

<https://doi.org/10.18593/r.v50.37282>

Educação estética na formação inicial de professores: contribuições da pesquisa-formação por meio de vivências literárias

*Esthetic education in teacher training: contributions of research-
training through literary experiences*

*Educación estética en la formación inicial de profesores: aportes
de la investigación-formación a través de experiencias literarias*

Juliana Pedrosa Bruns¹

Universidade Regional de Blumenau; Doutoranda do Programa de Pós-graduação
em Educação.

<https://orcid.org/0000-0002-9310-1892>

Rita Buzzi Rausch²

Universidade da Região de Blumenau; Docente do Programa de Pós-graduação em
Educação.

<https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>

Resumo: O presente artigo faz parte de um estudo mais aprofundado e objetiva analisar como a pesquisa-formação, por meio de vivências literárias no curso de Pedagogia, pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação estética. Assim, a partir de uma pesquisa-formação, foram realizados dezesseis encontros com doze estudantes de Pedagogia de uma Universidade localizada no Vale do Itajaí (SC). A produção dos dados se deu

¹ Mestra em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau; Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; Mestra em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau; Integrante do Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente.; integrante e desde 03/2023 assumiu a coordenação da RIPEFOR - Rede Interinstitucional de Pesquisa de Formação e Práticas Docentes; Integrante e consultora do GT 8 - Formação de professores da ANPEd; Integrante de pesquisa em Rede aprovado em edital Universal do CNPq, que envolve pesquisadoras/es de 16 Instituições de Ensino Superior de dez estados brasileiros; Desde 2022 é bolsista produtividade em pesquisa e consultora ad hoc do CNPq; Orienta estudantes da graduação ao pós-doutorado.

por meio de audiogravação dos encontros e registros em portfólios reflexivos. Para a análise dos dados foi utilizado o paradigma indiciário de Ginzburg. Nesta pesquisa iremos analisar a seguinte categoria indiciária evidenciada no estudo: vivências literárias e a educação estética: uma nova forma de olhar para a literatura e refletir sobre a escola e a nossa formação. Os resultados evidenciaram que: i) Por meio dos ateliês formativos de literatura as estudantes refletiram sobre a escola e a sua própria formação, e evidenciaram que na formação inicial há ausência de uma educação estética e de vivências com a literatura; ii) Quando dialogamos coletivamente é possível projetar novos horizontes, alçar novos voos e ir em busca daquilo que almejamos para nós e nossos estudantes. Por fim, concluímos que por meio das vivências as estudantes passaram por um processo de transformação que corroborou no desenvolvimento de uma dimensão mais sensível, humana, imaginativa, criativa, crítica, reflexiva e por conseguinte estética da sua própria formação. **Palavras-chave:** formação inicial de professores; pedagogia; educação estética; vivências literárias; pesquisa-formação.

Abstract: *The present article is part of a more in-depth study and aims to analyze how research-training, through literary experiences in the Pedagogy course, can contribute to the development of aesthetic education. Thus, based on a research-training framework, sixteen meetings were held with twelve Pedagogy students from a university located in the Vale do Itajaí (SC). Data collection was carried out through audio recordings of the meetings and reflective portfolio entries. For data analysis, Ginzburg's indiciary paradigm was used. In this research, we will analyze the following evidentiary category highlighted in the study: literary experiences and aesthetic education—a new way to view literature and reflect on school and our training. The results indicated that: i) Through formative literary workshops, the students reflected on the school and their own training, highlighting the absence of aesthetic education and literary experiences in their initial formation; ii) When engaging in collective dialogue, it is possible to envision new horizons, take new flights, and pursue what we aspire for ourselves and our students. Finally, we conclude that through these experiences, the students underwent a transformative process that contributed to the development of a more sensitive, human, imaginative, creative, critical, reflective, and, consequently, aesthetic dimension in their own training.*

Keywords: *initial teacher training; pedagogy; aesthetic education; literary experiences; research-training.*

Resumen: *El presente artículo forma parte de un estudio más amplio y tiene como objetivo analizar cómo la investigación-formación, a través de experiencias literarias en el curso de Pedagogía, puede contribuir al desarrollo de una educación estética. En este sentido, a partir de una investigación-formación, se realizaron dieciséis encuentros con doce estudiantes de Pedagogía de una universidad ubicada en el Valle del Itajaí (SC). La producción de los datos se llevó a cabo mediante grabaciones de audio de los encuentros y registros en portafolios reflexivos. Para el análisis de los datos se utilizó el paradigma indiciario de Ginzburg. En esta investigación se analizará la siguiente categoría indiciaria evidenciada en el estudio: experiencias literarias y la educación estética: una nueva forma de mirar la literatura y reflexionar sobre la escuela y nuestra formación. Los resultados evidenciaron que: i) A través de los talleres formativos de literatura, las estudiantes reflexionaron sobre la escuela y su propia formación, y señalaron que en la formación inicial hay una ausencia de una educación estética y de experiencias con la literatura; ii) Cuando dialogamos colectivamente es posible proyectar nuevos horizontes, emprender nuevos vuelos e ir en busca de aquello que anhelamos para nosotras y nuestros estudiantes. Finalmente, concluimos que, por medio de las experiencias, las estudiantes atravesaron un proceso de transformación que contribuyó al desarrollo de una dimensión más sensible, humana, imaginativa, creativa, crítica, reflexiva y, por lo tanto, estética de su propia formación.*

Palabras clave: *formación inicial de profesores; pedagogía; educación estética; experiencias literarias; investigación-formación.*

Recebido em 27 de maio de 2025

Aceito em 01 de agosto de 2025

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa³, parte da tese de doutorado da primeira autora com coorientação da segunda, tem como foco a educação estética por meio de vivências literárias na formação inicial de pedagogas, à luz da teoria histórico-cultural, tendo como principal referencial teórico Lev Vigotski (1999, 2000, 2003, 2004, 2009, 2018, 2022). Dessa forma, em sua tese, ela defende que as vivências literárias são potencializadoras de uma educação estética e que a formação inicial — a primeira etapa de um desenvolvimento profissional contínuo — necessita possuir referentes que permitam às estudantes compreenderem a literatura enquanto um objeto estético e frutivo, capaz de ultrapassar o caráter pedagógico comumente utilizado para referir-se a leitura do literário nas escolas (Cerrillo, 2016; Colomer *et al.*, 2018), contribuindo assim para a formação de leitores. Logo, faz-se imperativa a necessidade de uma educação estética na formação inicial de pedagogas e que essa educação estética seja promovida por meio de vivências (*perejivânie*) (Vigotski, 1999, 2018) literárias, nas quais prevalece o encontro com a literatura pelas vias da fruição.

