

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA APARECIDA DE AGUIAR DEMARIA

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E A LITERATURA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

FLORIANÓPOLIS

2022

MARIA APARECIDA DE AGUIAR DEMARIA

**FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E A LITERATURA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Alba Regina Battisti de Souza

FLORIANÓPOLIS

2022

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Demaria, Maria Aparecida de Aguiar
Formação docente continuada e a literatura nos Anos Iniciais do
Ensino Fundamental / Maria Aparecida de Aguiar Demaria. -- 2022.
151 p.

Orientadora: Alba Regina Battisti de Souza
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

1. Formação docente. 2. Literatura infantil. 3. Leitura. 4. Anos
Iniciais. I. Souza, Alba Regina Battisti de. II. Universidade do
Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Maria Aparecida de Aguiar Demaria

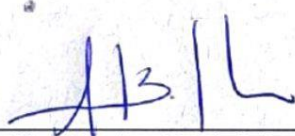
FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E A LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

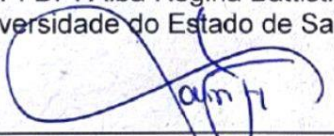
Florianópolis, 04 de agosto de 2022.

Banca Examinadora:

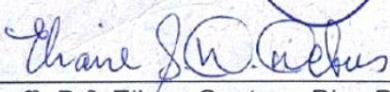
Presidente/a:


Prof.^a. Dr.^a. Alba Regina Battisti de Souza
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC


Membro:


Prof. Dr. Lourival José Martins Filho
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

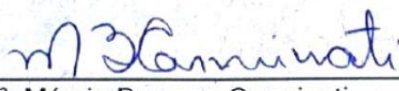
Membro:


Prof.^a. Dr.^a. Eliane Santana Dias Debus
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Membro:


Prof.^a. Dr.^a. Jilvania Lima dos Santos Bazzo
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Membro:


Prof.^a. Dr.^a. Márcia Bressan Carminati
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis –
SME/Florianópolis



Documento assinado digitalmente

Jilvania Lima dos Santos Bazzo

Data: 04/08/2022 20:27:55 -0300

CPF: 622.887.335-00

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Aos meus pais, Margarida e Cecilio
(*in memoriam*), que sempre
incentivaram os estudos.

Ao meu esposo, Felisberto, e aos meus
filhos, Thiago e Arthur, pelo apoio
incondicional.

Aos profissionais da Educação que
acreditam na Educação Pública,
Gratuita e de Qualidade.

AGRADECIMENTOS

Desde o início do mestrado, contei com o apoio e a confiança de inúmeras pessoas, principalmente por fazê-lo no período da Pandemia do COVID-19.

Ao meu esposo, Felisberto, e aos meus filhos Thiago e Arthur, agradeço pelo amor, carinho e paciência durante o período de produção desta dissertação.

À minha querida orientadora, professora Alba, pelo acolhimento, sensibilidade, humildade e tranquilidade que demonstrou durante todo o processo. Aprendi que o rigor acadêmico pode ser apresentado com gentileza, amorosidade e respeito.

Aos professores Lourival José Martins Filho, Eliane Santana Dias Debus, Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, Jilvânia Lima dos Santos Bazzo e companheira de profissão, Márcia Bressan Carminati, por suas leituras atentas e considerações importantes para qualificar esta pesquisa nas bancas de qualificação e defesa.

À minha irmã de coração, Stela Bardini Eller, que sempre me acolheu e que me ensina a cada dia como podemos ser melhores.

Às formadoras Terezinha Bertin e Regina Célia Santiago, por todo conhecimento compartilhado, compromisso com a educação e respeito aos professores em processo de formação.

Aos professores do PPGE/UEDESC pelo conhecimento compartilhado, por tantas reflexões possíveis, mesmo as disciplinas sendo ministradas em ambiente virtual, demonstrando o compromisso com a qualidade de ensino.

Às colegas do grupo de pesquisa *Literalise*, Maria Laura Pozzobon Spengler, Simoni C. Claudino, Fernanda Gonçalves, Thamirys Furtado e Zâmbia O. dos Santos, pelo acolhimento e aprendizado nos encontros de estudo e organização do Seminário de Literatura Infantil e Juvenil.

Aos meus pais, Margarida e Cecilio (*in memoriam*), meus sogros Dona Eulália e Seu Mauri, meus irmãos, cunhadas, cunhados, sobrinhos, pelos encontros familiares tão cuidadosos e ao mesmo tempo revigorantes. Em especial, à minha sobrinha/afilhada Cecília pelo encanto com os livros, pela companhia e compartilhamento das brincadeiras e de suas aprendizagens.

À minha prima/filha Mariana, pelo carinho e ajuda durante este período de estudos e por me permitir conviver com a pequena Verônica, que nos encanta com seu sorriso e curiosidade.

Às amigas Camila Porciuncula, Karine Souza, Fernanda Biazin, Fernanda Furtado, Ângela Beirith, Marilene Casagrande, por serem fonte de inspiração, pelo carinho, apoio e incentivo durante este processo de produção.

À professora Dra. Gisele Gonçalves, por mim chamada carinhosamente de “pibidiana”, pelo incentivo, inspiração, empolgação, sorriso contagiante e confiança que me encorajaram a iniciar esta caminhada.

Aos colegas de mestrado, que mesmo a distância contribuíram e permitiram que esse trajeto ocorresse de forma mais leve.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, por conceder a licença para aperfeiçoamento, permitindo dedicação integral à pesquisa durante dois anos.

E não poderia deixar de agradecer aos profissionais da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, que me permitiram participar dessa linda história de formação, por me ensinarem a acreditar que é possível sonhar, que é possível e imprescindível lutar por uma educação pública, gratuita e de qualidade, e que é possível fazer a aproximação entre Escola e Universidade de forma respeitosa, contribuindo na formação, inicial e continuada, de professores.

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher.” (Cora Coralina)

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a formação docente para o trabalho com Literatura Infantil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo geral da pesquisa foi analisar as experiências de formação docente, práticas pedagógicas e a literatura infantil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2004 a 2019, em uma escola da Rede Municipal de Florianópolis. Como objetivos específicos, pretende-se descrever o processo de formação docente continuada sobre literatura da escola participante da pesquisa, identificar as principais experiências decorrentes dessas formações e projetos sobre literatura infantil, e apresentar resultados da formação acerca da literatura ocorrida na escola envolvida, contextualizando os pressupostos e processos. Com base em autores como Ingedore Koch, Angela Kleiman, Paulo Freire, Wanderley Geraldi, Lerner *et al*, Elizabeth Baldi, Antônio Candido, e a partir de uma abordagem qualitativa, foi realizado um estudo de caso, cujos dados foram coletados e discutidos por meio de análise documental. Como resultado, é possível afirmar que as formações contínuas realizadas pela escola, com sistematizações, estudos e ações planejadas refletiram nas práticas pedagógicas dos professores. No caso do tema em questão, ficou evidente a importância da formação continuada dos docentes em literatura, principalmente aos pedagogos dos Anos Iniciais, para qualificar suas práticas pedagógicas voltadas à compreensão, interpretação e aprendizagem da leitura, dialogando com os textos literários, descobrindo e inferindo os seus sentidos. Também evidenciou-se a importância da parceria com a biblioteca escolar no desenvolvimento de ações e projetos envolvendo a literatura infantil. E isso só foi possível conhecendo as possibilidades que a literatura apresenta, planejando sequências didáticas e permitindo a dialogicidade com os estudantes.

Palavras-chave: Formação docente. Literatura Infantil. Leitura literária. Anos Iniciais.

ABSTRACT

The present research has as its theme the teacher training to work with Children's Literature in the Initial Years of Elementary School. The general objective of the research was to analyze the experiences on teacher's training, pedagogical practices and the Children's Literature at the Initial Years of Elementary School, in the period of 2004 to 2019, in a school of the Municipal Network of Florianópolis. As specific objectives, it is intended to describe the process of teacher's continued formation on literature of the School participating in the research, identify the main experiences resulting from these trainings and projects on children's literature, and report results of literature training in the participating School, contextualizing the assumptions and processes. Based in authors like Ingedore Koch, Angela Kleiman, Paulo Freire, Wanderley Geraldi, Lerner *et al*, Elizabeth Baldi, Antônio Candido, and from a qualitative approach, was performed a case study, whose data were collected and discussed through document analysis. As a result it is possible to affirm that training experiences carried out in the school institutions, with systematization, studies and planned actions reflected in pedagogic practices of the teachers. On this topic in question, it has been evident the importance of continued education of the teachers in literature, mainly to the pedagogue of the elemental years, to qualify the pedagogic practices aimed at comprehension, interpretation and learning of reading, dialoguing with the literary texts, discovering and inferring in it senses. Also has been evident the importance of the partnership with the school library in the development of actions and projects on children's literature. And that was only possible knowing the possibilities that the literature presents, planning didactic sequences e allowing the dialogicity with the students.

