

QUANDO PROFESSORAS SE ENCONTRAM COM A LITERATURA: REFLEXÕES SOBRE UM PERCURSO EXTENSIONISTA

WHEN TEACHERS ENCOUNTER LITERATURE: REFLECTIONS ON A UNIVERSITY EXTENSION JOURNEY

CUANDO LAS DOCENTES SE ENCUENTRAN CON LA LITERATURA: REFLEXIONES SOBRE UN RECORRIDO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Kyrlian Bartira Bortolozzi¹
Michelle Floriani²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre uma experiência extensionista desenvolvida com professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tomando a literatura como eixo de um percurso formativo voltado à leitura literária, à mediação e à escuta. Trata-se de um relato de experiência, de caráter descritivo-reflexivo, realizado a partir do projeto de extensão Literatura, Infância e Escola: percursos formativos com professoras, em uma escola pública municipal do estado do Paraná. Participaram dez professoras, em três encontros presenciais, e três acadêmicas extensionistas envolvidas no planejamento e na realização das atividades. A reflexão evidencia a importância de considerar a professora como leitora antes de sua posição como mediadora e problematiza a instrumentalização da literatura quando os sentidos e as finalidades da leitura são antecipados. Discute, ainda, a leitura literária como espaço de encontro e escuta das infâncias e a extensão universitária como possibilidade de formação compartilhada entre universidade e escola. O percurso revelou também a tensão entre o tempo requerido pela experiência literária e as urgências do cotidiano escolar. Considerando a brevidade da ação, não se atribuem efeitos às práticas docentes, mas se reconhecem questões que permanecem abertas para outros percursos formativos.

Palavras-chave: Literatura. Formação docente. Mediação literária. Infâncias. Extensão universitária.

¹ Doutora em Distúrbios da Comunicação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Docente do Curso de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO).

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO).

ABSTRACT: This article aims to reflect on a university extension experience developed with Early Childhood Education and early elementary school teachers, taking literature as the central axis of a formative journey focused on literary reading, mediation, and listening. It is a descriptive-reflective experience report based on the extension project Literature, Childhood, and School: Formative Journeys with Teachers, carried out at a municipal public school in the state of Paraná, Brazil. Ten teachers participated in three face-to-face meetings, together with three undergraduate extension students involved in planning and conducting the activities. The reflection highlights the importance of considering the teacher as a reader before her role as mediator and problematizes the instrumentalization of literature when the meanings and purposes of reading are anticipated. It also discusses literary reading as a space for encounter with and listening to childhoods, and university extension as a possibility for shared formation between university and school. The journey also revealed the tension between the time required for literary experience and the urgencies of everyday school life. Given the brief duration of the initiative, no effects on teaching practices are claimed; rather, questions that remain open for other formative journeys are acknowledged.

Keywords: Literature. Teacher education. Literary mediation. Childhoods. University extension.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre una experiencia de extensión universitaria desarrollada con docentes de Educación Infantil y de los primeros años de la Enseñanza Fundamental, tomando la literatura como eje de un recorrido formativo orientado a la lectura literaria, la mediación y la escucha. Se trata de un relato de experiencia de carácter descriptivo-reflexivo, realizado a partir del proyecto de extensión Literatura, Infancia y Escuela: recorridos formativos con docentes, en una escuela pública municipal del estado de Paraná, Brasil. Participaron diez docentes, en tres encuentros presenciales, y tres estudiantes extensionistas involucradas en la planificación y realización de las actividades. La reflexión evidencia la importancia de considerar a la docente como lectora antes de su posición como mediadora y problematiza la instrumentalización de la literatura cuando se anticipan los sentidos y las finalidades de la lectura. Asimismo, discute la lectura literaria como espacio de encuentro y escucha de las infancias y la extensión universitaria como posibilidad de formación compartida entre universidad y escuela. El recorrido también reveló la tensión entre el tiempo requerido por la experiencia literaria y las urgencias de la vida escolar cotidiana. Considerando la brevedad de la

acción, no se atribuyen efectos a las prácticas docentes, sino que se reconocen cuestiones que permanecen abiertas para otros recorridos formativos.

Palabras clave: Literatura. Formación docente. Mediación literaria. Infancias. Extensión universitaria.

1 INTRODUÇÃO

A literatura ocupa um lugar importante na escola, especialmente quando se considera que, para muitas crianças, é nesse espaço que se ampliam as possibilidades de acesso aos livros e de participação em práticas de leitura. Sua presença no cotidiano escolar, entretanto, não garante, por si só, que a leitura literária seja vivida em sua dimensão artística, cultural e humana. A relação que crianças e professoras³ constroem com a literatura também se constitui nos modos como as obras são escolhidas, apresentadas e mediadas.

Estudos sobre a literatura e a formação docente vêm problematizando o uso instrumental das obras e apontando a necessidade de reconhecer a literatura como arte, direito cultural e possibilidade de experiência. Micarello H e Baptista MC (2018), ao analisarem os processos de formação de professoras da Educação Infantil para a mediação literária, identificaram práticas nas quais os livros eram selecionados em função de conteúdos ou aprendizagens a serem trabalhados, e destacaram a importância de ampliar os repertórios e proporcionar às próprias professoras experiências estéticas com a literatura.

Essa discussão desloca também o olhar para quem realiza a mediação. Antes de ocupar o lugar de quem escolhe livros e organiza situações de leitura com as crianças, a professora possui sua própria trajetória como leitora. Suas experiências familiares, escolares, culturais e formativas contribuem para a maneira como se aproxima das obras e das escolhas que realiza na escola. Veloso GM (2022), ao investigar memórias de leitura literária de professoras, evidencia justamente a importância do tempo vivido e das diferentes experiências que as constituem como leitoras.

Pensar a formação para a mediação literária exige, portanto, mais do que oferecer estratégias sobre como utilizar os livros com as crianças. Pressupõe criar condições para que as professoras possam ler, ampliar repertórios, conversar sobre aquilo que leem, revisitar suas

³ Neste artigo, utiliza-se o termo “professoras” no feminino em referência às participantes do percurso extensionista, constituído integralmente por mulheres.

histórias com os livros e interrogar concepções de literatura e leitura construídas ao longo de seus percursos.