Antes de aprofundar as bases da teoria histórico-cultural que sustentam esta abordagem, julgamos pertinente aclarar a origem e os sentidos atribuídos ao termo “estética”. Etimologicamente derivada do grego *aisthesis* — que significa “sentido, liberdade, sensação” (Abbagnano, 2000, p. 368) — a estética foi concebida por Alexander Gottlieb Baumgarten, por volta de 1750, como o campo responsável pelo estudo do belo e da perfeição do conhecimento sensível (Cecim,

³ A pesquisa é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2014). Em consonância com essa visão fundacional, Baruffi (2023, p. 58) observa que o termo “estética” expressa uma articulação entre conhecimento e emoção, destacando a importância das faculdades sensíveis humanas, frequentemente marginalizadas por visões mecanicistas e utilitaristas do saber.

Nesse sentido, compreendemos a estética como elemento fundamental do desenvolvimento humano em sua totalidade, na medida em que integra razão e sensibilidade, pensamento e emoção. A estética, nessa perspectiva, torna-se propulsora da sensibilidade e influencia a forma como nos relacionamos com o mundo e agimos nele. Quando incorporadas à prática formativa, as vivências estéticas ganham potência para transformar os sujeitos, contribuindo para uma formação mais crítica, reflexiva, sensível e humana.

O conceito de educação estética, conforme apropriado ao campo educacional, refere-se à incorporação dessa sensibilidade no processo formativo. Tal concepção encontra respaldo em Rausch e Schindwein (2024), que, ao investigarem a formação de professores com base na teoria histórico-cultural, defendem uma formação estética que transcenda o tecnicismo e o utilitarismo, reconhecendo a necessidade de processos formativos que promovam uma educação integral. A esse respeito, Nóvoa (2017) reforça que a dimensão pessoal e a profissional são indissociáveis, e que a formação docente exige um compromisso com o sujeito em sua inteireza.

Neste sentido, a pesquisa sustenta que as vivências literárias se configuram como um percurso formativo privilegiado para a constituição da dimensão estética na formação inicial de pedagogas, ao possibilitarem a compreensão da literatura enquanto objeto de fruição estética, para além de sua função pedagógica instrumental. Diante disso, reafirma-se a urgência de uma educação estética que esteja em

consonância com as exigências da formação docente crítica, sensível e integral, capaz de responder aos desafios da contemporaneidade.

Considerando os limites deste artigo, propomos apresentar um dos indícios evidenciados na pesquisa-formação realizada com doze estudantes de Pedagogia, por meio de ateliês formativos de literatura. O objetivo, portanto, é analisar como a pesquisa-formação, mediada por vivências literárias, pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação estética no curso de Pedagogia.

A seguir, apresentamos a fundamentação teórica que sustenta esta proposta, seguida do percurso metodológico, da análise dos dados e, por fim, das considerações finais.

2 A EDUCAÇÃO ESTÉTICA POR MEIO DE VIVÊNCIAS LITERÁRIAS NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste estudo, partimos da compreensão de mundo abarcada pela perspectiva histórico-cultural (cujos aportes constituem-se referencial de base desta investigação). Nesta abordagem, utilizamos as contribuições de L. S. Vigotski (1999, 2000, 2003, 2004, 2009, 2018, 2022).

Ao transitar por diversos assuntos, percebemos que a educação estética, a partir de Vigotski (1999, 2003), é potencializada por meio da arte. Inclusive, a arte perpassa a vida do autor, pois, desde muito jovem, ele já era apaixonado pela literatura e pelo teatro. Em 1915, escreveu, aos 19 anos, a primeira versão de seu estudo “A tragédia de Hamlet”, que, mais tarde, em 1925, foi revisitado por ele para integrar o conjunto de textos em “Psicologia da Arte”. Em Gomel, no período de 1917 a 1923, aos 21 anos, além de

escrever críticas literárias, lecionou e proferiu palestras sobre temas relacionados à literatura. Enquanto leitor de Shakespeare, passou a considerar a obra de arte como produção social do ser humano, que se torna independente de seu criador, mas que não pode existir sem a participação dos leitores, que, sujeitos históricos e sociais fazem parte ativamente da obra e interagem com ela de modo singular, visto que possuem vivências singulares.

Comprometido com a educação estética e apaixonado pela arte (Marques, 2022), Vigotski, a partir da teoria histórico-cultural, investigou sobre os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores no ser humano, contribuindo para pensarmos, em especial, na formação de professores e nos saberes que eles elaboram por meio das vivências, pois essas funções se estruturam nas relações que estabelecemos uns com os outros por meio delas.

Esta corrente teórica considera a ação do sujeito como singular, cultural e histórica, rejeitando a ideia de que o conhecimento é proveniente de uma interferência externa ao sujeito, sem considerar as condições objetivas que o tornam único. Logo, nesta epistemologia, o ser humano ocupa um papel determinante no mundo, agindo e interagindo no meio em uma relação dialética, por meio dessa interação que é social, cultural e histórica, aprende e se desenvolve continuamente por meio das funções psicológicas superiores.

Partindo dessa compreensão de mundo abarcada por essa teoria, utilizamos as contribuições desse autor para dialogar sobre a educação estética na formação inicial de professores, considerando a vasta contribuição que ele nos deixou. Em seus estudos, observamos a sua preocupação com relação à educação estética, quando elucida que: “[...] na ciência psicológica e na pedagogia teórica até hoje não se

resolveu de forma definitiva a questão da natureza, do sentido e dos métodos da educação estética” (Vigotski, 2004, p. 324).

Nessa direção, a arte, enquanto produção social do ser humano, é potencializadora de uma educação estética, pois, por meio dela, nós passamos a nos desenvolver integralmente e a estruturar nossos sentimentos e emoções, dando sentido às nossas vivências. E, em sua tese a primeira autora direciona o olhar para a literatura — literatura essa que é arte (Carcedo, 2014) — e, quando vista como tal, tem o poder de potencializar a educação estética.

Por conseguinte, nessa relação dialética estabelecida em nossas vivências e também com as diferentes produções artísticas e culturais produzidas pela humanidade, nós seremos capazes de ampliar e aguçar a nossa sensibilidade estética, a nossa imaginação, a nossa criação, a nossa fantasia e refletir criticamente sobre o nosso papel enquanto docentes, contribuindo para a transformação que almejamos vislumbrar na educação. Desse modo, assevera Vigotski (2003), que a chave para a tarefa mais importante da educação estética é inserir as reações estéticas na própria vida e a beleza deve se fazer presente em cada movimento do nosso cotidiano. Todavia, esse embelezamento da vida, essa poesia presente em cada momento e nas ações cotidianas implica em uma reelaboração das coisas e do próprio movimento das coisas, pois é isso que iluminará e elevará as vivências cotidianas ao nível das vivências criadoras.

Nessa relação que é dialética, chegamos ao papel das **vivências (*pereživânie*)**, um conceito que estimamos ser imprescindível para pensarmos sobre a educação estética na formação de professores e que vem sendo utilizado no decorrer deste estudo. Vigotski (2018, p. 78, grifo do autor) afere que a “[...] vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia

– a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e por outro lado, como eu vivencio isso”. Desse modo, o autor, ao falar das vivências estéticas, elucida que “[...] a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento posterior” (Vigotski, 2003, p. 234). Logo, para Vigotski (1999, 2018), *pereživânie* (vivência) implica em algo que nos transforma, que nos impacta, que nos leva a modificar a nossa relação mediante determinada realidade.