Keywords: Teacher training. Children's literature. Literary reading. Initial Years.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Poema <i>Mistério de Amor</i> , de José Paulo Paes.....	70
Figura 2 – Imagens do livro <i>A Borboleta e a Tartaruga</i>	85
Figura 3 – Continuação das imagens do livro <i>A Borboleta e a Tartaruga</i>	86
Figura 4 – Conclusão das imagens do livro <i>A Borboleta e a Tartaruga</i>	87
Figura 5 – Capa do livro <i>Olha o Bicho</i>	90
Figura 6 – Capa do livro <i>NOEL</i>	93
Figura 7 – Momento da estratégia de leitura do texto <i>A casa que Pedro fez</i> , durante a 2ª etapa do Curso de 2009.....	98
Figura 8 – Imagens do texto <i>Macacalho</i>	102
Figuras 9 e 10 – Conclusão das imagens do texto <i>Macacalho</i>	102
Figura 11 – Imagem da História em Quadrinhos <i>Diário Pessoal</i>	107
Figura 12 – Imagem do livro <i>Quando voltei, tive uma surpresa</i>	110
Figura 13 – Imagens do livro <i>Quando eu voltei, tive uma surpresa</i>	110
Figura 14 – Imagens do livro <i>A menina das Borboletas</i>	114
Figura 15 – Continuação das imagens do livro <i>A menina das Borboletas</i>	115
Figura 16 – Continuação II das imagens do livro <i>A menina das Borboletas</i>	116
Figura 17 – Conclusão das imagens do livro <i>A menina das Borboletas</i>	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Busca pelos descritores “Literatura Infantil” e “Formação Docente”	40
Quadro 2 – Busca pelos descritores “Literatura Infantil” e “Anos Iniciais”	43
Quadro 3 - Busca pelos descritores “Formação docente” e “Letramento literário”	42
Quadro 4 – Busca pelos descritores “Formação docente” e “Leitura literária”	44
Quadro 5 - Distribuição de livros para as bibliotecas escolares.....	54
Quadro 6 - Detalhamento sobre o estudo documental.....	60
Quadro 7 - Cronograma do curso “Ler e escrever”.....	60
Quadro 8 - Cotejamento entre os objetivos e os instrumentos de coleta de dados.....	62
Quadro 9 - Acervo recebido pela Biblioteca Paulo Freire.	67
Quadro 10 - Cronograma do curso “Ler e escrever” com carga horária.....	69
Quadro 11 - Reflexão sobre o poema “Mistério de Amor”.....	71
Quadro 12 - Agrupamento de Gêneros apresentado no curso “Ler e Escrever”.....	72
Quadro 13 - Apresentação e classificação do texto “Pega-pegas”.....	73
Quadro 14 - Apresentação e classificação do texto “Raridade.....	74
Quadro 15 - Análise do livro <i>Abrindo caminho</i> pelo Grupo I	75
Quadro 16 - Análise do livro <i>Abrindo caminho</i> pelo Grupo II.....	76
Quadro 17 - Análise do livro <i>Abrindo caminho</i> pelo Grupo III.....	77
Quadro 18 - Análise do livro <i>Abrindo caminho</i> pelo Grupo IV.....	77
Quadro 19 - Análise do livro <i>Abrindo caminho</i> pelo Grupo V.....	78
Quadro 20 - Análise do livro <i>Abrindo caminho</i> pelo Grupo VI.....	78
Quadro 21 - Análise do livro <i>Abrindo caminho</i> pelo Grupo VII.....	79
Quadro 22 - Análise do livro <i>Abrindo caminho</i> pelo Grupo VIII.....	79
Quadro 23 - Análise do livro <i>Abrindo caminho</i> pelo Grupo IX.....	80
Quadro 24 - Análise do livro <i>Abrindo caminho</i> pelo Grupo X.....	80
Quadro 25 - Análise do livro <i>Abrindo caminho</i> pelo Grupo XI.....	81
Quadro 26 - Análise do livro <i>Abrindo caminho</i> pelo Grupo XII.....	81
Quadro 27 - Análise do livro <i>Abrindo caminho</i> pelo Grupo XIII.....	82
Quadro 28 - Poema “No meio do caminho.....	82
Quadro 29 - Letra da música “Águas de março”.....	83
Quadro 30 - Trecho inicial da obra <i>A Divina Comédia</i> , de Dante Alighieri.....	83
Quadro 31 - Mediação realizada com o livro <i>A Borboleta e a tartaruga</i>	88
Quadro 32 - Sentidos implícitos de <i>Olha o Bicho</i>	91

Quadro 33 - Mediação da formadora sobre os sentidos implícitos.....	92
Quadro 34 - Mediação realizada a partir do poema “Raridade”	92
Quadro 35 - Mediação com o livro <i>NOEL</i>	94
Quadro 36 - História Acumulativa.....	96
Quadro 37 - Texto “A casa que Pedro fez”, de tradição popular.....	97
Quadro 38 - Mediação da palestrante utilizando o texto “Da Cor”	99
Quadro 39 - Mediação da palestrante utilizando o texto “Fiapo de Trapo”	100
Quadro 40 – Texto “Fiapo de Trapo”	100
Quadro 41 – Mediação com o texto “Macacalho”	103
Quadro 42 - Texto “A Roupa Nova do Rei”	104
Quadro 43 - Mediação para o trabalho com textos literários.....	106
Quadro 44 - Mediação da palestrante com HQ.....	108
Quadro 45 - Exercício sobre os sentidos da pontuação.....	108
Quadro 46 - Mediação realizada com o gênero carta.....	111
Quadro 47 - Mediação do poema “Mistérios de amor”	118
Quadro 48 - Informações explícitas e implícitas do texto “Mistério de Amor”	121
Quadro 49 - Obras Literárias utilizadas e Respectivas Turmas – 2014.....	126
Quadro 50 - Sequência didática desenvolvida com a obra literária <i>O Bicho Folharal</i>	128
Quadro 51 - Obras Literárias utilizadas e Respectivas Turmas – 2015.....	129
Quadro 52 - Obras Literárias utilizadas e Respectivas Turmas – 2016.....	129
Quadro 53 - Obras Literárias utilizadas e Respectivas Turmas – 2018.....	131
Quadro 54 - Sequência didática com a história “Chapeuzinho Vermelho”	132
Quadro 55 - Obras Literárias utilizadas e Respectivas Turmas – 2019.....	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AF	Anos Finais
AI	Anos Iniciais
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
APP	Associação de Pais e Professores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEAP	Caderno de Estudos do Trilhas para abrir o Apetite Poético
CELE	Caderno de Estudos do Trilhas para Ler e Escrever
CI	Comunicação Interna
CP	Comentário da Palestrante
DEBEC	Departamento de Bibliotecas Escolares e Comunitárias
DEF	Diretoria de Educação Fundamental
DGE	Diretoria de Gestão Escolar
DEVE	Departamento de Eventos
EBMBSB	Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
FBN	Fundação Biblioteca Nacional
FF	Filmagem da Formação
GT	Grupo de Trabalho
HA	Hora Atividade
INL	Instituto Nacional do Livro
LABOREI	Laboratório de Educação e Infância
LALU	Laboratório de Vivências e Alternativas Lúdicas
LITERALISE	Grupo de Pesquisa sobre Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAPE	Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEF	Políticas Educacionais, Ensino e Formação

PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLL	Plano Nacional do Livro e da Leitura
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proler	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
RPP	Registros Pessoais da Pesquisadora
SEA	Sistema de Escrita Alfabético
SLIJ	Seminário de Literatura Infantil e Juvenil
SNBP	Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas
SME	Secretaria Municipal de Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: DO CONTEXTO ÀS PERSPECTIVAS DA PESQUISA.....	17
1.1	ORIGEM E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	17
1.1.1	Conhecendo o Curso “Ler e Escrever”	21
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA DE ESTUDO.....	23
1.3	OBJETIVOS DO ESTUDO.....	26
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	28
2.1	LEITURA E LITERATURA: HISTÓRIA, APROXIMAÇÕES E RELEVÂNCIAS.....	28
2.1.1	Começando pelo “Ler e Escrever”	28
2.1.2	Literatura.....	36
2.2	LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES SOBRE O TEMA DE ESTUDO.....	40
2.3	PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	46
2.4	POLÍTICAS DE INCENTIVO À LEITURA.....	52
3	PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS DO ESTUDO	56
3.1	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	58
3.1.1	Percurso da Coleta de Dados.....	60
3.2	QUADRO REFERÊNCIA.....	62
4	APRESENTAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DA PESQUISA.....	64
4.1	A ESCOLA BEATRIZ E SUA HISTÓRIA.....	64
4.2	EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO E A BIBLIOTECA ESCOLAR.....	65
4.3	MEDIAÇÕES REALIZADAS NO CURSO “LER E ESCRIVER”	69
4.4	PROJETO TRILHAS NA FORMAÇÃO DOCENTE DA ESCOLA BEATRIZ..	122
4.5	ALGUNS REGISTROS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	126
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
	REFERÊNCIAS.....	139

1 INTRODUÇÃO: DO CONTEXTO ÀS PERSPECTIVAS DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como tema a formação docente para o trabalho com Literatura Infantil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e trata de uma experiência de formação continuada realizada por uma escola pública do município de Florianópolis (SC). Está vinculada ao Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente (NAPE), e foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Linha Políticas Educacionais, Ensino e Formação (PEF), do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

1.1 ORIGEM E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

A escolha do tema tem como intento a ampliação dos estudos acerca da literatura e formação docente no âmbito da própria instituição escolar, na busca de contextualizar, discutir e sistematizar esse percurso e contribuir com estudos dessa natureza.

Justifica-se ainda pela minha trajetória profissional, calcada no chão da escola pública, de modo que a participação em seminários, cursos e grupos de estudos que estudam a literatura infantil e juvenil possibilitou compreender a necessidade do olhar de pesquisadores para a formação docente e continuada, no caso, tendo a literatura como objeto.

A escola pública foi o lócus para realizar o estudo sobre esse tema, em especial por se tratar de uma experiência construída ao longo de alguns anos em uma instituição da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Assim, vincula-se ao interesse de compreender a temática, mas também de aprofundar mais os estudos teóricos e, quem sabe, fomentar discussões sobre as possibilidades das escolas públicas, de forma coletiva e colaborativa, realizarem projetos e ações com literatura de qualidade e com consistência teórica, lançando mão de sua autonomia, preconizada pela instituição do projeto político-pedagógico, tal como aponta Veiga (1998).

Sou supervisora escolar formada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no período de 1994-1998. Paralelamente também frequentei o curso de Magistério, oferecido em nível médio, no Colégio Barddal (Florianópolis, SC), por acreditar que as práticas educativas desse curso acrescentariam mais conhecimento à minha trajetória como pedagoga. No ano de término da graduação, a Prefeitura de Florianópolis abriu concurso para diferentes áreas da Educação. Prestei concurso e no início do ano 2000 iniciei minha

jornada como supervisora na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito¹, localizada no bairro Pantanal. Minha caminhada nessa Unidade Educativa completou em 2020 sua maioria, 21 anos. O corpo docente e a equipe pedagógica da unidade citada, em minha percepção, sempre demonstrou compromisso e dedicação, além de acreditar na escola pública e de qualidade para todos, e tudo isso me oportunizou um enorme aprendizado.

Percebendo a necessidade de complementar meus estudos, fiz uma especialização em Alfabetização e Letramento, em 2013, na modalidade a distância, na Faculdade Internacional Signorelli, para compreender melhor o processo de alfabetização e auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas.

Participei de formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), algumas específicas para os especialistas, e outras que permitiam acompanhar a prática dos professores. Acompanhei os professores nas formações oferecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)², no período de 2013 a 2016.