Reconhecer a literatura como experiência também exige considerar as condições que tornam possível parar, ler, conversar e escutar. Larrosa J (2002) chama atenção para a disponibilidade e a atenção implicadas na experiência. Já Han BC (2015), ao problematizar a hiperatividade e a fragmentação da atenção na sociedade contemporânea, ajuda a compreender a dificuldade de sustentar pausas e permanência, e por fim, Bajour C (2012) situa a escuta como uma dimensão constitutiva das práticas de leitura. Essas contribuições levam a uma questão importante para a formação docente: que tempos e espaços têm sido oferecidos às professoras para que elas possam ler, conversar sobre literatura e construir mediações que favoreçam a participação das crianças na leitura?

Essas questões também orientaram o percurso construído no projeto de extensão *Literatura, Infância e Escola: percursos formativos com professoras*, realizado em uma escola pública municipal do estado do Paraná. A proposta criou espaços de leitura, diálogo e reflexão sobre literatura, formação docente, mediação literária e escuta das crianças.

A experiência também traz para a discussão a relação entre universidade e escola e as possibilidades formativas que se constroem nesse encontro.

4

Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir sobre esse percurso formativo extensionista, discutindo a literatura como possibilidade de experiência e suas relações com a formação da professora mediadora de leitura, bem como reconhecer a extensão universitária como espaço de formação compartilhada entre universidade e escola.

2 LITERATURA, EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE

A presença dos livros na escola não define o lugar da literatura na experiência das crianças. Entre a obra escolhida e o encontro com seus leitores há decisões sobre por que ler, como ler e o que se espera dessa leitura. Quando essas decisões antecipam os sentidos que a leitura deve produzir, a obra pode assumir um lugar instrumental no cotidiano escolar. De todo modo, não se trata de afastar a literatura das práticas pedagógicas, mas de preservar, também nesse contexto, a abertura para as perguntas, os deslocamentos e os sentidos que podem surgir no encontro com a obra.

Mais do que assegurar a presença dos livros na escola, importa considerar como a literatura chega às crianças e quais concepções de leitura orientam esse encontro. Essa questão ganha outra dimensão quando a literatura é compreendida como experiência estética e, também, como um direito. Candido A (2011) situa a literatura entre as necessidades humanas fundamentais e defende seu acesso como condição para a humanização, o que permite deslocá-la de uma função meramente instrumental ou subordinada a outras aprendizagens. No encontro com a obra, o leitor pode aproximar-se de outras vidas, tempos, lugares e modos de estar no mundo, ao mesmo tempo que mobiliza memórias, perguntas e produz sentidos que não estão inteiramente dados no texto.

Nessa perspectiva, a literatura não é privilégio de determinados grupos nem algo secundário na formação humana. Fabular, imaginar e entrar em contato com outras experiências e modos de existência fazem parte daquilo que nos constitui como humanos.

No campo dos estudos da infância, reconhecer esse direito implica deslocar concepções que restringem a leitura ao domínio convencional da escrita. A relação com a literatura se constitui também no contato com livros, narrativas, imagens e situações compartilhadas de leitura. Nessa perspectiva, a aproximação com a literatura integra as experiências culturais das crianças e não se reduz à preparação para aprendizagens posteriores.

5

Ao discutir o lugar da literatura na educação, Reyes Y (2012) questiona práticas que subordinam a experiência literária à necessidade de produzir resultados previamente demonstráveis. A autora chama atenção para dimensões da leitura que não se deixam reduzir facilmente ao planejamento e à verificação de aprendizagens. Nessa direção, aquilo que acontece no encontro entre leitor e literatura não pode ser inteiramente antecipado pela intenção pedagógica.

Ao discutirem o que caracteriza uma experiência literária, Carvalho AC e Barouck JA (2025) questionam a submissão da literatura a finalidades utilitárias no contexto escolar, especialmente quando as obras são selecionadas como pretexto para o ensino de conteúdos, valores ou comportamentos. As autoras defendem sua condição de arte e destacam a abertura de sentidos produzida no encontro entre o leitor e a obra.

Retirar da literatura a obrigação de ensinar algo previamente definido não significa negar sua potência formativa. Ao contrário, significa reconhecer que aquilo que ela pode produzir no leitor não se encontra determinado antes da leitura. Uma obra pode mobilizar memórias,

perguntas, estranhamentos e interpretações que ultrapassam as intenções de quem a selecionou ou mediou. É precisamente nessa abertura ao imprevisível que a literatura pode se tornar experiência.

Sobre isso, Larrosa J (2002) estabelece uma distinção fundamental entre aquilo que acontece e aquilo que nos acontece. Em uma realidade na qual inúmeros acontecimentos, informações e solicitações se sucedem continuamente, nem tudo aquilo constitui experiência. Para o autor, a experiência refere-se ao que nos passa, ao que nos acontece, ao que nos toca e, portanto, produz uma marca no sujeito.

Compreendida dessa maneira, a experiência não pode ser definida como resultado previamente assegurado de uma ação pedagógica, uma vez que não é possível determinar que uma leitura será uma experiência para todos aqueles que dela participam. O que uma proposta pode fazer é criar condições de possibilidade para que algo aconteça no encontro entre o leitor e a obra.

Essa discussão é importante para pensar a formação docente. Larrosa J (2002) associa a possibilidade da experiência a gestos pouco compatíveis com a aceleração que caracteriza grande parte da vida contemporânea. A experiência exige, portanto, uma disponibilidade que não se confunde com a simples exposição a uma atividade. Para isso, é necessário interromper, demorar-se, prestar atenção, suspender automatismos, cultivar a escuta, oportunizar tempo e abrir espaço para o encontro.

Esse diálogo se aproxima das discussões de Han BC (2015), que problematiza a hiperatividade, o imperativo de desempenho e a fragmentação da atenção na sociedade contemporânea. Sua crítica ao enfraquecimento da experiência contemplativa permite compreender as dificuldades de sustentar tempos de pausa, atenção e permanência. No campo da leitura literária, isso significa reconhecer que demorar-se em uma imagem, retornar a uma passagem, permanecer com uma pergunta ou ouvir a leitura do outro requer uma temporalidade nem sempre compatível com a sucessão de tarefas do cotidiano.