Toassa (2011), ao definir e traduzir esse termo russo, observa que ele é um substantivo que possui derivação de dois verbos: (*perejít*) e (*perejivát*), em seu sentido amplo, tanto (*jít*) quanto (*perejít*) significam “viver”. Os termos e os substantivos deles provenientes são frequentemente utilizados na língua russa. Para termos melhor entendimento da palavra *pereživânie*, ela nos apresenta a partir das diversas traduções que o Professor Bezerra realizou das obras de Vigotski, a seguinte definição:

Pereživânie é um estado psicológico especial, é a presença de sensações ou sentimentos vividos por alguém. Tanto pode ser o resultado de sensações e sentimentos experimentados, e aí eu traduzo tranquilamente como vivência (que, aliás, é como está em todos os quatro livros de Vigotski que traduzi), como o ato de experimentar tais sentimentos e sensações, que traduzo como vivenciamento (Toassa, 2011, p. 32).

Assim, compreendemos que *pereživânie* (vivência) envolve experiências significativas para quem as vivencia, capazes de provocar transformação, mudança de comportamento, e que estão profundamente relacionadas às emoções. Essas experiências, ao mobilizarem afetos e sentidos, desencadeiam uma reação estética que culmina na catarse.

Cabe elucidar que Vigotski (1999) pega emprestado este termo de Aristóteles (384 a. C), filósofo grego durante o período clássico na Grécia antiga. Assim ele assevera (1999, p. 270),

[...] a reação estética culmina na catarse que é a complexa transformação dos sentimentos [...]. A reação estética se reduz a catarse, experimentamos uma complexa descarga de sentimentos, a sua transformação mútua, e em vez de emoções angustiantes suscitadas pelo conteúdo da narrativa, temos diante de nós a sensação elevada e clarificadora de leve alento.

Essa complexa transformação dos sentimentos vivenciada pela reação estética, implica na superação da forma pelo conteúdo, pois a arte está sempre ligada ao conteúdo (matéria) e a forma, e ocasiona uma divergência interior, “só em sua forma dada a obra de arte exerce o seu efeito psicológico”. Logo, nesse processo contraditório e dialético, “a forma combate o conteúdo, luta com ele, supera-o”, isso parece resumir-se ao “verdadeiro sentido psicológico da nossa reação estética” (Vigotski, 1999, p. 198), uma vez que a forma é o princípio universal da criação artística. O material diz respeito a tudo que o artista encontra pronto, como a palavra, os sons, as imagens, as fábulas correntes. Já o modo de distribuição e construção desse material denomina-se conteúdo, que se subentende a disposição artística do material pronto, com vistas a provocar um efeito estético. De acordo com Toassa (2009, p. 95),

A primeira mudança importante promovida pela catarse é conversão da energia negativa em positiva. Ocorre, também [...] transformações emocionais muito mais complexas, mas esta conversão de polaridade do sentimento explica o paradoxo da tragédia: explica, porque nela, procuramos paixões que normalmente evitamos na vida cotidiana (medo, compaixão, raiva etc.).

Trazendo essa reflexão para a formação inicial de professores, inferimos que por meio de vivências literárias, os estudantes poderão transformar-se, “superar o conteúdo/matéria”, encontrar novas formas de se posicionarem, assumindo uma postura mais reflexiva, consciente, ética, criativa, imaginativa e sensível. Essa transformação, observamos em Vigotski (1999), quando ele afere que a arte se assemelha a um milagre evangélico – o da transformação da água em vinho, aludindo que a verdadeira natureza da arte sempre implica em algo que transforma.

Por conseguinte, ao refletirmos sobre a importância das vivências literárias na formação inicial de pedagogas e pedagogos, podemos reconhecer o potencial transformador dessas vivências ao desenvolvimento profissional e pessoal de futuros professores. Por meio dos ateliês formativos de literatura, as estudantes experienciaram vivências estéticas, o que lhes possibilitou integrar a literatura de maneira significativa em sua formação. Um dos indícios dessas vivências poderá ser evidenciado mais adiante na análise dos dados desta pesquisa.

Na sequência, apresentamos o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento deste estudo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: A PESQUISA-FORMAÇÃO POR MEIO DE VIVÊNCIAS LITERÁRIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Conforme mencionado anteriormente, este artigo faz parte da tese de doutorado, a qual foi desenvolvida com doze estudantes de Pedagogia, de uma Universidade localizada no Vale do Itajaí (SC)⁴, uma pesquisa-formação⁵.

De acordo com Josso (2010, p. 125), “a pesquisa-formação é uma metodologia de abordagem do sujeito consciencial, de suas dinâmicas de ser e estar no mundo, de suas aprendizagens, das objetivações e valorizações que ele elaborou em diferentes contextos que são/foram os seus”, porque, para além das vivências experienciadas nos ateliês formativos de literatura, as estudantes trazem consigo as marcas das vivências anteriores, nas diferentes etapas de suas vidas, marcas que as constituem e que as fazem ser quem são, fazem escolher o que escolhem, agir como agem, ler o que leem.

Destacamos que os encontros ocorreram no primeiro semestre de 2023 na universidade onde as participantes estavam matriculadas. Foram realizados 16 encontros presenciais,

⁴ Logo, importa explicitar que a universidade selecionada fica localizada na cidade em que a primeira autora nasceu. E que a mesma é uma das únicas universidades da região que oferta a licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial. Assim, justificamos que esses são os motivos de escolha da referida cidade e instituição de ensino. Por questões éticas de pesquisa, manteremos em sigilo o nome da universidade, e conseqüentemente, da cidade, pois revelando uma, a outra, por conseqüente, seria desvelada.

⁵ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa, mediante o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAEE número 58150522.6.0000.5370.

totalizando 48 horas. Além desses encontros, as estudantes dedicaram tempo adicional para leituras prévias e para a elaboração de um portfólio reflexivo, no qual deveriam registrar, após cada encontro, os aspectos mais relevantes vivenciados e as reflexões resultantes dessas experiências. A primeira autora também fazia anotações em seu portfólio reflexivo sobre as reflexões geradas durante os encontros e iniciava cada encontro seguinte compartilhando seu próprio registro. Após isso, convidava as estudantes a compartilharem suas reflexões e, quem se sentisse confortável, poderia ler seu próprio registro. Esse processo permitiu uma reflexão coletiva contínua e mostrou a importância da escrita (auto)biográfica para o desenvolvimento estético docente.

Dessa forma, compreendemos que as estudantes estariam em processo de formação ao longo de todo o semestre, além das 48 horas presenciais. Os encontros nos ateliês permitiram que elas lessem, ouvissem, apreciassem, estranhassem, registrassem, criassem e participassem de atividades literárias que englobavam diversos gêneros da literatura. A organização de cada encontro era contemplada em três pilares: **fruição, reflexão e criação**, por apreender que o percurso formativo desenvolvido com as estudantes deveria abarcar tais dimensões.