Sempre estive envolvida nos projetos desenvolvidos pela Biblioteca Escolar Paulo Freire, da Escola Beatriz de Souza Brito. Como por exemplo: apresentação dramatizada na biblioteca; projeto “Clube da Leitura: agente catarinense em foco”, que contempla a produção de escritores catarinenses; projetos de contação de histórias, que aconteciam em diversos períodos, como a Semana Municipal do Livro Infantil; semana da criança, nos momentos de entrega de boletins, como o “Sábado Cultural”³.

¹ Para conhecer a história da constituição da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito e o processo de construção e realização da formação continuada, verificar: Cabral Filho (1998) e Carminati (2017).

² O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído pelo Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), e teve como finalidade garantir a alfabetização plena de crianças com até 8 anos de idade em todo o território brasileiro. Constitui-se num compromisso formal entre Instituições de Ensino Superior, Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, sendo sua principal função a formação continuada de professores alfabetizadores. Disponível em: <<http://www.pacto.proex.ufu.br/documentos>>. Acesso em: 03 maio 2021. No primeiro ciclo do programa, realizado de 2013 a 2014, os professores receberam formação em Língua Portuguesa. No segundo, de 2014 a 2015, em Matemática. O terceiro ciclo, de 2015 a 2016, abordou as demais áreas do conhecimento: Artes, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. A metodologia do curso presencial do PNAIC propôs estudos e atividades práticas, como planejamento das aulas, processo de avaliação para acompanhamento da aprendizagem e uso dos materiais didáticos e pedagógicos distribuídos pelo MEC. O programa distribuiu materiais como livros didáticos e respectivos manuais do professor; obras complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários; obras de referência, de literatura e de pesquisa; obras de apoio pedagógico aos professores e jogos pedagógicos de apoio à **alfabetização**. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-reportagem/828/terceiro-ciclo-do-pnaic-propoe-a-integracao-das-areas-do-conhecimento.html>>. Acesso em: 03 maio 2021.

³ “Sábado Cultural”, assim chamada a atividade de entrega de boletins que desde 2018, ocorre aos sábados, oferecendo para as famílias atividades culturais, tais como exposições de trabalhos, rodas de conversa, oficinas, contação de histórias, apresentações artísticas.

Participei dos momentos de planejamento com os professores dos Anos Iniciais, alguns feitos coletivamente, envolvendo as diferentes áreas que atuam nesse segmento. Alguns encontros aconteceram com as pedagogas e as professoras auxiliares de ensino, possibilitando articular seus planejamentos. Outros momentos eram individuais, com cada área de conhecimento, assim, ajudava a articular os planejamentos e possíveis encontros quando necessário.

Vale lembrar que essa possibilidade de planejamento conjunto foi propiciada pela aprovação da Lei n. 11.738⁴ de 16/07/2008, que regulamenta o piso salarial e a jornada de trabalho, estabelecendo que 2/3 (dois terços) da carga horária dos professores seria para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Em Florianópolis, foi a partir de 2013, por meio de vários momentos de luta da categoria, que deliberou-se pela Hora Atividade (HA), em tempo, para todos os profissionais da Educação, pois esse era um direito exclusivo para os professores dos Anos Finais e especialistas.

A partir de 2013, assim como os professores dos Anos Finais, todos os professores dos Anos Iniciais e da Educação Infantil passaram a ter, em sua jornada de trabalho, 30% de hora-atividade fixada em tempo. No período de 2013 a 2015, foi implementada, gradativamente, a HA para os professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, mediante a portaria 05/2015, que em seu art. 7º estabelece:

O atendimento aos educandos, durante as atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função [hora-atividade] dos professores de Educação Infantil, anos iniciais e apoio pedagógico, será realizado por:

I – Na Educação Infantil: professores auxiliar e professor de Educação Física. II – Nos Anos Iniciais e Apoio Pedagógico: Educação Física, Artes, Língua Estrangeira e professores auxiliares (prioritariamente com o professor auxiliar do Ensino Fundamental).

Parágrafo único: os professores, auxiliar de tecnologia educacional e de atividades de Ciências, deverão desenvolver seus projetos com as turmas, prioritariamente, nas salas específicas para esse fim. (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Nesse período, a matriz curricular para os Anos Iniciais foi acrescida de outras atividades/disciplinas, como: Inglês, Artes, aulas na sala informatizada e aulas com os professores auxiliares de ensino. Em 2014, a HA foi completamente implantada. Nesse momento, foi necessário reunir os professores auxiliares de ensino para planejar como seriam suas aulas. Decidimos que trabalhariam com leitura e literatura. Iniciei, com as professoras, o estudo de materiais que pudessem dar subsídios a práticas pedagógicas com leitura e literatura. Passamos a estudar um material que chegou à escola através da assessora

⁴ Lei n. 11.738 de 16/07/2008, que regulamenta e institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 09 maio 2022.

pedagógica e que havia sido distribuído para a Educação Infantil, mas estava sendo remanejado para o Ensino Fundamental: o Projeto Trilhas⁵, que possibilitou uma formação em literatura e complementou os estudos sobre gêneros textuais.

Em 2017 ingressei, como participante/ouvinte, no grupo de pesquisa sobre literatura infantil e juvenil e práticas de mediação literária – LITERALISE⁶, com o objetivo de aprender mais sobre literatura e reiniciar alguns estudos acadêmicos. Esses encontros quinzenais me possibilitaram muito aprendizado, inclusive a participação no VII e VIII Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (SLIJ). Nesse grupo percebi a importância de uma formação de professores que abrangesse o tema da literatura infantil. Também participei de encontros de formação organizados por esse grupo e oferecidos para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Nesse período questioneimei-me internamente: por que não oferecer a mesma formação para o Ensino Fundamental?

Em 2018 a Escola Beatriz se integrou ao projeto “Escola Polo”, da UDESC, em que se colocou como coformadora do curso de Pedagogia, orientando os estágios de diferentes fases da Pedagogia. Souza (2020) ressalta a importância da relação entre os futuros professores e os professores experientes:

Nesse sentido, entendemos que a inserção do/a licenciando/a de forma contínua no ambiente educacional, tendo o professor experiente como um coformador pode contribuir para dinamizar a articulação teoria e prática, promover um processo de transição profissional e a compreensão do trabalho docente de forma mais abrangente e concreta (SOUZA, 2020, p. 33-34).

Nesse processo participei como representante da Escola Beatriz, fazendo apresentação da escola para as estagiárias e participando dos momentos de socialização na UDESC.

Em 2018 e 2019 frequentei o curso do programa de extensão: “Infâncias, crianças e educação”⁷, oferecido para os professores alfabetizadores e coordenadores das escolas

⁵ PROJETO TRILHAS - Projeto de parceria entre o Ministério da Educação, o Instituto Natura e o Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (Cedac), de São Paulo. É composto por: caderno sobre o uso dos livros, para os gestores; oito cadernos de orientações e sugestões de atividades para os professores; vinte livros de literatura infantil e dez jogos pedagógicos. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/projeto-trilhas> >. Acesso em: 09 maio 2021.

⁶ LITERALISE - Grupo de Pesquisa sobre Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de mediação literária da UFSC, cujo líder e vice-líder são, respectivamente, a professora Eliane Santana Dias Debus e a professora Maria Laura Pozzobon Spengler. O grupo nasceu em 2013 e tem como objetivo fomentar discussões sobre o papel da literatura infantil e juvenil no cenário contemporâneo, em particular no que diz respeito à formação leitora. Fomentação e divulgação da literatura infantil e juvenil produzida em Santa Catarina. Disponível em < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4969754033406316> >. Acesso em: 20 maio 2021.

⁷ O programa de extensão: “Infâncias, crianças e educação” foi desenvolvido pelo Laborei (Laboratório de Educação e Infância), da FAED/UDESC, de março de 2018 a outubro de 2019.

municipais de Florianópolis, organizado pelo Laboratório de Educação e Infância (LABOREI) da FAED. Nesses encontros, muitos temas sobre a infância foram abordados. A participação nesse curso me incentivou a participar de outro: “Formação de Educadores Brincantes”, que abordou os temas como brinquedotecas, em 2018, e jogos cooperativos, em 2019, oferecidos pelo Laboratório de Vivências e Alternativas Lúdicas (LALU) da FAED. Essa aproximação com a Universidade aumentou o desejo de retornar à academia e estudar.

Todo esse processo me instigou a escrever, em 2019, o projeto para ingresso no mestrado, inicialmente intitulado: “Desafios da Formação docente para a literatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: diversidade e educação das relações étnico-raciais”.

No decorrer do mestrado, a introdução dos estudos das disciplinas e encontros com a orientadora fomentaram o desejo de registrar e experiência da Escola Beatriz com a formação, *in loco*, sobre leitura e livros de literatura. Assim, a partir de 2020, passei a integrar o Grupode Pesquisa Didática e Formação Docente (NAPE)⁸.

1.1.1 Conhecendo o Curso: “Ler e Escrever”

No anos de 2004 a 2013, a Escola Beatriz de Souza Brito realizou um curso de formação para os professores denominado: “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas”. O curso iniciou com os professores da unidade e, alguns anos depois precisou ser redimensionado e dividido em dois grupos: Anos Iniciais e Anos Finais. Esse redimensionamento permitiu sua expansão para outras unidades educativas, sendo oferecido para toda a Rede Municipal, por meio de Comunicado Interno, divulgando as datas das formações, tendo a participação de diferentes unidades educativas. Conforme Carminati:

Na ocasião, o convite a outras unidades da Rede propiciou maior visibilidade ao Projeto e, certamente, contribuiu para a continuidade dos apoios necessários à realização do Curso [...] E se no início esse convite foi entendido como uma estratégia para a aprovação do Projeto, com o tempo e a participação efetiva de profissionais de outras escolas, ele tornou-se um compromisso da Escola Beatriz com a ampliação dessa discussão para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Trata-se, portanto, de reconhecer a importância e a necessidade da escola como espaço privilegiado de formação e

⁸ O Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente (NAPE) foi criado em 2004, junto ao Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED/UDESC. Desenvolve estudos e pesquisas em Educação, considerando a formação de professores, docência, alfabetização, práticas curriculares e políticas educacionais para o trabalho educativo com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Sedia a Associação Brasileira de Alfabetização e do Fórum Catarinense de Alfabetização (Abalf). Integram o grupo professores e pesquisadores da UDESC e de outras instituições, estudantes de graduação e de pós-graduação da UDESC e professores da Educação Básica. <https://www.udesc.br/faed/nape>.

mudança sem que isso signifique a sua sujeição a um processo de isolamento e fechamento entre seus muros. (CARMINATI, 2017, p. 143).