Diante disso, a formação de professoras para a mediação literária não pode restringir-se à apresentação de técnicas, listas de obras ou procedimentos para realizar leituras com crianças. Antes de perguntar como uma professora deve mediar um livro, torna-se pertinente perguntar qual lugar a literatura ocupa em sua própria trajetória e de que maneira ela se reconhece como leitora.

Esse deslocamento recoloca a professora no interior da experiência literária. A professora enquanto mediadora não está fora da relação entre livro e leitores, ocupando apenas a posição de quem seleciona uma obra e conduz uma atividade. Ela também lê, interpreta, escolhe, é afetada ou não pelas obras e carrega consigo memórias e experiências que atravessam suas escolhas e modos de compartilhar a literatura.

É nesse ponto que mediação e escuta se aproximam. Mediar a leitura literária não significa conduzir todos os leitores a uma interpretação previamente determinada, mas criar condições para que diferentes sentidos possam circular. A mediação supõe presença, disponibilidade e abertura para aquilo que emerge no encontro com a obra.

Bajour C (2012), ao discutir a escuta nas práticas de leitura, permite compreender que a conversa literária pressupõe acolher interpretações diversas e reconhecer que os sentidos não estão inteiramente prontos no texto nem pertencem exclusivamente àquelas que conduzem a leitura. Escutar, nesse contexto, implica disponibilizar-se para aquilo que o outro percebe, pergunta, estranha, aproxima de sua própria experiência ou deixa em suspenso.

Essa perspectiva modifica também a posição da criança nos encontros com a literatura, que deixa de ocupar somente o lugar de destinatária de uma leitura realizada pelo adulto e passa a participar da construção do acontecimento literário. Ler com as crianças, nesse sentido, não corresponde simplesmente a ler para elas em sua presença, mas introduz reciprocidade, imprevisibilidade e abertura para aquilo que as crianças podem produzir no encontro com os livros.

Na formação docente, esse entendimento convida à criação de espaços nos quais professoras possam ler, conversar, revisitar suas histórias com os livros, ampliar repertórios e interrogar seus próprios modos de mediar. Mais do que oferecer respostas sobre como trabalhar literatura na escola, trata-se de produzir condições para que novas perguntas possam surgir sobre os livros, sobre a leitura e sobre os encontros construídos com as crianças.

É nesse horizonte que se insere a experiência extensionista discutida neste artigo. A proposta permitiu a abertura de tempo e espaço para a literatura, oportunizou o diálogo entre pares, o encontro das professoras com os livros e com suas memórias leitoras, além das questões que atravessam a mediação literária e a escuta das infâncias. Os limites e as possibilidades desse percurso constituem o objeto da reflexão apresentada nas seções seguintes.

3 MÉTODOS

Este artigo caracteriza-se como um relato de experiência extensionista, de caráter descritivo-reflexivo, elaborado a partir de um percurso formativo desenvolvido com professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do estado do Paraná. A proposta esteve vinculada ao projeto de extensão *Literatura, Infância e Escola: percursos formativos com professoras*, de uma universidade pública do estado do Paraná, desenvolvido no ano de 2025.

A proposta surgiu do diálogo entre universidade e escola, estabelecido a partir de atividades acadêmicas anteriormente realizadas naquele contexto educativo e do interesse manifestado pelas professoras em ampliar as discussões sobre literatura e mediação de leitura. O projeto teve como objetivo promover ações de sensibilização e percursos formativos com professoras, valorizando a literatura como direito das infâncias por meio de vivências literárias, oficinas temáticas e rodas de diálogo.

Participaram da ação dez professoras da escola municipal parceira. A equipe extensionista foi constituída pela docente coordenadora e por três acadêmicas de graduação, que participaram do planejamento e da organização das oficinas, acompanharam os encontros, colaboraram na mediação das atividades e produziram registros reflexivos sobre o percurso. A

8

carga horária prevista foi de 15 horas para as professoras participantes, considerando os encontros presenciais e as leituras complementares, e de 30 horas para a equipe executora, incluindo atividades de estudo, planejamento, organização, acompanhamento e registro da ação. Foram realizados três encontros presenciais, no espaço da escola, com duração aproximada de duas horas e meia cada. As oficinas foram organizadas a partir de uma abordagem teórico-vivencial, buscando aproximar a discussão conceitual sobre literatura e mediação das experiências de leitura das participantes.

O primeiro encontro, denominado “Ler com todos os sentidos: o que as histórias dizem e despertam”, teve como eixo a experiência estética da leitura e buscou favorecer o contato das professoras com diferentes obras literárias, abrindo espaço para leitura, diálogo e compartilhamento das impressões produzidas nesse encontro.

O segundo encontro, “Professora-mediadora de leitura e a importância da seleção dos livros literários”, voltou-se à reflexão sobre a professora como leitora e mediadora e aos critérios

envolvidos na escolha das obras destinadas às crianças. Nesse encontro, as participantes foram convidadas a revisitar suas próprias trajetórias de leitura, partindo de questões sobre como se tornaram leitoras, quais experiências marcaram sua aproximação com os livros e como essas histórias atravessavam suas escolhas como professoras.

O terceiro encontro, “A importância da escuta nas práticas de leitura”, aprofundou a discussão sobre mediação e sobre o lugar da escuta nos encontros literários com as crianças. A proposta buscou problematizar práticas nas quais a leitura é conduzida predominantemente pela interpretação adulta e discutir possibilidades de construção de situações em que as crianças possam participar da leitura e do diálogo sobre as obras.

Ao longo das três oficinas foram realizadas leituras compartilhadas de obras destinadas às infâncias, rodas de diálogo, análise de narrativas visuais, discussão de textos teóricos e atividades de reflexão sobre experiências de leitura e práticas de mediação. A organização dos encontros buscou constituir um percurso formativo e não uma sequência de oficinas independentes. Partiu-se do encontro das professoras com a literatura e com suas histórias de leitura para, posteriormente, problematizar a posição da professora como leitora e mediadora e, por fim, discutir a escuta das crianças nas situações de leitura.