Desse modo, cabe elucidar que para a produção de dados neste artigo, foram utilizados os seguintes instrumentos: portfólio⁶ reflexivo e audiogravação⁷ com a posterior transcrição

⁶ Mais adiante, na análise dos dados, sempre que a narrativa for proveniente do registro do portfólio reflexivo, será utilizado “Pr” juntamente com o nome da estudante participante e o número do encontro, por exemplo: Pesquisadora-PR-06encontro.

⁷ E sempre que a narrativa for proveniente da audiogravação, será utilizado “Ag” juntamente com o nome da estudante participante e o número do encontro, por exemplo: Pesquisadora-

dos encontros. Com relação ao portfólio reflexivo, Rausch (2008, p. 72) assevera que “[...] a estratégia de utilizar o portfólio permite tornar os professores que a desenvolvem autores mais conscientes da complexidade de suas escolhas e de suas decisões e, assim, mais autônomos no percorrer da caminhada”.

Quanto à audiogravação, a transcrição das entrevistas foi feita manualmente pela primeira autora, o que envolveu um trabalho intenso, porém extremamente gratificante e formativo. Mais do que simplesmente transcrever, esse processo permitiu a ela ouvir e observar seu papel como pesquisadora e formadora, além de aprofundar a compreensão das reflexões das estudantes sobre as experiências nos ateliês. Embora cada encontro tivesse uma duração de 3 horas presenciais, isso não implicava que cada gravação tivesse o mesmo tempo de duração e, conseqüentemente, de transcrição. Durante o processo de transcrição, foi dado foco às narrativas reflexivas geradas nos diálogos, o que significou, por exemplo, que a narração de uma contação de história não era transcrita. Além disso, muitas vezes as estudantes permaneciam em silêncio, escrevendo ou apreciando uma leitura frutiva.

No quadro a seguir, apresentamos um breve perfil das participantes da pesquisa. Vale destacar que as estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e optaram por usar seus nomes reais em vez de nomes fictícios. Essa escolha reflete a compreensão das participantes sobre a importância de valorizar nossas próprias narrativas e considerar nossa autonomia, no sentido de ter maior autoria no processo formativo. A seguir, apresentamos o Quadro 1, com os

Ag-06encontro.

dados das estudantes de Pedagogia no momento da pesquisa-formação.

Quadro 1 - Dados das estudantes de Pedagogia no momento da Pesquisa-formação

Nome	Idade	Fase	Possui bolsa de estudos	Atualmente trabalha na área da Educação
Aline	33	2ª fase	UNIEDU	Não
Ana Flávia	21	7ª fase	Institucional	Sim
Ana Maria	49	2ª fase	UNIEDU	Não
Fabiana	42	2ª fase	UNIEDU	Não
Franciele	19	2ª fase	UNIEDU	Não
Juliana	27	2ª fase	UNIEDU	Não
Kátia	22	4ª fase	UNIEDU	Sim
Keyla	20	5ª fase	UNIEDU	Não
Luana	30	4ª fase	UNIEDU	Sim
Roselita	51	4ª fase	UNIEDU	Não
Tainara	26	2ª fase	UNIEDU	Não
Tuani	30	4ª fase	UNIEDU	Sim

Fonte: Produzido pela pesquisadora (2023).

Conforme é possível observar no Quadro 1, o grupo era caracterizado por uma heterogeneidade significativa, composto tanto por estudantes que, ao saírem do Ensino Médio, adentraram diretamente no Ensino Superior, quanto por aquelas que, devido a questões financeiras e/ou sociais, precisaram adiar o ingresso na universidade. Essa composição heterogênea permitiu que tanto as participantes quanto a primeira autora pudessem perceber e compreender diferentes realidades, não apenas em virtude das variações etárias, mas também das experiências individuais que cada uma trouxe, as quais se revelaram através das narrativas coletivas. Assim, tanto a primeira autora quanto as participantes experimentaram

um processo de crescimento e desenvolvimento conjunto, com o grupo se fortalecendo a cada encontro.

Logo, nesta pesquisa, buscamos nas narrativas das estudantes e da primeira autora, analisar como a pesquisa-formação, por meio de vivências literárias no curso de Pedagogia, pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação estética.

Por conseguinte, a partir do objetivo proposto e por meio da leitura atenta e minuciosa das narrativas, considerando a delimitação deste artigo, optamos por apresentar um dos indícios evidenciados na tese da primeira autora, que é orientada pela segunda autora deste artigo. Salientamos, que a análise dos dados ocorreu a partir do paradigma indiciário de Ginzburg (1989). Justificamos a escolha por esse método, por compreendermos que ele dialoga com a pesquisa-formação, na medida em que as narrativas, provenientes dos dados gerados pelos instrumentos utilizados, possibilitaram identificar indícios, sem abrir mão de um rigor flexível, como sinalizam Aguiar e Ferreira (2021). Ginzburg (1989), ao lidar com pistas e documentos de diferentes tipos, emprega o paradigma indiciário para encontrar caminhos distintos na busca por entender o que as pistas significavam e o que os documentos despontavam. Logo, este modo de olhar a pesquisa sugere um procedimento de análise próprio, baseado na compreensão de que os instrumentos, por serem produzidos pelo homem, podem ser dotados de múltiplos sentidos, possibilitando que o pesquisador vá além daquilo que está sendo posto, na busca de indícios do que está além dos registros, do que não está formalmente dito (Ferreira, 2014). Assim, o olhar do pesquisador precisa ser minucioso na busca por indícios e, diante do acaso e das suas sensações, é imprescindível deixar-se “[...] guiar pelo acaso e pela curiosidade, e não por uma estratégia consciente” (Ginzburg, 1989, p. 12).

Desse modo, na análise dos dados será discorrido sobre o seguinte indício evidenciado nos ateliês formativos de literatura: Vivências literárias e a educação estética: uma nova forma de olhar para a literatura e refletir sobre a escola e a nossa formação. Tal indício será discorrido na sequência, por meio da análise dos dados desta pesquisa.

4 VIVÊNCIAS LITERÁRIAS E A EDUCAÇÃO ESTÉTICA: UMA NOVA FORMA DE OLHAR PARA A LITERATURA E REFLETIR SOBRE A ESCOLA E A NOSSA FORMAÇÃO

Por meio das vivências nos ateliês, foi possível refletir criticamente sobre a literatura e conjecturar sobre como ela é vista na escola e na nossa própria formação. Desse modo, nos diálogos com as estudantes, era inevitável não rememorar o passado, retornando para a época em que éramos alunas da Educação Básica, ou ainda refletir sobre o momento atual, já que algumas estudantes estavam trabalhando como professoras ou auxiliares de professoras. Além disso, muitas eram mães e dialogavam sobre as vivências de seus filhos na escola, fazendo reflexões com os nossos encontros.

Durante essas vivências, surgiu a reflexão sobre as idas à biblioteca da escola para pegar um livro, pois as estudantes começaram a resgatar nas memórias as vivências daquela época; outras refletiram sobre vivências recentes.