Essa trajetória está registrada na tese de doutorado de Carminati⁹, que esclarece:

E foi buscando a superação de um contexto mais imediato de exclusão da e na escola que o curso de formação continuada Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas foi proposto e realizado na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, no período de 2004 a 2013. Na justificativa do primeiro projeto do Curso, elaborado para o ano de 2004, tal objetivo encontra respaldo na afirmação de que “esta não é apenas uma opção técnica, em busca da competência contra o fracasso na escola, mas é sobretudo uma opção política, que expressa um compromisso com a luta pela inclusão de todos” (EBMBSB, 2004⁹). (CARMINATI, 2017, p. 112).

O curso “Ler e escrever” possibilitou diversas atividades que refletiram na práxis dos docentes, com a socialização dessas atividades no colegiado de classe, enriquecendo o trabalho docente através de trocas e reflexões desses momentos. Durante esse período de formação, a professora Terezinha Bertin¹⁰ ressaltou a importância do trabalho com a leitura de literatura infantil em sala de aula, o quanto os professores necessitam conhecer o acervo literário da escola e como explorar esse material. Um exemplo dado por ela foi a leitura da capa dos livros, o quanto o trabalho pode ser desenvolvido, estimulando as crianças a criarem hipóteses por meio das “pistas” encontradas nas imagens e depois fazer o trabalho de confirmação ou não das hipóteses levantadas. Essa exploração auxiliaria nas futuras interpretações textuais, facilitando o reconhecimento de “pistas” para a compreensão, interpretação e extrapolação de textos.

Tal experiência formativa, realizada ao longo de tantos anos, ancora o estudo de caso apresentado nesta pesquisa por ser uma referência de formação e por entendermos que as ações de formação docente posteriores estão, de certa forma, vinculadas a essa experiência. O panorama de nossa inserção profissional aqui apresentado é parte significativa da

⁹ Márcia Bressan Carminati: Licenciada em Pedagogia pela Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina (1985), Especialista em alfabetização pelo Centro de Ciências da Educação/UFSC (1990), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002), Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (2017), na linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores. Trabalhou na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito na função de Orientadora Educacional, coordenando o Programa de formação continuada de professores, o Conselho de Escola e os Programas Institucionais de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vinculados ao Centro de Ciências da Educação/UFSC e Centro de Artes/UDESC.

¹⁰ A professora Terezinha Bertin é Mestra em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), Licenciada em Letras pela USP, Especialista em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atuou por mais de vinte anos como professora de Língua Portuguesa das redes municipal e estadual, ensinos fundamental e médio de São Paulo. Trabalhou na/com a Divisão de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, principalmente na área de formação continuada de professores. Atuou no Ensino Superior em disciplinas ligadas à formação de professores. Assessora e consultora pedagógica para escolas das redes pública e privada e secretarias de educação. (CARMINATI, 2017 p. 137).

definição do tema de estudo juntamente com a história das experiências da escola com as práticas de leitura, inclusive a literária, cuja justificativa será abordada com mais elementos a seguir.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA DE ESTUDO

Como já descrito sobre nossa trajetória na escola, a participação e vivência, com os professores, dos diversos momentos políticos e de formação, trouxeram reflexões que incentivaram a escrita desta pesquisa. Surgiu, portanto, do interesse de investigar questões elencadas no chão da escola pública, pensando nas possibilidades e necessidades que professores e crianças têm de ensinar e aprender com e sobre literatura, e as implicações deste tema – formação docente continuada sobre literatura – para o ensino e a aprendizagem das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para a prática de literatura na escola, como inserida no currículo e planejamento docente e no cotidiano das crianças, é necessário considerar as condições postas e possíveis no contexto escolar. Além da formação docente inicial e continuada, é necessário que as escolas possuam bibliotecas que possibilitem ao aluno o contato com o maior acervo possível para ampliação do repertório cultural capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento. Em função de promover e disseminar o hábito da leitura na escola, é necessária uma diversidade maior de textos e livros literários à disposição dos alunos, para que eles ampliem seus horizontes de leitura e de mundo (CAMARGO, 2010).

Outro aspecto diz respeito às políticas educacionais e suas respectivas ações, como por exemplo, os livros de literatura disponibilizados pelo Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), que a partir de 2017 passou a ser Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Literário. Ações dessa natureza podem auxiliar os professores na indicação das literaturas com o intuito de que as crianças tenham acesso de forma mais contínua e variada.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. A apropriação e o domínio do código escrito contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para que os educandos e educadores possam transitar com autonomia pela cultura letrada. (BRASIL, 2018).

A discussão sobre a literatura na escola é um campo que necessita de esforços dos pesquisadores, em relação à formação de crianças leitoras, mas também dos professores que já estão atuando no contexto escolar. Quanto à literatura, concordamos com o entendimento de Candido:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. (CANDIDO, 2011, p. 174).

Segundo Coelho (2000), podemos compreender a literatura infantil enquanto uma representação do mundo pela arte, articulada à vida através da palavra. E Candido (2011) complementa, dizendo ser uma necessidade intrínseca na atualidade, um direito humano, cultural e inalienável. Nesse sentido, cabe destacar a importância do papel da escola, como nos lembra Nóvoa:

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la. (NÓVOA, 2009, p. 62-63).

Portanto, o trabalho do professor e de outros profissionais da escola para as práticas de leitura de literatura pode contribuir de forma significativa para a continuidade do processo de letramento da criança ao entrar no Ensino Fundamental. Nesse sentido justifica-se a necessidade da realização desta pesquisa, com o intuito de possibilitar a ampliação dos estudos e pesquisas sobre a temática da literatura. Também busca contribuir com a organização do ensino pelos professores de forma que possibilite a aprendizagem das crianças pela leitura, desenvolvendo valores e comportamentos que respeitem as diferenças, a criticidade diante da realidade atual e ampliando seus conhecimentos e saberes. Ao escrever sobre a formação de professores e a prática pedagógica, com base em Freire, Pin destaca:

Os indicativos apontados falam da necessidade de compreender o mundo em que se vive, usufruí-lo para a promoção de vida digna e justa para todos e da imperiosa necessidade de transformar o mundo, através do conhecimento. Ao entender a educação como dialógica não se pode perder de vista que ela não é algo apenas teórico, mas está diretamente ligada à práxis social, ou à transformação do mundo em que vivem os sujeitos. Pode-se afirmar que a educação será libertadora, ou dialógica, somente se envolver essas duas dimensões da vida das pessoas em constante formação e transformação. (PIN, 2016, p. 563).

É inegável o discurso que tem sustentado a crescente importância atribuída à formação docente continuada nas pesquisas, projetos e ações que objetivam a melhoria da

qualidade da educação. Entretanto, tal manifestação aparece, muitas vezes, esvaziada de sentido, como um discurso decorativo e quimérico, e que serve para culpabilizar os sujeitos do sistema de ensino que estão diretamente no chão da escola: os professores. Esse argumento da incompetência é equivocado na medida em que coloca, na formação continuada, a “estratégia” para resolver todos os males escolares:

[...] é um equívoco de graves repercussões tentar fazer crer que a causa da ineficiência da escola encontra-se num perfil do educador traçado a partir de considerações moralistas, comuns entre os tecnocratas: ‘são incompetentes’, ‘não querem saber de nada’. Os depoimentos das próprias educadoras ajudaram a mostrar que suas reações encontram sua razão de ser na lógica do sistema que as leva a se apropriarem da legislação em benefício próprio, constituindo, assim, verdadeiras ‘estratégias de sobrevivência’ em condições de trabalho adversas. (PATTO, 1999, p. 411-412).

Importante mencionar que condições objetivas do trabalho docente aparecem no estudo da autora como uma questão fulcral para a defesa de uma educação de qualidade, pois há vários elementos que devem ser considerados, tais como: dicotomia entre o assistir e o educar e cuidar; relações educativas; estrutura física das instituições; estudo e compreensão das políticas públicas no contexto educativo e sua articulação com o Projeto Político- Pedagógico; condições docentes para a elaboração do planejamento, registro e avaliação; necessidade de maior valorização profissional. Enfim, ainda há uma gama de fatores que demarcam a existência de precárias condições de trabalho nas instituições escolares e a carência de investimento público efetivo e de políticas públicas articuladas com o cotidiano educacional.

Um projeto de melhoria da qualidade do ensino não pode sustentar-se basicamente em políticas de formação continuada de professores. Essa é uma estratégia equivocada, que restringe e simplifica a compreensão do trabalho escolar. Não desconsiderar nem subestimar a importância das condições concretas de trabalho sob as quais os professores realizam sua prática docente, em escolas concretas, portanto com condições variadas, são aspectos lembrados por vários autores (SOUZA, 2006, p. 489).

Embora não seja o foco principal deste estudo, há que se mencionar a formação docente inicial. Há muitos avanços nesse sentido, mas também muito a se conquistar.

Muitas vezes, e isto é um problema de fundo as instituições de formação de professores, ignoram ou conhecem mal a realidade das escolas, especialmente do Ensino Fundamental. É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar. (NÓVOA, 2009, p. 22).

Com relação ao trabalho com literatura na escola, muito poderia se discutir sobre a formação inicial, a necessidade de investir em parcerias entre universidade e escola, em uma

formação mais vinculada ao contexto escolar. Mas os processos formativos nas escolas também precisam ser redimensionados e valorizados, principalmente quando se trata de trabalhos cuja iniciativa e trajetória têm a marca da autonomia, da continuidade e do compromisso com a apropriação da leitura e da escrita.

Tardif indica que os professores também se apropriam, ao longo de suas carreiras, de saberes curriculares que, segundo o autor, “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.” Assinala ainda que “essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática” (TARDIF, 2012, p. 39).