A documentação da ação extensionista compreendeu o projeto institucional aprovado, os planejamentos e materiais utilizados nas oficinas, registros produzidos pela equipe extensionista, relatos reflexivos elaborados pelas acadêmicas participantes e o relatório final da ação. Ao término do percurso, foi encaminhado às professoras um formulário de avaliação da atividade, destinado ao acompanhamento da proposta extensionista. O instrumento contemplou questões referentes à pertinência dos temas abordados, à metodologia das oficinas, à atuação da equipe, às possibilidades de continuidade e às apreciações das participantes sobre a formação.

Para a elaboração deste artigo, esses materiais foram retomados com a finalidade de reconstruir o percurso extensionista e sustentar uma reflexão teórica sobre a experiência realizada. Não foi empregada análise temática, categorial ou outro procedimento de tratamento sistemático das respostas individuais das participantes, bem como essas respostas não foram constituídas retrospectivamente como corpus de pesquisa.

Essa delimitação é particularmente importante do ponto de vista ético. A ação foi concebida e realizada como atividade extensionista e não como pesquisa envolvendo seres

humanos. Por essa razão, não houve submissão prévia do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa para utilização das manifestações das participantes como dados de investigação. Neste artigo, as avaliações realizadas ao final do percurso são compreendidas no âmbito do acompanhamento e da avaliação da própria ação extensionista e não como instrumento de produção de dados de pesquisa. Desse modo, as participantes não são identificadas e suas respostas abertas não são reproduzidas individualmente para fins de análise.

A opção pelo relato descritivo-reflexivo desloca o interesse de demonstrar efeitos da formação sobre as participantes para a análise do percurso formativo. A reflexão apresentada parte das escolhas que orientaram as oficinas, leitura literária, experiência, formação da professora leitora, mediação e escuta, e as coloca em diálogo com o referencial teórico mobilizado no artigo.

Nesse sentido, o percurso reflexivo foi organizado em torno de quatro questões que se mostraram relevantes na retomada da experiência: a relação da professora com a literatura antes de sua posição como mediadora; a tensão entre literatura como experiência e sua instrumentalização; a mediação compreendida a partir do diálogo, do encontro e da escuta das crianças; e a extensão universitária como espaço de formação compartilhada entre universidade e escola. Esses aspectos não são apresentados como categorias resultantes da análise de depoimentos das participantes, mas como eixos de reflexão construídos a partir da organização da proposta extensionista e de sua posterior retomada teórica pelas autoras.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Como pensar a formação da professora mediadora sem considerar a história da professora leitora?

Um dos primeiros deslocamentos propostos no percurso formativo foi colocar em primeiro plano a professora como leitora, antes de concentrar a discussão em seu papel de mediadora. Buscou-se criar condições para que as professoras se aproximassem da literatura como leitoras. Essa escolha partiu de uma questão que acompanhou a organização das oficinas: como pensar a formação da professora mediadora sem considerar a história da professora leitora?

Por essa razão, o percurso não começou pela apresentação de técnicas ou orientações sobre como trabalhar literatura na escola. Os primeiros encontros privilegiaram o contato com

as obras, a leitura compartilhada e o diálogo. Questões como “Como me tornei leitora?” e “Como vai a formação de quem forma o leitor?” foram utilizadas para mobilizar lembranças sobre os caminhos pelos quais as participantes haviam se aproximado dos livros.

Nos registros da ação aparecem referências a experiências distintas de leitura. Não interessa, neste artigo, transformar essas lembranças em dados a serem categorizados ou estabelecer perfis leitores das participantes. Sua relevância está em evidenciar que, quando a formação abriu espaço para falar de literatura, as histórias pessoais de leitura também entraram na conversa.

Veloso GM (2022), ao investigar memórias de leitura literária na formação de professoras, mostra como a constituição da leitora se produz ao longo do tempo e é atravessada por experiências familiares, escolares, culturais e formativas. A professora que posteriormente ocupa o lugar de mediadora leva consigo uma trajetória leitora construída em diferentes tempos e espaços.

Ao discutir a formação de leitores docentes em exercício, Lima SO (2022) propõe que esses processos sejam construídos pelo diálogo entre leitores e pelo trânsito entre obras, experiências e diferentes modos de ler. A formação leitora do professor não se restringe à aquisição de conhecimentos sobre literatura, mas envolve oportunidades efetivas de leitura e compartilhamento.

11

Essa compreensão orientou uma escolha importante nas oficinas, a de colocar a experiência com os livros antes da discussão sobre sua mediação. As professoras foram convidadas primeiro a ler, observar, conversar, recordar suas experiências e conhecer diferentes obras. A reflexão sobre a mediação veio posteriormente, quando os encontros possíveis entre literatura e crianças passaram a compor a conversa.

Micarello H e Baptista MC (2018), ao analisarem processos de formação de professoras da Educação Infantil para a mediação literária, identificaram práticas nas quais as obras eram selecionadas principalmente em função de conteúdos. As autoras destacam a importância de ampliar repertórios e, sobretudo, proporcionar às próprias professoras experiências estéticas com a literatura.

Criar condições para que essas experiências aconteçam, no entanto, envolve também considerar o tempo disponível para a formação. No percurso realizado, a limitação de tempo e a sobrecarga de trabalho foram registradas entre as dificuldades para a participação nos

encontros e para a realização das leituras complementares. Evidencia-se, assim, uma das contradições do próprio percurso, que buscava abrir um tempo para ler, conversar e demorar-se diante dos livros com professoras cujo cotidiano era marcado justamente pela escassez desse tempo.

A tensão discutida por Larrosa J (2002) e Han BC (2015) entre experiência, atenção, demora e aceleração encontrou, portanto, uma dimensão concreta na ação extensionista. Smaniotto GC e Oliveira RCA (2025), em estudo desenvolvido com professoras dos anos iniciais de uma escola pública paranaense, também identificaram a falta de tempo entre os desafios relacionados ao trabalho com literatura na escola.