Com relação às nossas memórias, a partir de Vigotski (2009), percebemos que a memória, apesar de fazer parte do nosso passado, cada vez que a recordamos é como se a vivenciássemos novamente,

trazendo-a para o momento presente. Podemos inferir, portanto, que a memória é viva. E salienta o autor, que cada vez que recordamos algo com a ajuda de um signo externo, estamos possibilitando o desenvolvimento de uma função nova e integral de ordem superior. Assim,

Gracias a la sustitución de funciones, el proceso elemental de la recordación se desplaza del lugar que ocupaba al principio, pero no se separa aún de la nueva operación, sino que utiliza su situación central en toda la estructura psicológica y pasa a ocupar una nueva posición respecto a todo el sistema nuevo de funciones que actúan. Al incorporarse a este nuevo sistema, comienza a funcionar de acuerdo con las leyes del conjunto del cual forma parte ahora. Como resultado de todos los cambios, la nueva función de la memoria (que se ha convertido ahora en un proceso interno) solo por el nombre se parece al proceso elemental de la recordación; en lo que respecta a su esencia interna, se trata de una formación específica nueva, que tiene sus leyes propias (Vigotski, 2009, p. 82).

Logo, inferimos que ao rememorar algo, primeiramente, por meio da escrita narrativa (auto)biográfica no portfólio reflexivo, e, posteriormente, por meio dos diálogos tecidos nos encontros, as estudantes passaram a ressignificar muitas das suas vivências anteriores, elaborando uma formação especificamente nova, atribuindo novos sentidos ao que outrora foi vivenciado.

Fabiana, por exemplo, relatou algo que recém havia acontecido com o seu filho:

Como aconteceu com o meu filho, né. Ele está no sexto ano. Eles pegaram um livro pra levar pra casa também, né. Aí tinha que devolver o livro uma semana depois, ou ir lá renovar, né. No dia que era pra ir lá renovar, ele esqueceu o livro em casa. E sabe o que aconteceu? Eles não o deixaram entrar na biblioteca. Não o deixaram pegar um livro novo. Ele ficou sentado no sofazinho,

sozinho. Ele disse que ficou 40min, sentado no sofazinho, enquanto a turma estava toda ali na biblioteca pegando um livro. O que que aconteceu? Meu, ele ficou muito sentido, entendesse? Só porque ele esqueceu o livro em casa. Então, eles deveriam ter dado a opção de deixá-lo entrar e ler um outro livro, né?! Ele disse que ficou ali sozinho, e ele deitou, deu até sono. Imagina, 40 min?! E isso marcou a vida dele. Nossa, eu achei assim uma coisa bem triste. E até eu o levei, aquele dia lá na Graf⁸, eu tinha encomendado um livro, e a gente foi lá, pegou o livro que eu tinha encomendado pra ele, e tal. Assim, pra tentar incentivar ele a ler. Isso dali, depois ele devolveu o livro, e nem quis pegar outro na biblioteca, ele só devolveu [...]. Então deveria dar outra opção, né! De trazer o livro no dia seguinte, e poder fazer a troca ali (Fabiana-Ag-07encontro, 2023).

A situação apresentada nos fez refletir sobre o papel da escola para promover a leitura literária. Certamente, temos que ter o cuidado para que as vivências não deixem marcas negativas nos estudantes, pois a partir de Vigotski (1999, 2003, 2018) sabemos que elas possuem o poder para transformar vidas e modificar o nosso comportamento. Infelizmente, o acontecimento com o filho de Fabiana já reverberou em sua relação com a literatura, pois que ela mesma aludiu: *“ele devolveu o livro, e nem quis pegar outro na biblioteca”*. Situações assim não poderiam acontecer na escola, um espaço que necessitaria avidamente ser cultural, social e capaz de promover o encontro frutivo com o livro.

Outro fato que nos chamou a atenção esteve presente na narrativa de Aline, ao compartilhar:

Uma coisa que eu achei interessante, é que a prefeitura lançou alguns projetos de leituras nas escolas. Semana que vem... não lembro exato a data que vai começar, mas toda semana cada professor, ele tem que se preparar para um tempo de leitura de 15 min na sala de aula.

⁸ Uma livraria localizada na cidade em que a pesquisa foi realizada.

Por exemplo, vai dar um sinal, e naquele sinal eles têm que parar o que estavam fazendo, e já com o material preparado eles vão ter 15min de leitura com qualquer professor, seja Matemática, seja Educação Física. Cada um vai ter que estar preparado pra isso. E eles fizeram isso, pra não ficar sobrecarregado o professor só de Língua Portuguesa. É pra incentivar a leitura. Eu achei interessante isso assim, [...] eu acho que vai depender de o professor ter o que levar para os alunos se interessarem por esse tipo de leitura, e talvez depois ir procurar lá na biblioteca se tem um igual, pra querer levar pra casa (Aline-Ag-07encontro, 2023).

Inicialmente, Aline compartilhou a notícia como algo promissor e o seu relato gerou uma grande reflexão no grupo, fazendo com que refletíssemos se realmente esses 15min que estavam sendo impostos para os estudantes, poderiam promover a leitura literária na escola. A primeira autora dá início tecendo com elas a seguinte reflexão:

Porque, assim... às vezes você está tão focado, por exemplo, na Matemática, ou em outra disciplina, e querendo ou não, fica uma imposição... agora é pra ler! Não dá pra dizer..., mas assim, só pra pensar, né?! Não dá pra dizer que é errado, que é certo, é só pra refletir mesmo: será que em 15min ele vai conseguir se concentrar, assim, parar, ler o livro?! E assim, naquela frenesia da escola. Não: agora tocou o sinal, tem que pegar o livro pra ler. Mas, às vezes, ele está ali resolvendo uma atividade... não, agora eu tenho que... é obrigatório, entende... acaba sendo obrigatório e não prazeroso, essa é a questão. Acaba sendo obrigatório, e não uma leitura fruitiva, porque é imposto aqueles 15min ali (Pesquisadora-Ag-07encontro, 2023).

Franciele corrobora com a ponderação e acrescenta: *“Isso, porque não é um tempo preparado. Não é aquilo que vai estimular a criança. 15 min é muito pouco!”* (Franciele-Ag-07encontro, 2023).

Concordamos com Franciele, pois é imprescindível preparar o espaço, preparar o encontro com a leitura literária, pois, seguramente, ele exerce grande influência em nossas emoções e em nossa vida

(Vigotski, 2003). Assim, para que o encontro com a literatura aconteça, a organização do espaço é fundamental. Nos ateliês, por exemplo, a primeira autora chegava com antecedência e preparava o local para receber as estudantes de Pedagogia, pois tinha consciência da importância de ter um espaço acolhedor, atrativo e convidativo que as instigasse para o encontro da leitura literária. Além do espaço físico, a forma de recebê-las, sempre com afetividade, também era indispensável, pois isso fazia com que elas se sentissem acolhidas, sentindo-se à vontade por estar ali naquele espaço que era preparado especialmente para elas. Inclusive, Tainara, em seu memorial de formação registra uma reflexão sobre o oitavo encontro, que corrobora com a narrativa da primeira autora e com a importância desse meio acolhedor. Ela escreve:

Confesso que neste dia acordei e não estava muito bem, estava cansada de uma semana agitada, um pouco desanimada e cogitei em não ir ao encontro, uma pessoa especial me incentivou, e lá eu fui. Chegando na sala, minha energia mudou, fiquei super animada em participar do encontro, a energia que a professora nos passa é muito boa, sempre amorosa e carinhosa (Tainara-Pr-08encontro, 2023).