Também destacamos aqui algumas premissas para a ação docente que devem integrar as formações docentes continuadas para o trabalho com literatura: é preciso defender uma docência que se pautem em práticas pedagógicas que defendam a democracia, a ética, a alteridade e um posicionamento crítico, que inclua as diferenças e o bem comum, problematizando as práticas autoritárias, adultocêntricas, verticalizadas, neoliberais e neoconservadoras que vêm enfraquecendo, cada vez mais, a democracia na permanente luta por uma justiça social.

A partir da explanação inicial na qual descrevemos a origem e pertinência do tema diante de uma experiência realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino, com formação continuada sobre leitura de literatura e seus desdobramentos nas ações docentes, destacamos como questões orientadoras do estudo: qual o lugar da literatura infantil no processo de formação continuada realizado na Escola Beatriz no período de 2004 a 2013? A escola pode ser o local de formação para o trabalho docente com literatura? Como os professores e os demais profissionais participantes desses processos formativos integram a literatura infantil em suas práticas com as crianças dos Anos Iniciais?

1.3 OBJETIVOS DO ESTUDO

Objetivo Geral

Como objetivo geral, pretendemos analisar as experiências de formação docente, práticas pedagógicas e a literatura infantil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2004 a 2019, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Objetivos Específicos

Para a efetivação do objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) descrever o processo de formação continuada sobre literatura da escola participante da pesquisa;
- b) identificar as principais experiências decorrentes das formações e projetos sobre literatura infantil na escola;
- c) apresentar resultados da formação acerca da literatura na escola participante da pesquisa, contextualizando os pressupostos e processos.

Na sequência desta pesquisa, no segundo capítulo são apresentados os referenciais teóricos, primeiramente os vinculados aos estudos oportunizados pelo projeto “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas”, seguidos dos autores que compõem a sustentação teórica deste estudo. No terceiro capítulo são descritos os percursos metodológicos. No quarto capítulo é apresentada a sistematização da pesquisa, trazendo a trajetória da Escola Beatriz, suas experiências com a formação continuada, bem como a parceria com a biblioteca em projetos e alguns registros de práticas pedagógicas. O quinto e último capítulo traz as considerações finais seguidas dos referenciais bibliográficos, apêndices.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No presente capítulo apresentamos o referencial teórico do estudo, iniciando pela experiência com o curso de formação realizado durante dez anos na Escola Beatriz de Souza Brito, pertencente à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Em seguida abordamos a importância da literatura na formação do ser humano e na ampliação do repertório literário, tanto para as crianças quanto para os docentes, além de algumas estratégias de leitura para e com as crianças.

Na sequência, expomos uma revisão bibliográfica sobre o tema utilizando diferentes descritores e um sucinto recorte sobre as pesquisas encontradas.

Apresentamos também um referencial sobre a profissão docente e a formação continuada, ressaltando a importância dos saberes docentes, bem como a troca de experiências entre os profissionais formados e os que ainda estão em formação.

Por último, trazemos um levantamento sobre as políticas de incentivo à leitura, apresentando a distribuição de livros de literatura para as bibliotecas escolares.

2.1 LEITURA E LITERATURA: HISTÓRIA, APROXIMAÇÕES E RELEVÂNCIAS

2.1.1 Começando pelo “Ler e Escrever”

Nesta subseção, apresentamos autores que compuseram a experiência de formação realizada na Escola Beatriz de Souza Brito com o curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas”. São decorrentes de alguns estudos realizados na ocasião sobre temas como linguagem, leitura e escrita. A decisão de incluí-los no referencial teórico da pesquisa diz respeito à pertinência dos autores para o estudo.

De acordo com Carminati,

[...] foi buscando a superação de um contexto mais imediato de exclusão da e na escola que o curso de formação continuada Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas foi proposto e realizado na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, no período de 2004 a 2013. Na justificativa do primeiro projeto do Curso, elaborado para o ano de 2004, tal objetivo encontra respaldo na afirmação de que “esta não é apenas uma opção técnica, em busca da competência contra o fracasso na escola, mas é sobretudo uma opção política, que expressa um compromisso com a luta pela inclusão de todos.” (EBMBSB, 2004^a *apud* CARMINATI, 2017, p. 112).

No decorrer do curso, ao longo dos dez anos, foram sugeridas algumas leituras de livros, realização de tarefas orientadas pela formadora e socialização das práticas pedagógicas, algumas nos colegiados de classe e outras no próprio curso, possibilitando

uma reflexão ampla e ao mesmo tempo minuciosa, que resultou em mudanças na concepção de leitura e escrita na escola. Carminati ressalta uma importante transformação:

Dentre elas, destacamos a construção de uma nova concepção de ensino da leitura e da escrita, na qual a formação de leitores e escritores deixou de ser tarefa exclusiva dos professores alfabetizadores ou da disciplina de Língua Portuguesa, tornando-se uma responsabilidade de todos os professores. (CARMINATI, 2017, p.13).

O curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas”, segundo Carminati (2017), foi realizado na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito durante o período de 2004 a 2013. A partir de 2005, o curso passou a ser organizado em dois módulos: o de Língua Portuguesa, envolvendo todos os professores da escola, sendo a formadora a professora Terezinha Costa Hashimoto Bertin, e o de Matemática, tendo como formadora a professora Regina Célia Santiago¹¹, destinado especificamente aos professores dos Anos Iniciais e da disciplina de Matemática. O foco desta pesquisa será o módulo de Língua Portuguesa, pois nele foram realizadas várias mediações pedagógicas envolvendo a literatura infantil.

O curso tinha uma carga horária anual de 50 horas, sendo 32 horas presenciais (4 dias de 8 horas) e 18 horas não presenciais, destinadas à leitura e implementação de atividades práticas em sala de aula. Essas práticas eram realizadas durante o intervalo entre a primeira e a segunda etapa. A formadora, a professora Terezinha Costa Hashimoto Bertin, envolvia todos os profissionais da escola nos momentos em que foram “discutidos os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentaram a proposta da Escola Beatriz de ensino da leitura e da escrita como um compromisso de todos os professores” (CARMINATI, 2017, p. 37). A autora também explicita que esse processo só foi possível a partir de algumas condições criadas pela escola, como a qualificação das reuniões pedagógicas, que a partir de 1996 tornaram-se momentos de discussão e reflexão sobre temas pedagógicos e formativos. Sendo assim, o tempo destinado para as reuniões

¹¹ A professora Regina Célia Santiago do Amaral Carvalho é Mestra em História da Ciência e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), licenciada em Matemática pela Faculdade de Ciências e Matemática de Santo André-São Paulo, Especialista em Álgebra Linear pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atuou por mais de 25 anos como professora de Matemática nas redes municipal, estadual e privada, nos ensinos fundamental e médio de São Paulo. Trabalhou na Divisão de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, principalmente na área de formação continuada de professores. Atuou no ensino superior em disciplinas ligadas à licenciatura de Matemática e à formação de professores: no Instituto Brasileiro Brasil Alemanha (IPBA); Instituto Nacional de Pós Graduação (INPG); Faculdades Metropolitanas de São Paulo (FMU); Faculdade de Campinas (Facamp). Elaborou documentos pedagógicos e propostas curriculares para a disciplina de Matemática na Secretaria de Educação de Aracajú - Sergipe, Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso - Cuiabá, e Secretaria do Município de São Paulo (SMESP). Elaborou as questões da Olimpíada de Matemática da Academia de Ciências da Universidade de São Paulo e das Olimpíadas Internacionais Rio Platense (Argentina), nas cidades de Mendoza e Puerto Iguazú.

pedagógicas foi ocupado para a realização do curso durante dez anos.

O curso era realizado em duas etapas, sendo dois dias no primeiro semestre letivo e dois dias no segundo semestre, comportando as 32 horas presenciais. Para completar a carga horária de 50 horas, foram destinadas 18 horas não presenciais. Como afirma Carminati, tal organização era importante

na consecução do objetivo da Escola Beatriz de desenvolver um projeto de formação que buscasse uma maior articulação entre teoria e prática e que estivesse comprometido com mudanças no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em todas as áreas do conhecimento. Desta forma, o período compreendido entre a primeira e a segunda etapa, previsto pelas 18 horas não presenciais e considerado parte constitutiva do próprio processo de formação, era destinado à “leitura e implementação de atividades práticas em sala de aula” (EBMBSB, 2004a). (CARMINATI, 2017, p. 184).

Ainda conforme a autora, a tarefa – atividade a ser realizada entre uma etapa e outra – era composta por leitura e estudo de um texto de referência e o desenvolvimento de uma prática pedagógica. Essas práticas estavam articuladas ao conteúdo do Curso e

procuravam incentivar e fortalecer o compromisso do professor com a mudança do seu fazer pedagógico [...] Ao mesmo tempo em que a realização dessas atividades – cujas orientações entregues por escrito demandavam escolhas, planejamento, sistematização, registro, reflexão individual, socialização e análise coletiva do trabalho desenvolvido –, buscava também fazer com que se tornasse uma prática reflexiva para os participantes” (CARMINATI, 2017, p. 198).

Carminati explica que, na Escola Beatriz, a “definição do ensino da leitura e da escrita como uma necessidade formativa da escola” decorreu de um longo processo de discussão e reflexão. Foram identificados altos índices de reprovação e evasão como um grave problema da escola. Como forma de enfrentar esse problema, foi elaborada uma nova proposta de avaliação, que desencadeou uma “mudança importante do foco de análise e intervenção: das dificuldades de aprendizagem às dificuldades de ensino” (CARMINATI, 2017, p. 106).

A autora apresenta as três ações pedagógicas que tornaram o ensino da leitura e da escrita uma necessidade formativa da Escola Beatriz: a introdução da prática de reescrita de textos; a qualificação do ensino da pesquisa escolar e a realização de duas oficinas sobre texto dissertativo, articuladas no período de 1998 a 2004. (CARMINATI, 2017, p. 119).

A partir de 2008, segundo Carminati, com o aprofundamento das discussões em torno do ensino da leitura e da escrita como uma responsabilidade de todas as áreas do conhecimento, foi acrescentada como mais uma meta da escola : “Proposta de gêneros textuais definida”.