Isso impede que eventuais distanciamentos da literatura sejam compreendidos exclusivamente como escolhas individuais. Não seria suficiente afirmar que professoras precisam ler mais ou ampliar seus repertórios sem considerar as condições oferecidas para que isso aconteça. Ao mesmo tempo, suas relações com a literatura são atravessadas por trajetórias escolares, familiares, sociais e culturais mais amplas.

É justamente entre essas duas dimensões, a história da leitora e as condições presentes para continuar sendo leitora, que a formação da professora mediadora precisa ser pensada. Ao retomarem suas experiências com os livros, as professoras também passaram a interrogar os modos pelos quais a literatura havia estado presente em sua própria escolarização. A pergunta inicial, “como me tornei leitora?”, começou a se deslocar para outra: o que esperamos que aconteça quando oferecemos um livro às crianças?

4.2 Quando a literatura precisa “ensinar alguma coisa”: entre a experiência e a instrumentalização

Ao longo do percurso formativo, uma questão apareceu de diferentes maneiras nas conversas sobre a presença dos livros na escola: a expectativa de que a leitura literária esteja associada a alguma finalidade pedagógica claramente identificável. Escolher uma história para trabalhar determinado conteúdo, abordar um comportamento, introduzir um tema ou propor uma atividade posterior revela uma forma presente de compreender o lugar da literatura no cotidiano escolar.

A questão não está em negar que uma obra literária possa provocar aprendizagens ou discussões. Portanto, não se trata de defender uma literatura apartada da educação. A questão

que atravessou a discussão foi mais específica: o que acontece com a experiência literária quando sua presença precisa ser justificada antecipadamente por algo que se pretende ensinar por meio dela?

Soares MB (1999) contribui para essa discussão ao reconhecer que a escolarização da literatura é inevitável quando ela se torna parte das práticas escolares. Para a autora, não se trata de recusar a presença de objetivos pedagógicos na leitura literária, mas de interrogar os modos como a escola se apropria da literatura. O problema emerge quando essa escolarização se torna inadequada e a obra é submetida a práticas que acabam por descaracterizar aquilo que lhe é próprio como texto literário. É nesse contexto que a autora chama atenção para uma pedagogização ou didatização mal compreendidas da literatura.

É a partir dessa distinção que a noção de pedagogização interessa à discussão proposta neste artigo. Utilizamos a expressão pedagogização da literatura e da leitura literária para nomear o movimento pelo qual a obra e a própria leitura passam a ser subordinadas a finalidades estabelecidas antes do encontro com o texto. Não se questiona, com isso, a presença da literatura na escola nem a mediação pedagógica realizada pela professora. O que se busca discutir são situações em que aquilo que se pretende ensinar passa a orientar de tal modo a leitura que outras possibilidades de encontro com a obra acabam sendo reduzidas.

13

Na pedagogização da literatura, a escolha do livro pode ser orientada principalmente pelo conteúdo, valor, comportamento ou habilidade que se pretende abordar. Na pedagogização da leitura literária, o encontro com a obra pode ser conduzido para interpretações, respostas ou atividades previamente definidas. Em ambos os casos, corre-se o risco de reduzir a abertura de sentidos própria da experiência literária.

Essa distinção é necessária porque escolarizar a literatura não significa necessariamente instrumentalizá-la. A escola constitui um espaço fundamental de acesso aos livros. O problema não está em a literatura entrar na escola ou participar da ação pedagógica, mas em sua redução a instrumento para alcançar objetivos que lhe são externos.

Reyes Y (2012) contribui para essa discussão ao questionar práticas escolares que subordinam a experiência literária à necessidade de demonstrar resultados de aprendizagem. Ao problematizar aquilo que precisa tornar-se visível e mensurável na escola, a autora chama atenção para dimensões da leitura literária que não se deixam reduzir facilmente à verificação de conteúdos aprendidos. Já Carvalho AC e Barouck JA (2025), ao discutirem a experiência

literária, também questionam a utilização da literatura como subterfúgio para ensinar conteúdos, comportamentos ou valores e reafirmam sua condição de direito e de arte.

A noção de experiência proposta por Larrosa J (2002) contribui para essa diferenciação. Se a experiência diz respeito àquilo que acontece ao sujeito e pode tocá-lo, seus sentidos não podem ser completamente prescritos. A intencionalidade da professora ao selecionar e mediar uma obra não se confunde com o controle dos efeitos dessa leitura.

Essa questão atravessou as oficinas quando passou a ser problematizada a necessidade de que uma história apresentasse necessariamente um ensinamento ou fosse acompanhada por uma atividade destinada a trabalhar determinado conteúdo. Não se pretendia substituir uma prescrição por outra. A questão proposta era anterior: por que aquele livro foi escolhido e que lugar se permite que a literatura ocupe nesse encontro?

O desafio não está em retirar a literatura da pedagogia, mas em pensar uma ação pedagógica possível de sustentar o encontro com a literatura sem precisar determinar antecipadamente tudo aquilo que deverá resultar dele. Smaniotto GC e Oliveira RCA (2025) discutem desafios para a presença da literatura nas práticas pedagógicas e a necessidade de preservar sua dimensão literária no processo de escolarização. Carvalho ABO e Goulart ICV (2026), ao abordarem a formação literária de docentes da Educação Infantil, também apontam fragilidades nesse campo e distâncias entre o reconhecimento da importância da literatura e sua efetivação nas práticas educativas.

Nesse cenário, ampliar repertórios constitui uma dimensão importante da formação, mas não basta. Nas oficinas, a curadoria das obras foi trabalhada em diálogo com a própria concepção de literatura, sem a intenção de estabelecer critérios rígidos sobre o que escolher ou como mediar. Seria contraditório defender a literatura como experiência estética e, ao mesmo tempo, transformar essa defesa em um novo conjunto de prescrições. É nesse espaço que a autoria docente ganha relevância, na medida em que a formação para a mediação pode ampliar as possibilidades de escolher, experimentar, refletir sobre as próprias escolhas e revê-las ao longo do percurso.