Assim, inferimos que o meio no qual estamos inseridas, para além da organização do espaço físico, é de suma importância para possibilitar o encontro com a leitura literária, pois conforme assevera Vigotski (2018, p. 89-90, grifos do autor), “[...] o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas”. Nesse sentido, o meio assume papel indispensável em nosso desenvolvimento e, em uma relação dialética, por meio das vivências, nós nos apropriamos de conceitos que antes nos eram externos e desenvolvemos nossas funções psicológicas superiores. Logo, ao nos relacionarmos com o

meio, nos apropriamos do que antes era uma forma externa de relação e as transformamos em nosso patrimônio interno (Vigotski, 2018).

Do mesmo modo, Ana Maria, em seu portfólio reflexivo também registra a seguinte reflexão:

Ao abrir a porta, encontro ela, a doce e gentil Juliana, ali, parada à nossa espera, com seu sorriso contagiante e tão amistoso, nos dando boas-vindas. Sim, a sala estava ambientada, como das outras vezes [...]. Como sempre, a delicadeza está presente em cada detalhe, no quadro da sala, na mesa de centro. Tudo estava gentilmente arranjado sobre lindas e coloridas toalhas de crochê. Um cordão com pássaros de tecidos dava o “quê” final. Sim! Aqueles pássaros que sempre estão ali, desde o primeiro encontro. E claro, não poderia faltar a mesa do delicioso café. Sempre há uma garrafa com o líquido precioso, além de leite, cuca, biscoitos, orelha de gato e roscas. Ah, essa Juliana! Está nos acostumando mal (AnaMaria-Pr-03encontro, 2023).

Logo, as narrativas de Tainara e Ana Maria, reforçam a importância do meio o qual estamos inseridas. E esse meio, que envolve a organização do espaço e as relações humanas que são vivenciadas nele, também dizem respeito aos 15 minutos destinados à leitura literária, narrados por Aline, quando compartilha a proposta que seria implementada na escola em que trabalha. Diante disso, a primeira autora reflete que algo semelhante acontecia quando estudava na Educação Básica, no entanto, mais que 15 minutos, os estudantes tinham uma aula destinada semanalmente à leitura literária. Ao olhar para trás, ela observa que havia, sim, uma tentativa de fazer com que os alunos compreendessem a importância da leitura. Contudo, muitos não entendiam essa pausa, ou não a apreciavam, provavelmente pelo espaço não ser tão convidativo, já que não tinham um local específico e as carteiras não eram muito confortáveis. Diferente de muitos colegas, ela gostava daquele momento, mas, para alguns, sentia que não tinha

o mesmo sentido. Sentido esse que está diretamente relacionado com o nosso contexto social e cultural, e que, por isso mesmo, possui relação com as vivências que nos constituem. Assinala Vigotski (2003) que, nessa direção, ao analisar a vivência como uma unidade de momentos do meio e da personalidade de cada sujeito, expõe que a influência do meio “[...] junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece” (Vigotski, 2018, p. 79, grifo do autor).

Com relação à pausa de 15 minutos para a leitura literária, Katia assevera: *“Quem é que vai querer parar a Educação Física para ir ler? Quem é que vai querer fazer isso? [...] É só mais uma coisa que faz a criança fingir que está gostando”* (Katia-Ag-07encontro, 2023).

Aline, que inicialmente estava vendo a proposta somente como algo positivo, sem refletir criticamente sobre ela, após a reflexão em grupo, concorda com Katia e reconhece:

É, Educação Física, quem quer parar a Educação Física para ler? É difícil, né. E para qualquer área. Por exemplo, o professor de Matemática está lá passando um conteúdo, vai tocar o sinal, ele tem que parar: e são esses 15min de leitura. Todas as turmas ao mesmo tempo (Aline-Ag-07encontro, 2023).

Assim, expomos que em meio às reflexões suscitadas, as estudantes começaram a propor melhorias para a proposta compartilhada por Aline. Ana Flávia narra:

Uma outra coisa que eu fiquei aqui imaginando: a não ser, que bateu o sinal, deu 15min, e o professor tenha uma leitura, e aí o professor faça essa leitura com as crianças. Aí pode ser algo como um conto, pode ser várias coisas. Aí já é mais interessante!

Dessa forma realmente pra instigar as crianças, né, porque se tu gostares do conto... se for toda semana, toda semana, o professor levar um conto, ou alguma coisa que pode ser até atrelado à aula que ele está dando. Isso pode até interessar a criança: ela pensa, opa, esse conto eu gostei, e aí já vai e pergunta o nome, já vai e pesquisa, e aí é legal. É ainda assim meio que obrigatório, porque o professor vai ter que fazer as crianças ouvirem, mas é mais leve (AnaFlávia-Ag-07encontro, 2023).

Katia, do mesmo modo, compartilha uma possibilidade, inspirada na leitura prévia da semana, intitulada: “O poema pede passagem”, de Oliani e Neitzel (2010), presente no livro “Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano”. O encontro havia sido iniciado com a referida leitura. A estudante narra:

Como então, o que as professoras fizeram... no curso ali que teve... elas então, faziam um modo diferente de leitura. Era o mesmo material, mas... ou então, elas separavam em grupos e tinham que ler poesia ou alguma coisa assim, só que daí tinha reflexão sobre aquilo [...]. Tinha, ah: a leitura em grupo, leitura individual, mas que tu terias que fazer alguma coisa com aquilo, pensar sobre (Katia-Ag-07encontro, 2023).

Certamente, as possibilidades apresentadas por Ana Flávia e Katia, parecem ser promissoras, mas, para que esse interesse seja despertado na criança ou no jovem, esse encantamento e conhecimento de distintos gêneros literários, autores e obras, e dinâmicas de leitura necessitam fazer parte das vivências anteriores desses professores. Caso contrário, entendemos que será somente uma atividade rotineira, ou como bem já ponderou Katia: “*É só mais uma coisa que faz a criança fingir que está gostando*” (Katia-Ag-07encontro, 2023).

Diante das reflexões suscitadas, Ana Flávia comentou:

Eu acho muito engraçado, porque a gente trabalha dentro da escola, só que a gente chega aqui e dá várias opções de como pode se trabalhar a literatura, como a Aline falou daquela proposta do governo, né? E olha quantas opções que a gente deu ali de como pode ser diferente, olha quanta coisa legal (AnaFlávia-Ag-07encontro, 2023).