Carminati menciona os desafios das indicações de leitura:

Os textos indicados para leitura tinham o propósito de possibilitar o aprofundamento em torno do conteúdo que estava sendo tratado naquele ano de formação, uma vez que o tempo presencial era sempre inferior ao tempo desejável e necessário. No entanto, ao longo dos dez anos do Curso, a escolha e indicação desses textos constituiu-se um grande desafio para a formadora, pois quase toda produção bibliográfica sobre leitura e escrita ou era muito especializada e de difícil compreensão para os professores das outras áreas, ou direcionada especificamente ao professor da disciplina de Língua Portuguesa. [...] Tal situação pode explicar o caráter das leituras indicadas como tarefa, ou seja, leituras de aproximação ao referencial teórico, com levantamento de questões, dúvidas, destaques, que balizariam as discussões e as estratégias de (re)leitura dos textos, mediadas pela formadora, durante a segunda etapa do Curso. Esse era um aspecto metodológico importante, que buscava, ao mesmo tempo, mostrar a importância da mediação do professor no processo de apropriação da leitura e possibilitar a retomada da leitura feita individualmente (ou em grupos de estudos), com o esclarecimento das dúvidas e discussão das diferentes interpretações. (CARMINATI, 2017, p. 196-197).

O processo de formação trouxe grandes contribuições para a prática pedagógica sobre a leitura e suas possibilidades. E isso fica evidente quando Carminati escreve:

Desde o início desse processo de formação, foi importante e necessário chamar a atenção dos participantes para dois aspectos fundamentais envolvendo o ensino da leitura em uma perspectiva interdisciplinar. O primeiro dizia respeito ao fato de que o ensino da leitura é um processo que implica a sistematização de estratégias para que o estudante desenvolva habilidades de criação, confirmação ou refutação de hipóteses, o reconhecimento de códigos e imagens, retrocessos e avanços, o levantamento/localização de dados, o estabelecimento de relações, a produção de deduções e inferências, o desvelamento do que está implícito. E o segundo aspecto referia-se à defesa de que um trabalho que tenha como foco o desenvolvimento da leitura, o estudo e a interpretação de textos deve buscar a sistematização de procedimentos que tornem claras as possibilidades de sistematização deste processo. (CARMINATI, 2017, p. 243).

Segundo dados da pesquisa de Carminati (2017, p. 200), durante o período de realização do curso (2004-2013), 463 profissionais participaram desse processo, sendo 40,6% profissionais da Escola Beatriz, e 59,4% profissionais de outras unidades educativas e estudantes universitários.

Relendo os autores sugeridos na época, como Angela Kleiman (2004), Ingedore Koch (2006), Terezinha Bertin (2011) e acrescentando as novas leituras de Paulo Freire (1989, 1997, 2020), Chartier (1998), Lerner *et al.* (2002), Geraldi e Almeida (2011), Frigotto (2010), percebemos a importância da linguagem e o quanto a leitura e a escrita são imprescindíveis. Lerner *et al.* afirmam que, na escola, a leitura e escrita são obrigatórias, porque ensinar a ler e escrever é uma responsabilidade inalienável da instituição escolar. E sendo a escola esse lugar privilegiado, é nele que está a maior oportunidade de diversificar e ampliar o universo cultural das crianças, não desprezando o desafio que também se constitui.

Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é de incorporar todos os

alunos à cultura do escrito, e de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores. Participar na cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre os textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores; entre os autores, os textos e seu contexto. (LERNER *et al.*, 2002, p.17).

Não podemos deixar de destacar a importância da linguagem escrita como uma invenção que mudou a civilização, possibilitando fazer registros e com isso transmitir suas culturas a gerações futuras.

A invenção da escrita exigiu apenas condições sociais: a escolha de estratégias de escrita estava ligada à estrutura da língua. O alfabeto mostra-se assim uma invenção surpreendente. O fato de um enorme número de escolares aprender a ler, aparentemente sem dificuldades muito consideráveis, é surpreendente também. O fato de nosso ambiente estar hoje repleto de escrito não torna menos surpreendente a possibilidade da leitura. Fenômeno cultural, portanto, e realmente pouco natural: não podemos prescindir de um ensino para ter acesso à leitura. (CHARTIER *et al.*, 1998, p. 34).

De acordo com Kleiman, “a leitura é uma das maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social desde que ela forneça a todos as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade.” (KLEIMAN, 2004, p. 91).

Logo, cabe à escola, além de ensinar a ler, instrumentalizar para que a criança/adolescente consiga buscar, selecionar e relacionar as informações que recebe dos diferentes meios de comunicação. É fundamental que esse trabalho inicie no Ensino Fundamental, já nos Anos Iniciais, para que o aluno possa, realmente, fazer o uso social da leitura e escrita, tornando-se sujeito desse processo.

Geraldi (2011, p. 84) nos apresenta a língua como um meio privilegiado de interação entre os homens, assim como a linguagem, pois ela possibilita a transmissão de informações de um emissor a um receptor. Na leitura também há interação, mas de uma forma diferente, na leitura há “um processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações”.

Koch (2006, p.11) igualmente ressalta a leitura como uma atividade “altamente complexa de produção de sentidos”, que requer a utilização de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação. Segundo a autora, fazemos antecipações através das pistas e sinalizações do texto, levantamos hipóteses que podem ser confirmadas ou não no decorrer da leitura. Essas hipóteses são respaldadas em conhecimentos que estão arquivados na memória, como coisas do mundo, de outros textos, de vivências, sentimentos e emoções. Fazemos relações entre os nossos conhecimentos e as novas informações, fazendo inferências, comparações.

Mais ainda: processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. Em outras palavras, agimos estrategicamente, o que nos permite dirigir e auto-regular nosso próprio processo de leitura. (KOCH, 2006, p. 18).

Outro fator que regula a interação com o texto, apresentado por Koch (2006), é a intenção com que lemos, traçada pelos objetivos da leitura.

De modo geral, podemos dizer que há textos que lemos porque queremos nos manter informados (jornais, revistas); há outros textos que lemos para realizar trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, livros, periódicos científicos); há, ainda, outros textos cuja leitura é realizada por prazer, puro deleite (poemas, contos, romances); e, nessa lista, não podemos nos esquecer dos textos que lemos para consulta (dicionários, catálogos), dos que somos “obrigados” a ler de vez em quando (manuais, bulas), dos que nos caem em mãos (panfletos) ou nos são apresentados aos olhos (outdoors, cartazes, faixas). São, pois, os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo, com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação, enfim. (KOCH, 2006, p. 19).

Para se efetivar uma leitura com o máximo de compreensão, além da produção do sentido, é necessário considerar o contexto. Segundo a autora, quando se entra em uma interação já trazemos uma bagagem cognitiva, que por si só é um contexto que a cada momento da interação é alterado, ampliado, e que vai se ajustando aos novos conceitos. Logo, o contexto cognitivo é um “**conjunto de suposições**, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto.” (KOCH, 2006, p. 64, grifo do autor).

Freire também afirma que “língua e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (FREIRE, 1989, p. 9).

Outro aspecto de grande relevância para a compreensão do texto é a intertextualidade, que significa remeter-se a outros textos, que podem ter servido de inspiração ou uso de estilo textual. Bertin *et al* (2011, p.16) apresentam essa questão:

Aprender a ler é apropriar-se de um conjunto de habilidades específicas – resultantes de atividades cognitivas – a serem trabalhadas sistematicamente com os alunos com o objetivo específico de ensinar a ler: antecipar leituras, mobilizar conhecimentos prévios, identificar dados e informações, compreender literalmente o que se lê, inferir sentidos do texto no contexto da leitura, produzir novos sentidos, relacionar o texto lido com outros textos (intertextualidade).

Sendo a escola o *locus* principal do processo de leitura e escrita, para Lerner *et al.* a criança é o ator principal desse processo, e o professor passa a ser o diretor que planejará o roteiro a ser seguido, também possibilitando a participação de outros atores. Lerner *et al.* (2002) afirmam que a escola precisa ser um lugar onde a leitura e a escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos que permitam o repensar do mundo e

reorganizar o próprio pensamento. Para as autoras, ler é “entrar em outros mundos possíveis, éindagar a realidade para compreendê-la melhor” (LERNER *et al.*, 2002, p. 73) a fim de poder assumir uma postura crítica, é ser cidadão no mundo da cultura escrita.

Geraldi e Almeida também abordam a posição do professor no processo de leitura:

E nesse processo de leitura, de interlocução do aluno-leitor com o texto/autor, a posição do professor não é a do mediador do processo que dá ao aluno sua leitura do texto. Tampouco, é a da testemunha, que, alheia ao processo, apenas o vê realizar-se e dele pode dar testemunho. Se, em alguns momentos, o professor passa a testemunhar, isso se deve ao fato de que, como sujeito, já se colocou como interlocutor de seus alunos, possibilitando as condições materiais (por exemplo, o acesso a livros) para que o processo se desencadeasse. Julgamos que o professor, no processo da leitura de seu aluno, deve ser um interlocutor presente, que responde- pergunta sobre questões levantadas pelo processo que se executa. (GERALDI; ALMEIDA, 2011, p. 84).

Nesse contexto, Lerner *et al.* (2002) apresentam alguns desafios da escola: de formar seres humanos críticos, capazes de ler nas entrelinhas; de formar pessoas desejosas de conhecer outros “mundos possíveis que a literatura nos oferece, possibilitando identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente”; de combater a discriminação desde o interior da escola; de alfabetizar todos os alunos, para que tenham a oportunidade de se apropriar da leitura e da escrita como ferramentas essenciais de progresso de crescimento pessoal. (LERNER *et al.*, 2002, p. 28-29).

E para que o professor tenha sucesso nessa caminhada é necessário, como afirma Kleiman (2004), uma formação teórica na área de leitura. A autora ressalta a importância de perceber a função do contexto na leitura e que tal capacidade pode “começar a ser desenvolvida desde as primeiras séries, através de textos curtos, apoiados por gravuras, onde potenciais dificuldades de leitura são contornadas.” (KLEIMAN, 2004, p. 70).

Faz parte do ensino de leitura nesses estágios iniciais, ajudar a criança a construir o sentido do texto, não só evitando os piores exemplos do livro didático, mas também, e principalmente, pondo o ensino da forma, do código, no seu devido lugar enquanto instrumento para a leitura, e pondo o ensino da leitura, no bom sentido da palavra, no seu devido lugar de foco do trabalho com o texto. (KLEIMAN, 2004, p. 46).