A discussão sobre a pedagogização desloca, assim, o olhar das escolhas individuais das professoras para as condições em que essas escolhas são produzidas. Modos de selecionar, ler e mediar obras também se constituem em uma cultura escolar atravessada por planejamentos, objetivos e expectativas sobre aquilo que uma atividade deve produzir. Por isso, abrir outros

caminhos para a leitura literária não depende apenas de rever práticas individuais, mas de criar, na formação e no cotidiano da escola, condições para que professoras possam interrogar essas expectativas e construir outros modos de estar com os livros e com as crianças.

4.3 Ler com as crianças: a literatura como espaço de encontro e escuta

A discussão sobre a instrumentalização da literatura conduziu a uma questão que atravessou o terceiro encontro do percurso formativo: qual lugar a criança ocupa no encontro com o livro?

A partir dessa indagação, compreendemos a importância de ler com as crianças, e não apenas para elas. Essa prática não diminui a relevância da leitura feita pelo adulto, mas reconhece a criança como interlocutora do encontro. Ela não está apenas diante de alguém que lê, mas compõe a experiência com perguntas, comentários, antecipações, observações sobre as imagens, relações com outras histórias, lembranças, recusas, gestos e silêncios, isto é, com seus modos próprios de produzir sentidos. Reconhecer essas diferentes formas de participação implica admitir que os sentidos construídos em torno de uma obra não pertencem exclusivamente a quem realiza a mediação.

Bajour C (2012), ao aproximar a leitura, o diálogo e a escuta, propicia uma contribuição central para essa compreensão. Escutar nas práticas de leitura não corresponde simplesmente a permitir que os leitores falem depois que a história termina. A escuta participa da construção compartilhada dos sentidos e exige disponibilidade para acolher interpretações que podem não coincidir com aquelas imaginadas pelo mediador.

Pensada dessa maneira, a leitura literária pode constituir também um espaço de encontro com as infâncias. Quando a obra não chega acompanhada de sentidos inteiramente definidos pelo adulto, abre-se a possibilidade de conhecer algo dos modos pelos quais as crianças observam, perguntam, imaginam, estabelecem relações. A literatura deixa, então, de ser apenas algo que a professora oferece às crianças e passa a compor um espaço compartilhado de leitura, conversa e escuta.

Falar em encontro, contudo, não significa supor que a literatura permita acessar uma interioridade infantil à espera de ser revelada. Trata-se de reconhecer que, diante de uma obra, podem surgir perguntas, interpretações, gestos e relações que não haviam sido antecipados pelo

adulto. Ir ao encontro das infâncias exige alguma disponibilidade para que as crianças também possam deslocar o olhar de quem realiza a mediação.

Brandão ACPA, et al. (2021), ao analisarem rodas de leitura na Educação Infantil, mostram que as formas pelas quais professoras perguntam, conversam e respondem às crianças interferem nas possibilidades de interação com os textos literários. A mediação não se restringe à leitura oral da obra, mas envolve o modo como o adulto sustenta o diálogo em torno dela.

Essa questão se relaciona diretamente à pedagogização da leitura literária discutida anteriormente. Quando a conversa é organizada para confirmar aquilo que o adulto pretendia ensinar, a participação infantil tende a ser delimitada de antemão. Uma mediação aberta à conversa exige que a professora continue realizando escolhas e sustentando uma intencionalidade, mas admite que as crianças possam levar a leitura por caminhos não antecipados.

Ribeiro-Velazquez S (2026), ao investigar as percepções de crianças de três a cinco anos sobre livros, espaços e momentos de leitura compartilhada, produz um deslocamento importante ao colocar as próprias crianças no centro da discussão. Estudos dessa natureza ajudam a lembrar que pensar práticas de leitura com as crianças não pode se limitar àquilo que os adultos dizem sobre o que as crianças precisam ou gostam de ler.

16

Ler com as crianças pressupõe reconhecer que elas também participam deste processo. Isso não retira a professora da mediação nem significa ausência de planejamento. Ao contrário, exige conhecimento das obras, atenção ao grupo e disponibilidade para perceber quando uma pergunta pode ampliar a conversa e quando é possível simplesmente permanecer diante do livro.

A escuta também exige uma temporalidade que comporte aquilo que não estava previsto. Há situações em que é necessário permanecer mais tempo em uma página, retornar a algo que foi dito ou permitir que um silêncio não seja imediatamente preenchido.

A própria organização das oficinas procurou preservar alguma coerência com essa concepção. A conversa literária não foi apresentada apenas como estratégia que as professoras deveriam posteriormente utilizar com as crianças. As participantes também viveram situações de leitura compartilhada e conversaram sobre suas interpretações. Essa escolha parte da ideia de que não se aprende a escutar apenas ouvindo falar sobre escuta.

Essa dimensão alcança também a relação entre a universidade e a escola. As experiências e questões trazidas pelas professoras que participaram dos encontros colocaram novas perguntas

para a equipe extensionista. É esse movimento que conduz ao último eixo da discussão: quem se forma quando a universidade e a escola se encontram em uma ação extensionista?

4.4 Formar-se com o outro: a extensão como espaço de formação compartilhada

O percurso formativo foi organizado a partir do diálogo com a escola e dirigido às professoras que atuavam com as crianças. Entretanto, ao retomar a experiência, percebe-se que a formação não ocorreu em uma única direção. Enquanto as professoras participavam das oficinas, liam, conversavam e refletiam sobre literatura, mediação e escuta, as três acadêmicas extensionistas também se aproximavam de questões da escola e da docência que não poderiam ser antecipadas no espaço universitário.

As estudantes participaram do planejamento, da organização dos materiais, dos encontros, da mediação das atividades e do registro do percurso. Sua presença não se limitou ao apoio à execução das oficinas. Participar da ação significou acompanhar as histórias de leitura das professoras, suas escolhas, dúvidas e questões trazidas do cotidiano escolar, colocando em diálogo conhecimentos construídos na formação universitária e experiências produzidas naquele contexto escolar.