O interessante, na narrativa de Ana Flávia, é que ela mesma percebeu que, ao refletir coletivamente, é possível propor outros meios de promover a literatura no espaço educacional. Inferimos que isso foi possibilitado por meio das discussões teóricas e das vivências literárias que foram tecidas desde o primeiro encontro. Logo, é possível evidenciar que “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (Nóvoa, 1992, p. 27).

Ao mesmo tempo, a partir de Vigotski (2000, 2018), depreendemos que ao apropriar-nos dos instrumentos culturais que são produzidos pela humanidade, a partir das vivências e das relações que são experienciadas, internalizamos esses instrumentos e passamos a nos apropriarmos deles. Assim, a partir das mediações culturais transformamos as nossas funções psicológicas superiores e sua estrutura. Esse processo de apropriação está permeado por uma reflexividade, visto que, na medida em que relacionamos a prática com a teoria por meio de uma investigação reflexiva e crítica, estamos contribuindo para esse desenvolvimento (Rausch, 2008).

Fabiana, em um dos nossos diálogos sobre literatura, realiza o seguinte questionamento: “*O prô, e nesses encontros (formação continuada), que os professores têm essas reuniões pedagógicas,*

né! Não é trazido alguma coisa referente a isso nessas formações?” (Fabiana-Ag-06encontro, 2023). Prontamente, a primeira autora respondeu a ela:

Ah, aí depende da temática, depende do formador. Por exemplo, eu: eu trabalhei com formações continuadas no ano passado, e eu fui em algumas cidades, e eu sempre iniciava a formação com uma literatura. Então, depende muito também do formador [...]. Por isso, a importância de refletir criticamente e desde a formação inicial vocês terem a possibilidade de experienciar vivências literárias por meio da educação estética. E, muitas vezes, na formação inicial não acontece isso, às vezes vocês têm uma disciplina de literatura, mas depende também de como o professor vai trabalhar essa literatura (Pesquisadora-Ag-06encontro, 2023).

Agora, enquanto escreve estas linhas, ela rememora que, enquanto professora da educação básica, da rede pública e privada, não recorda de nenhum momento em que lhe foi possibilitado uma formação continuada em que o formador ou formadora tenha compartilhado alguma literatura. Essa constatação corrobora com a tese de Baruffi (2023), quando evidenciou uma ausência da educação estética nas formações continuadas. E uma das proposições para possibilitar essa educação estética refere-se à necessidade de momentos com a literatura na formação continuada de professores da Educação Básica.

Essa lacuna também esteve presente na formação inicial da primeira autora, inclusive, ela realiza essa reflexão em seu memorial de formação, apresentado no início da sua tese. Por conseguinte, a narrativa de Katia, vai ao encontro da sua constatação, quando reconhece:

Mas é difícil essa reflexão acontecer enquanto a gente está na graduação. Geralmente essa ficha cai quando já está, que nem em uma situação parecida com a tua, quando já está no doutorado, quando está no mestrado, quando está fora, quando já percorreu muito, muitos caminhos...

Poucas disciplinas que conseguem trazer assim, olha: uma pitadinha do que é tu ter esse fenômeno estético dentro da educação, porque deveria isso estar em todas as aulas, mas os professores que estão lecionando... (pausa silenciosa da estudante) não importa, não é essa instituição, não é um rótulo, é em todos os lugares [...] (Katia-Ag-07encontro, 2023).

A reflexão acima iniciou após a discussão sobre a leitura do texto de Oliani e Neitzel (2010) mencionado anteriormente. No livro, as autoras dialogam sobre o poema na formação de professores e utilizam a terminologia “fenômeno estético”, para referir-se à dimensão estética presente nele. Corroboramos com as autoras, quando, no livro, aludem que, durante a formação acadêmica e profissional, o professor fica imerso em técnicas, estratégias e metodologias de ensino, e pouco tempo é dedicado à sua formação estética. No entanto, “sabemos que é de posse de conceitos estéticos e vivências que se apresentará em uma sala de aula ou em outro espaço priorizando vivências artísticas” (Oliani; Neitzel, 2010, p. 84). Assim, preocupa-nos o fato de que essas vivências, nas palavras de Katia sejam “poucas” e reitera a necessidade deste estudo.

Franciele, ao corroborar com Katia, igualmente reconhece a ausência da educação estética e da literatura na sua formação inicial. Ela expõe: [...] *a gente não tem essa preparação, a gente não tem esse tempo, ou essa matéria focada pra fazer o que a prô está fazendo com a gente. A gente não tem esse olhar crítico, a gente não tem* (Franciele-Ag-07encontro, 2023).

A estudante, em seu portfólio reflexivo, também reflete com criticidade sobre a presença da educação estética, da literatura literária e até mesmo acadêmica no curso de Pedagogia. Ela escreve:

A falta de contato com a literatura, até mesmo a literatura acadêmica está presente em nossas aulas. E isso, em se tratando de formação de professores, é um grande erro. Como vimos no encontro ao qual discutimos sobre Vigotski, a arte nos humaniza, pois trata da vida. Focando na literatura e sua diversidade, ela é essencial para nós, para nossa educação estética. Não só de professores, mas de pessoas em geral. A Academia não deixa de ver, infelizmente, o ser humano como uma coisa a ser modulada e colocada em uma caixa para seguir sempre os mesmos caminhos e ter os mesmos parâmetros (Katia-Pr-12encontro, 2023).

Seguramente, a reflexão de Katia apresenta indícios da necessidade de repensarmos a formação inicial de professores, repensarmos as disciplinas e a própria maneira que elas estão sendo ministradas, pois não podemos aceitar a constatação da estudante de que o ser humano é uma coisa a ser modulada e colocada em uma caixa para seguir sempre os mesmos caminhos e ter os mesmos parâmetros. Algo necessita ser modificado, e essa mudança alude a necessidade da educação estética se fazer presente na formação inicial, pois ela contribuiria para romper com essa visão tecnicista da educação, na qual vê o ser humano como alguém que necessita ser modulado para caber em determinado padrão que a sociedade exige. Já compreendemos, a partir da teoria histórico-cultural, que enquanto sujeitos históricos e sociais, somos únicos, e nossas vivências nos constituem, contribuem para sermos quem somos hoje (Vigotski, 1999, 2003, 2018). Logo, há que romper com a padronização que ainda é recorrente na Academia.

Em consonância com essa constatação, Gatti *et al.*, (2019, p. 177) observa que

Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. E, ainda, que prepare o futuro professor para o exercício da docência em contextos favorecidos, ou não, visando a atender à diversidade de necessidades de todos os alunos e, assim, promover uma educação inclusiva.

A estudante supracitada, também demonstra preocupação, em consonância com a reflexão realizada anteriormente, com relação aos professores que formam professores, mais especificamente, que formam Pedagogas, pois, conforme salienta Gatti *et al.*, (2019, p. 35), é necessária a reflexão que conduza para “[...] uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também”. Todavia, Katia salienta que há professores no curso que externam não gostar de ler, o que demonstra a falta de compromisso com a sua formação e, por conseguinte, com a formação das futuras pedagogas. Ela fala: *“Ai, Prof, você tinha que estar na sala pra escutar os professores falando que não gostam de ler! E falam com orgulho que não gostam de ler!”* (Katia-Ag-12encontro, 2023).