Chartier (1998, p. 116) nos fala que a “cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro. É uma forma de troca”. E esse movimento também acontece na sala de aula, onde as crianças podem e devem participar como sujeitos do seu próprio processo. Por isso podemos dizer que o processo de leitura e escrita é dinâmico. Geraldi e Almeida apontam:

Aprende a ler não o aluno que lê o livro que nós, professores, lemos. A liberdade com que o aluno tem abordado os livros que lê decorre do não privilégio a um único sentido do texto, mas àqueles sentidos que a experiência de mundo, de cada leitor, atribui ao livro que lê na produção de sua leitura” (GERALDI; ALMEIDA, 2011, p. 87.)

Por isso, quanto maior for o acervo literário disponibilizado às crianças, melhores interações acontecerão, maiores serão as trocas de experiência, as reflexões. Para Lerner *et al.*,

há um denominador comum que atravessa as práticas ao longo da história e que está claramente presente também na atualidade. Realmente, a leitura e a escrita aparecem sempre inseridas nas relações com as outras pessoas, supõem interações entre leitores acerca dos textos: comentar com outros o que se está lendo, recomendar o que se considera valioso, discutir diversas interpretações de uma mesma obra, intercambiar ideias sobre as relações entre diferentes obras e autores. (LERNER *et al.*, 2002, p. 61).

As autoras apontam algumas estratégias para o ensino da leitura:

Portanto, desde o princípio, a escola deve fazer as crianças participarem em situações de leitura e de escrita: é necessário pôr a sua disposição materiais escritos variados, é necessário ler para elas muitos e bons textos para que tenham oportunidade de conhecer diversos gêneros e possam fazer antecipações fundadas nesse conhecimento. (LERNER *et al.*, 2002, p. 41).

Kleiman (2004) também acredita que nos primeiros anos do Ensino Fundamental as crianças já podem produzir hipóteses, mesmo não sabendo ler, apoiando-se nas ilustrações.

Relatos de experiências de ensino de leitura nas primeiras duas séries mostram que o trabalho de elaboração de hipóteses sobre uma história, a partir das ilustrações do texto, é um trabalho que engaja o interesse das crianças: a tarefa assume características lúdicas, com as crianças defendendo hipóteses divergentes e construindo argumentações sólidas para defender as suas, especialmente porque muitas vezes as ilustrações não encaixam nas hipóteses em curso, promovendo assim condições para a discussão polêmica. (KLEIMAN, 2004, p. 56).

Lerner *et al.* defendem a importância da leitura do professor nos Anos Iniciais, quando as crianças ainda não leem. Nesse período, indicam ao professor criar várias situações e ler diferentes tipos de texto. Quando for ler uma história, por exemplo, criar um clima acolhedor, como propor às crianças que se sentem a seu redor para que todos consigam ver as imagens e o texto. Na hora da leitura, fazê-la criando emoção, intriga, suspense ou diversão. E quando terminar a leitura, disponibilizar o livro nas mãos das crianças para que folheiem e possam deter-se no que lhes chama a atenção; propor que levem para casa esse livro e outros que lhes pareçam interessantes. Segundo as autoras, essas propostas proporcionam que as crianças descubram o “prazer de reler um texto de que gostaram, ou de relê-lo olhando as imagens, porque considera importante que os alunos continuem interagindo com os livros e compartilhando-os com outros.” (LERNER *et al.*, 2002, p. 96).

Sobre essa questão, Freire observa:

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse

a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever. (FREIRE, 1997, p. 25).

Portanto, a mediação pelo professor e por outros profissionais nas práticas de leitura contribui de forma significativa para o processo de letramento da criança ao entrar na Educação Infantil. A aprendizagem dos educandos

tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas essas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados ou não. (FREIRE, 2020, p. 154).

Nesse sentido, socializar as práticas educativas entre os professores contribui para qualificar o processo educativo, ampliando o repertório dessas práticas. Esses momentos de troca podem mostrar diferentes possibilidades do uso da literatura em sala de aula, estimulando outros docentes a utilizarem e ampliarem seu repertório literário.

2.1.2 Literatura

Como apresentado na justificativa desta pesquisa, Candido (2011) acredita que a literatura é um direito humano, cultural e inalienável, é fator de humanização, atuando no subconsciente e no inconsciente, e que por isso “tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo.” (CANDIDO, 2011, p. 177).

O autor considera humanização a reflexão, a aquisição do saber, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. Ainda segundo esse autor, “A literatura conforma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (CANDIDO, 2011, p. 177).

Para Candido (2011), o problema da desigualdade social e econômica está na dificuldade de intercomunicação dos níveis culturais, em que o principal obstáculo pode ser a falta de oportunidade, não a incapacidade. Ele acredita

no poder universal dos grandes clássicos, que ultrapassam a barreira da estratificação social e de certo modo podem redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois têm a capacidade de interessar a todos, e portanto, devem ser levados ao maior número. [...] O *Fausto*, o *Dom Quixote*, *Os Lusíadas*, Machado de Assis podem ser fruídos em todos os níveis e seriam fatores inestimáveis de afinamento pessoal, se a nossa sociedade iníqua não segregasse as camadas, impedindo a difusão dos produtos culturais eruditos e confinando o povo a apenas uma parte da cultura, a chamada popular. (CANDIDO, 2011, p. 192).

Paulo Freire, em *Cartas a Cristina*, apesar de toda a dificuldade que vivenciou,

escreve como foi influenciado pela literatura:

[...] recordo também como, sob a influência de Pessoa da Silva, mas sobretudo de Moacir de Albuquerque, ler Machado de Assis, Eça de Queiroz, Lins do Rego, Graciliano Ramos, Gilberto Freyre, Manuel Bandeira, Drummond terminou por me ensinar que não pode haver antagonismo entre “escrever certo” e escrever gostoso; que escrever gostoso é que é, em última análise, escrever certo (FREIRE, 2020, p. 112).

Relata que em algumas tardes, em seu itinerário, tinha como “pontos obrigatórios” algumas livrarias e sebos, - que conseguiam satisfazer seu gosto pela leitura e que possibilitavam a convivência e a troca de ideias com outros intelectuais. E continua: “A leitura de pensadores revolucionários, sobretudo quando não dogmáticos, me ajudava, oferecendo-me bases científicas com que reforçava minha opção política e minha posição ética.” (FREIRE, 2020, p. 147).

Logo, como afirma Candido (2011), a literatura de todos os níveis e tipo satisfazem as necessidades humanas, enriquecendo a percepção e a visão de mundo.

Compagnon (2009) compactua com essas ideias afirmando que a literatura realiza um exercício de reflexão e de escrita, e por isso responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo. Para ele a literatura é indispensável e insubstituível, pois ela nos torna seres melhores.

Lemos, mesmo se ler não é indispensável para viver, porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem. Primeiramente, em um sentido bastante simples, viver é mais fácil para aqueles que sabem ler, não somente as informações, os manuais de instrução, as receitas médicas, os jornais e as cédulas de voto, mas também a literatura. (COMPAGNON, 2009, p. 29).

Segundo esse autor, a literatura nos torna sensíveis, mexe com os nossos sentimentos, porque faz apelo às emoções e à empatia, pois ao ler, podemos nos identificar com os outros, os sentimentos de felicidade ou sofrimento podem ser, momentaneamente, sentidos por quem está fazendo a leitura.

Fonte de inspiração, a literatura auxilia no desenvolvimento de nossa personalidade ou em nossa “educação sentimental”, como as leituras devotas o faziam para nossos ancestrais. Ela permite acessar uma experiência sensível e um conhecimento moral que seria difícil, até mesmo impossível. De se adquirir nos tratados dos filósofos. Ela contribui, portanto, de maneira insubstituível, tanto para a ética prática como para a ética especulativa. [...] O próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades. (COMPAGNON, 2009, p. 46 e 47).

Compagnon (2009) apresenta algumas explicações sobre o poder da literatura: a literatura deleita e instrui, tendo como resultado a melhora da vida; ela liberta da sujeição às

autoridades, como instrumento de justiça e contribui para a liberdade e para a responsabilidade do indivíduo, “dota o homem moderno de uma visão que o leva para além das restrições da vida cotidiana”; a literatura “fala a todo mundo”, pois utiliza a língua comum, tornando mais inteligentes, “diferentemente inteligentes”. E afirma sobre a importância de se ler literatura:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. (COMPAGNON, 2009, p. 47).

Segundo Debus, Bazzo e Bortolotto (2017, p. 28), há duas possibilidades para o ensino da literatura: “uma como mera reprodução de valores, princípios e visões de mundo; e outra como criação e invenção”. As autoras também chamam a atenção sobre a responsabilidade que é colocada para a educação, de criar as condições para o trabalho com o texto literário e promover o encontro com o repertório de leituras e leitores.

A opção pela via da fantasia e do imaginário no ensino da literatura para crianças e jovens ajudará, sem sombra de dúvida, a formar um leitor com capacidade crítica e suficiente emancipação para exercer a sua cidadania, isto é, o seu poder de ser e de existir como pessoa humana, ou seja, alguém que escolhe e decide porque pensa, porque sente e porque sonha. A literatura devolve aos seres humanos sua dignidade, porque, por meio da palavra, coloca-os na condição de protagonistas e responsáveis pela condução de processos sociais complexos, difusos ou, por vezes, caóticos, pelos quais estão imersos. (DEBUS, BAZZO; BORTOLOTTI, 2017, p. 29).

Ainda segundo as autoras (2017), é preciso que docentes, alunos e outros profissionais que atuam na escola tenham tempo e espaço para partilharem de suas leituras e possibilitar a ampliação desse repertório. Elas também falam da importância de reconhecer os livros literários e não literários.

Conforme Debus, é importante que a mediação da leitura literária seja consciente e potencializada nos domínios da linguagem, sendo fundamental

[...] construir uma tríade produtiva e dialógica [nas experiências de formação pessoal ou de outros, com outros], isto é, em primeiro lugar, o professor deve conhecer e inventariar o repertório literário que as crianças possuem, aquelas narrativas que trazem do espaço familiar e social; em segundo, deve haver comprometimento do professor para ampliar o repertório inicial delas; em terceiro, que ele assuma a responsabilidade de aguçar nas crianças a criatividade para a construção alargada de um novo/outro repertório. (DEBUS, 2006, p. 23).