Essa dimensão é importante para pensar a própria concepção de extensão que atravessa a experiência. Quando a relação entre universidade e escola é compreendida apenas como transferência de conhecimentos, preserva-se uma direção relativamente linear. Uma perspectiva dialógica exige reconhecer que os encontros com a escola também interrogam aquilo que a universidade conhece, ensina e propõe.

Alves APO, et al. (2023), em uma revisão sistemática sobre extensão universitária e formação docente, identificam entre as contribuições das experiências extensionistas a aproximação entre teoria e prática, o intercâmbio de saberes e a participação dos estudantes em processos formativos que ultrapassam os espaços acadêmicos convencionais.

No percurso aqui discutido, a escola não funcionou apenas como local de realização de uma atividade previamente elaborada pela universidade. As experiências das professoras trouxeram questões para as escolhas formativas da equipe. Nesse sentido, a participação na ação integrou também o percurso formativo das acadêmicas.

Kohler M e Aroeira KP (2026), ao discutirem a extensão universitária na formação de professores entre a universidade e a escola, destacam o diálogo, a reflexão e a construção coletiva

como dimensões importantes dessa relação. Essa compreensão ajuda a pensar uma extensão na qual os conhecimentos construídos na universidade entram em interlocução com aqueles produzidos no cotidiano da Educação Básica, sem que a relação se reduza à aplicação de um saber sobre o outro.

Essa perspectiva tem proximidade com aquilo que foi discutido anteriormente sobre mediação e escuta. Se ler com as crianças implica reconhecer que o adulto não detém antecipadamente todos os sentidos da leitura, estar com a escola em uma ação extensionista também exige alguma abertura para aquilo que o encontro pode produzir. A comparação não pretende igualar relações distintas, mas chamar atenção para a formação que se modifica quando o outro não ocupa apenas o lugar de destinatário daquilo que já estava pronto.

Isso não significa apagar as diferenças entre professoras, estudantes e equipe universitária. A ideia de formação compartilhada não pressupõe que todos ensinem e aprendam da mesma maneira ou no mesmo lugar. Refere-se à possibilidade de que diferentes conhecimentos e experiências entrem em interlocução e produzam questões que não estavam formuladas antes do encontro.

Essa dimensão ajuda também a compreender os limites da experiência. Foram apenas três encontros, realizados em uma única escola e o tempo disponível mostrou-se curto diante das questões mobilizadas. O acompanhamento da ação registrou dificuldades relacionadas à sobrecarga das professoras e à participação nas leituras complementares, ao mesmo tempo em que indicou interesse pela continuidade das discussões.

Esses limites não devem ser tratados apenas como dificuldades operacionais. Eles também produziram uma pergunta no percurso extensionista: como sustentar no tempo aquilo que uma ação breve consegue apenas iniciar?

Essa questão permaneceu presente em ações posteriores. Em 2026, parte das inquietações relacionadas à formação da professora mediadora de leitura, ao tempo para a literatura, ao diálogo e à continuidade dos encontros passou a integrar outra proposta extensionista, denominada *Travessias Literárias com Professoras: encontros entre a literatura e as infâncias*. O novo projeto foi organizado em uma configuração mais longitudinal e ampliada para profissionais da rede municipal, tendo a constituição de uma comunidade leitora como parte de sua arquitetura formativa.

Não se estabelece, com isso, uma relação linear de causa e efeito entre as duas propostas. O Travessias Literárias constitui outro projeto, com objetivos, organização e percurso próprios. Interessa reconhecer que algumas perguntas abertas pela experiência anterior, sobre tempo, continuidade, formação da professora mediadora de leitura e possibilidade de sustentar coletivamente os encontros com a literatura, permaneceram presentes e passaram a compor um percurso extensionista mais amplo.

Essa continuidade permite pensar a extensão para além da realização de ações pontuais. Uma experiência pode terminar institucionalmente e, ainda assim, deixar questões que exigem outros tempos, outros formatos e novos encontros. Nesse sentido, talvez um dos aspectos mais significativos do percurso de 2025 esteja justamente naquilo que não conseguiu encerrar.

A formação compartilhada, portanto, não é tomada neste artigo como um resultado homogêneo atribuído a todos os participantes. Ela diz respeito à possibilidade de reconhecer que a extensão colocou diferentes sujeitos e conhecimentos em interlocução. As professoras não ocupavam exclusivamente o lugar de quem recebia uma formação; as acadêmicas não permaneceram apenas no lugar de quem auxiliava sua realização; e a coordenadora da extensão e a universidade também não saíram do percurso exatamente com as mesmas perguntas com as quais haviam chegado.

É nessa perspectiva que a experiência extensionista pode ser compreendida como parte de um percurso ainda em construção, não apenas pelo que foi realizado nos três encontros, mas pelas questões que esses encontros permitiram formular e pelos caminhos que permaneceram abertos a partir deles.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomar a experiência extensionista desenvolvida com professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais permitiu olhar para aqueles três encontros não apenas pelo que foi realizado durante as oficinas, mas pelas questões que permaneceram abertas a partir delas. Mais do que avaliar os efeitos de uma formação breve, interessou compreender o que se coloca quando a literatura ocupa o centro de um percurso formativo com professoras.

A primeira questão diz respeito ao lugar da própria professora. Formar mediadoras de leitura não se reduz à apresentação de repertórios ou estratégias. Antes de oferecer livros e organizar situações de leitura, a professora também é leitora e carrega uma história construída

em experiências familiares, escolares, culturais e profissionais. Desse modo, criar condições para retomar essas trajetórias mostrou-se uma dimensão importante da formação.

Essa compreensão leva também a interrogar o lugar atribuído à literatura na escola. Ao longo do percurso, tornou-se relevante problematizar práticas em que o livro precisa justificar sua presença por aquilo que permitirá ensinar. A discussão sobre a pedagogização da literatura e da leitura literária não pretende negar a dimensão pedagógica da escola nem defender uma literatura desvinculada da educação. Procura chamar atenção para o risco de que a obra seja reduzida a instrumento para trabalhar conteúdos, valores, comportamentos ou habilidades previamente definidos e de que a leitura seja conduzida para respostas antecipadamente esperadas.