Tuani corrobora com Katia, e relata:

A gente está na segunda fase, a gente está na quarta fase, e tem gente da nossa turma que no começo da graduação falou que não gostava de ler, e hoje segue,

porque também encontram professores que falam que também não gostam de ler. E tipo assim: isso tem problema, sim!! Tu estás fazendo Pedagogia! Como que tu vais incentivar uma criança a ter o gosto pela leitura, se tu não gostas de ler? Tu não vais conseguir! É como você falou: você tem que ser aquilo! (Tuani-Ag-12encontro, 2023).

Certamente, se almejamos que nossas estudantes sejam leitoras de literatura, primeiramente nós temos que ser professoras leitoras, e desde o primeiro encontro a primeira autora compartilhou essa narrativa com as estudantes, pois compreende que não é possível propiciar para o outro, aquilo que não está internalizado nela. Diante disso, Katia, em seu portfólio reflexivo, reflete sobre o diálogo tecido durante o encontro e realiza a seguinte reflexão:

[...] essa falta de gosto pela literatura é algo que não foi trabalhado com os professores que estão sendo nossos professores. E essa situação se encaixa perfeitamente com o que Freire diz, “o que eu sou reverbera em minha prática”, portanto, aqueles que não conseguirem achar um caminho para a literatura, aqueles que acharem que é normal não gostar de ler, vão passar isso em sala de aula, e será um ciclo sem fim, ou então, com um fim muito tardio (Katia-Pr-12encontro, 2023).

Corroboramos com Katia e com Tuani, pois a nossa forma de conceber a literatura e a forma como nos relacionamos com ela irão refletir na nossa postura enquanto docentes, irão reverberar na nossa prática pedagógica. Por isso, enquanto professoras, é imprescindível que a leitura de literatura faça parte das nossas vidas, das nossas vivências. Não podemos normalizar o fato de um professor explicitar que não gosta de ler e pensar que isso é normal. Não, nós precisamos olhar para essa narrativa com criticidade, pois só assim será possível nos estranharmos diante dessa constatação e buscarmos ser diferente e fazer a diferença enquanto professoras, nutrindo o desejo de “superar

a formação docente pouco reflexiva, pautada em um fazer meramente técnico” (Gatti *et al.*, 2019, p. 75).

Para darmos continuidade a este diálogo, na sequência, apresentamos algumas considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das narrativas das estudantes de Pedagogia, foi possível evidenciar indícios de que os encontros nos ateliês formativos de literatura corroboraram para que as estudantes passassem a olhar para a literatura pelas vias da educação estética. Por meio das vivências, elas refletiram sobre a escola e a sua própria formação, e evidenciaram que, na formação inicial, há ausência de uma educação estética e de vivências com a literatura. Essa ausência corrobora a própria formação dos professores que formam os professores, pois elas relataram que alguns dos docentes já declararam que não gostam de ler. Algo que nos parece inadmissível quando falamos da nossa profissão.

Durante as vivências, elas também perceberam que, quando dialogamos coletivamente, é possível projetar novos horizontes, alçar novos voos e ir em busca daquilo que almejamos para nós e nossos estudantes. Ser docente implica em exercer a coletividade e pensar no coletivo; implica em romper com o isolamento que ainda é tão característico dos espaços institucionais. Quando passamos a refletir sobre a nossa prática e nossas ações, conforme assevera Nóvoa (1992), passamos a ressignificá-la, e tal atitude implica em tomarmos consciência da nossa responsabilidade enquanto professoras,

assumindo o nosso desenvolvimento profissional docente, que é contínuo, e tornando-nos protagonistas da nossa formação.

Assim, compreendemos que, por meio das vivências, as estudantes passaram por um processo de transformação (Vigotski, 1999, 2018) que corroborou no desenvolvimento de uma dimensão mais sensível, humana, imaginativa, criativa, crítica, reflexiva e, por conseguinte, estética da sua própria formação.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª ed. brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti, 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AGUIAR, T. B de; FERREIRA, L. H. **Paradigma indiciário**: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. Rev. Bras. Polít. Adm. Educ, v. 37, n. 2, p. 906 - 920, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7BSc9kcfrrnDdDDzqQ9RT9v/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BARUFFI, M. M. **Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: referentes de contribuição à educação estética a partir dos percursos formativos de três municípios do Médio Vale do Itajaí, SC. 2023. 378 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, SC, 2023.

CARCEDO, P. G. **Educación Literaria y Escritura Creativa**. España: Geu Editorial, 2014.

CECIM, A. M. **Baumgarten, Kant e a teoria do belo**: conhecimento das belas coisas ou belo pensamento? / Baumgarten, Kant and the theory of beautiful: knowledge of beautif. **Paralaxe**, v.2, n.1, p. 1-18, 2014.

CERRILLO, P. **El lector literario**. España: Fondo de Cultura Económica, 2016.

COLOMER, T. *et al.* **Narrativas literarias en educación infantil y primaria**. Madrid: Editorial Síntesis, S. A. 2018.

FERREIRA, L. H. **Educação estética e prática docente**: exercício de sensibilidade e formação. 2014. Tese (Doutorado). Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2014.

GATTI, B. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JOSSO, M-C. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer; coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MARQUES, P. O Vigotski incógnito. *In*: VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Liev S. Vigotski**: escritos sobre arte. Organização, tradução e notas de Priscila Marques. São Paulo: Editora Mireveja, p. 21-44, 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.4 7 n. 166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2025.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLIANI, R. de C.; NEITZEL, A. de A. A formação cultural de professores: o poema pede passagem. *In*: PINO, A.; SCHLINDWEIN, L. M.; NEITZEL, A. de A. (org.). **Cultura, escola e educação criadora**: formação estética do ser humano. Curitiba: Editora CRV, p. 81-100, 2010.

RAUSCH, R. B. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores**. 2008. 328 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2008.

RAUSCH, R. B. SCHLINDWEIN, L. M. Vigotski e a formação estética de professores: diálogos com a produção científica no Brasil. **Acta Scientiarum Education**, v. 46, p. 1-13, 2024. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v46n1/2178-5201-aseduc-46-e61378.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

TOASSA, G. **Emoções e Vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

TOASSA, G. **Emoções e Vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. 348 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, SP, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. 3 ed. Barcelona: Austral, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Liev S. Vigotski**: escritos sobre arte. Organização, tradução e notas de Priscila Marques. São Paulo: Editora Mireveja, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Endereços para correspondência:

Juliana Pedroso Bruns - Fundação Universidade Regional de Blumenau, Rua Antônio da Veiga, 146, Vila Nova, 89000-140, Blumenau, SC. julianap.brunsgmail.com.

Rita Buzzi Rausch - Fundação Universidade Regional de Blumenau, Rua Antônio da Veiga, 146, Vila Nova, 89000-140, Blumenau, SC. - ritabuzzi-rausch@gmail.com.