O percurso permitiu reconhecer, nesse sentido, a importância de distinguir intencionalidade pedagógica de controle dos sentidos da leitura. A professora escolhe, planeja, organiza e realiza a mediação de leituras, entretanto, a literatura pode abrir perguntas e relações que não estavam previstas antes de o livro ser compartilhado. Reconhecer essa abertura significa preservar algo da especificidade da experiência literária no interior da própria escola.

É também nessa abertura que a literatura pode constituir um espaço de encontro com as infâncias. Ler com as crianças, e não apenas para elas, implica reconhecer sua participação na construção dos sentidos que circulam em torno das obras. Comentários, perguntas, relações, estranhamentos e silêncios podem dizer algo sobre os modos pelos quais as crianças se aproximam daquilo que leem e escutam. A mediação literária, nessa perspectiva, exige não apenas repertório e planejamento, mas disponibilidade para a conversa e para a escuta.

A experiência evidenciou, contudo, uma tensão que não pode ser desconsiderada. Literatura, leitura, conversa e escuta precisam de tempo. As professoras que participaram do percurso chegaram aos encontros atravessadas pelas demandas concretas do cotidiano escolar e a própria ação registrou dificuldades relacionadas à disponibilidade para participação e para as leituras complementares. Como criar condições para a experiência literária quando aquelas que participam da formação chegam atravessadas pela urgência do cotidiano? A experiência realizada não responde a essa questão, mas tornou-se difícil ignorá-la.

Esse limite ganha ainda maior relevância diante da curta duração da proposta. Três encontros podem abrir espaços para leitura, conversa, memória e reflexão, mas não permitem afirmar transformações nas práticas docentes nem mudanças duradouras na relação das

participantes com a literatura. Reconhecer essa limitação não diminui a experiência, ao contrário, permite situar com maior precisão aquilo que ela tornou possível e aquilo que permaneceu em aberto.

Também se tornou evidente que a formação não ocorreu em uma única direção. A participação das três acadêmicas no planejamento, na realização e no acompanhamento das oficinas aproximou sua formação universitária de experiências e questões produzidas no cotidiano da escola. As professoras, por sua vez, trouxeram para os encontros suas trajetórias, práticas e perguntas. Essa interlocução permite compreender a extensão como espaço de formação compartilhada, sem pressupor que todos ocupem posições iguais ou aprendam da mesma maneira.

A formação compartilhada, nesse contexto, significa reconhecer que a universidade e a escola chegam ao encontro com conhecimentos, experiências e responsabilidades distintas, mas que aquilo que se produz nessa aproximação não está inteiramente pronto de nenhum dos lados. A extensão pode, assim, constituir um espaço no qual a universidade não apenas oportuniza uma formação, mas também se deixa interrogar pelas experiências dos sujeitos e dos territórios com os quais trabalha.

Algumas dessas questões ultrapassaram os limites temporais da ação realizada em 2025 e permaneceram presentes na construção de propostas extensionistas posteriores, organizadas em percursos mais longitudinais e coletivos. Essa continuidade não deve ser tomada como evidência de impacto da experiência inicial, mas como indicação de que determinadas perguntas, sobre o tempo necessário à formação, à constituição da professora leitora, à mediação, à escuta e à possibilidade de sustentar comunidades em torno da literatura, continuaram pedindo outros espaços de elaboração.

Abrir espaço para a literatura na formação docente significa mais do que acrescentar livros a um programa formativo. Significa criar tempos para ler, conversar e escutar; reconhecer a professora como leitora, preservar a abertura da obra diante da instrumentalização e admitir que as crianças participam daquilo que a leitura faz acontecer.

Em uma experiência breve, essas condições só puderam ser ensaiadas. O percurso, porém, deixou uma questão que permanece para as ações formativas que se seguem: que espaços somos capazes de construir para que professoras e crianças possam encontrar a literatura e, por meio dela, também se encontrar?

REFERÊNCIAS

1. ALVES APO, et al. Extensão universitária e formação docente: revisão sistemática de literatura. *Revista Em Extensão*, 2023; 22(2): 13-34.
2. BAJOUR C. Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
3. BRANDÃO ACPA, et al. Rodas de leitura na educação infantil: a formação de “leitores pensantes”. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 2021; 30(63): 310-326.
4. CANDIDO A. O direito à literatura. In: CANDIDO A. Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011; 171-193.
5. CARVALHO AC, BAROUCK JA. Leitores e Leituras: experiências literárias na escola. 1. ed. São Paulo: Editora Peirópolis Ltda., 2025.
6. CARVALHO ABO, GOULART ICV. Da formação do LEEI à percepção docente sobre as práticas de leitura literária na Educação Infantil. *Humanidades & Inovação*, 2026; 13(6): 248-262.
7. HAN BC. Sociedade do cansaço. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.
8. KOHLER M, AROEIRA KP. Extensão universitária: formação de professores entre a universidade e a escola. *Revista Conexão UEPG*, 2026; 22(1).
9. LARROSA J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 2002; 19: 20-28.
10. LIMA SO. Formar leitores docentes: experiências dialógicas e trânsitos entre mundos. *Diálogos e Diversidade*, 2022; 2: e15761.
11. MICARELLO H, BAPTISTA MC. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. *Educar em Revista*, 2018; 34(72): 169-186.
12. REYES Y. O lugar da literatura na educação. In: REYES Y. Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012; 16-29.
13. RIBEIRO-VELAZQUEZ S. “Se ninguém lê para mim, como vou ler?": escuta de crianças sobre leitura compartilhada na educação infantil. *Revista Educação em Questão*, 2026; 64(79).
14. SMANIOTTO GC, OLIVEIRA RCA. Literatura infantil na escola de anos iniciais: percepções, desafios e possibilidades de promoção do letramento literário. *Revista Leitura*, 2025; 1(84): 138-157.
15. SOARES MB. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA AAM, BRANDÃO HMB, MACHADO MZV (org.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999; 17-48.

16. VELOSO GM. Memórias de leitura literária: o tempo vivido e a formação de professoras. Revista Diálogo Educacional, 2022; 22(75).