A autora aponta ainda que o exercício de “partilhar o seu saber em diálogo com o saber do outro colabora para a prática social da leitura literária” (DEBUS, 2006, p. 23-24), estabelecendo relações entre o leitor e o texto, permitindo posicionamento, identificação e reações às ações dos personagens. Também afirma que na escola está a oportunidade de ampliação de repertórios, podendo ser impresso ou em suporte eletrônico, contemplado

pelas novas tecnologias. Logo, conhecer a produção literária que circula no mercado editorial, consultar catálogos editoriais, participar de feira de livros, visitar livrarias e bibliotecas, torna-se necessário para a realização de mediação da leitura literária.

Uma das estratégias mais conhecidas de mediação de leitura é a contação de histórias. Abramovich (2009, p. 16) afirma que é por meio da oralidade que a criança tem seu primeiro contato com textos. É através da “voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da bíblia, histórias inventadas...”. Ouvir histórias, ainda segundo a autora, suscita o imaginário, possibilita descobrir o mundo imenso de conflitos, de impasses, de encontrar as soluções para os problemas vividos.

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 2009, p. 17).

Nas palavras da autora, “ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução...” (ABRAMOVICH, 2009, p. 24). Ela também ressalta que é preciso saber contar histórias, pois considera essa atividade uma arte. Embora a contação seja feita através do uso simples e harmônico da voz, requer certos procedimentos. E por isso o livro deve ser lido antes, para perceber as emoções e situações que podem surgir com a leitura, assim, na narração se consegue passar a emoção verdadeira e chegar no ouvinte. Abramovich sugere algumas estratégias, como: saber dar as pausas, criar intervalos, evitar descrições imensas e cheias de detalhes, usar as modalidades e possibilidades da voz, saber o momento para começar a contação, mostrar que a história está impressa num livro.

2.2 LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES SOBRE O TEMA DE ESTUDO

Ao pesquisar o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), buscando o assunto por meio dos termos “literatura infantil” e “formação docente”, no período de 2009 a 2021, tivemos como resultado 48 artigos, sendo selecionados 5 trabalhos para a leitura integral. Com os descritores “literatura infantil” e “Anos Iniciais”, encontramos 39 trabalhos, dos quais selecionamos 3. Com os termos “formação docente” e “letramento literário” identificamos 7 trabalhos, sendo selecionado apenas 1. E com os termos “formação docente” e “leitura literária”, dos 30 trabalhos localizados, 5 foram selecionados. Pesquisando nos repositórios da UDESC,

fazendo a busca sobre “formação de professores”, foram encontradas 67 dissertações e 18 teses que tratam de diferentes temas, mas nenhum sobre literatura infantil. No repositório da UFSC, foram encontradas 243 dissertações e teses. Muitas abordam o tema literatura para formação de leitores, e outras sobre acervo para Educação Infantil; nenhuma se referenciou ao Ensino Fundamental.

Outra fonte de busca de artigos relacionados à literatura e formação docente foram as publicações das edições 2018 e 2020 da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), região Sul, no GT-8 (Formação de Professores), mas não encontramos nenhum trabalho sobre esse tema.

Apresentamos, a seguir, um recorte dos trabalhos encontrados.

Quadro 1 - Busca pelos descritores “Literatura Infantil” e “Formação Docente”

Banco de dados: PORTAL CAPES Período: de 2009 a 2021 Descritores de busca: “Literatura Infantil” e “Formação Docente”		
Artigo	Palavras-chave	Referência
Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de um Curso de Formação Continuada para Implementação da Temática História e Cultura Afro-Brasileira Nos Currículos Escolares	Formação Continuada. Relações Étnico-Raciais. Lei nº 10.639/03. Sequência Didática.	SILVA, Leida Corrêa da; <i>et al.</i> Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de um Curso de Formação Continuada para Implementação Da Temática História e Cultura Afro-Brasileira Nos Currículos Escolares. Revista Prática Docente, Mato Grosso, v. 6, n.1, e024, p.1-30, jan/abr 2021.
Histórias que brincam e encantam: o contar histórias na formação docente	Literatura Infantil; Contação de História; Biblioteca; Extensão.	VENDRAME, Eliandra Cardoso dos Santos; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Histórias que brincam e encantam: o contar histórias na formação docente. Revista Conexão UEPG, Ponta Grossa, Paraná, v. 16, p. 01-11, 2020.
Notas para uma História do Ensino da Literatura Infantil na Formação de Professores Primários no Brasil e em Portugal	Ensino-aprendizagem, fundamentos da educação, história das disciplinas escolares, história comparada, história da educação.	OLIVEIRA, Fernando Rodrigues. Notas para uma História do Ensino da Literatura Infantil na Formação de Professores Primários no Brasil e em Portugal. Acta Scientiarum Education, Maringá, v. 38, n.1, p. 11-19, jan-mar, 2016.
A Multimodalidade na	Imagem. Texto verbal.	BELMIRO, Célia Abicalil. A

Literatura Infantil e a Formação de Professores Leitores	Literatura. Formação docente.	Multimodalidade na Literatura Infantil e a Formação de Professores Leitores. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 10, n.2, p. 403-420, 2010.
Investigando o Processo de Leitura por meio de Ambientes Colaborativos	Lectura, chat, formación estética, formación de Professores, formación de lectores.	NEITZEL, Adair de Aguiar; NEITZEL, Luiz. Investigando o Processo de Leitura por meio de Ambientes Colaborativos. Revista Científica de Educomunicación, Comunicar, vol.17,n. 33, p. 133-140, 2009.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Silva *et al* (2021, p. 5) apresentam uma pesquisa para desenvolver e avaliar um curso de formação continuada para professores de 4º e 5º anos de um município goiano, utilizando sequência didática com literatura infantil para socializar a Lei nº 10.639/03, que trata da valorização das relações étnico-raciais. Para isso, “os profissionais da educação precisam estarsensibilizados e preparados.” Afirmam, ainda, que para tanto é necessário formação de professores para discutir, criar e implementar ações para trabalhar com a diversidade cultural. Concluem a necessidade “de política pública eficiente de formação continuada para os professores da rede pública de ensino em relação à Lei nº 10.639/03 e sua aplicabilidade” (SILVA *et al.*, 2021, p. 24). E reforçam a necessidade de fomentar a formação continuada e de um currículo comprometido com a valorização da diversidade.

Vendrame e Paula (2020) relatam a experiência que surgiu de um projeto de extensão de acadêmicos do curso de Pedagogia na confecção de materiais e nos processos de contação de histórias em uma biblioteca municipal do Paraná. O projeto despertou nos acadêmicos o prazer de contar histórias, e nas crianças o encantamento e o contato com livros e estratégias de contação.

Oliveira (2016, p. 12) apresenta um estudo sobre a disciplina “Literatura Infantil”, oferecida nos cursos de formação de professores em São Paulo, Brasil, e em Portugal, nos meados do século XX. Era de cunho teórico e tinha como objetivo preparar esses “profissionais para o trabalho com textos literários”, oferecidos nos cursos de Ensino Normal. Essa disciplina permaneceu presente no curso Normal/Magistério entre 1947 e 1990. Em 1996, com a Lei nº 9.394/96, a formação de professores passa a ser oferecida em nível superior, e a organização dos currículos ficou sob a responsabilidade de cada instituição, não sendo obrigatoriedade manter a disciplina de “Literatura Infantil”. Oliveira

(2016, p.19) conclui que em ambos os países o ensino da literatura infantil “contribuiu para a disseminação de modos específicos de se pensar a literatura infantil, corroborando a formação de práticas desse ensino”.

Belmiro (2010, p. 404), apresenta, em seu artigo, a relação entre as imagens e textos verbais em livros de literatura infantil e traz algumas contribuições para a formação docente. Ela ressalta a importância da mediação do professor nas produções escolares e “as possibilidades de diálogo advindas da presença implícita do leitor literário mirim”. E conclui sobre a importância da leitura literária na formação inicial de professores de Pedagogia e Letras para recuperar as “tensões que as linguagens verbais e visuais propõem”. Ademais, que a formação continuada deve ter como objeto de ensino e pesquisa a leitura literária, com informações e vivências, pois “as crianças e jovens de hoje estão a nos convocar novos olhares sobre nossa capacidade de ler o mundo.” (BELMIRO, 2010, p. 419).

Neitzel (2009, p. 134) apresenta uma pesquisa em que identificou que os programas de formação de leitores não obtiveram êxito devido à “concepção do professor acerca da literatura”, pois não a reconhece “como objeto estético que necessita ser apreciado, demonstrando carência de uma ação reflexiva acerca das funções da literatura e de critérios para a seleção de um acervo adequado à formação de leitores”. (NEITZEL, 2009, p.19) Essa pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Balneário Piçarras, Santa Catarina, com o 3º ano do Ensino Fundamental em 2007, e com o 4º ano em 2008. Incluiu ainda o 4º ano de uma escola estadual de Barra Velha, Santa Catarina, utilizando google talk com os alunos e entrevistas com os docentes.

Quadro 2 - Busca pelos descritores “Literatura Infantil” e “Anos Iniciais”

Banco de dados: PORTAL CAPES Período: de 2009 a 2021 Descritores de busca: “Literatura Infantil” e “Anos Iniciais”		
Artigo	Palavras-chave	Referência
A Leitura Literária na escola: ação e formação docente	Leitura literária. Formação docente. Prática pedagógica.	GONÇALO, Sheila Ferreira; MACHADO, Ana Carolina <i>et al.</i> A Leitura Literária na escola: ação e formação docente. Revista Elo – Diálogos em extensão, Viçosa, MG, vol.9, 2020.

O Texto Literário Infantil em Contextos de Alfabetização: um olhar para as Práticas de Formação Inicial Do Leitor	Literatura Infantil. Práticas Pedagógicas. Formação de Leitores. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	GENEROSO, Ariana da Silva Fagundes. O Texto Literário Infantil em Contextos de Alfabetização: um olhar para as Práticas de Formação Inicial do Leitor. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
Cadê a Literatura da Escola? O Gato Comeu: Reflexões Sobre Infância, Textos Literários e Bibliotecas	Literatura infantil. História. Escola.	SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. Cadê a Literatura da Escola? O Gato Comeu: Reflexões Sobre Infância, Textos Literários e Bibliotecas. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 2, n.5, p. 18-31, 2011.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Gonçalo *et al* (2020) relatam a experiência de um projeto de extensão realizado pelo Instituto Federal de São Paulo. O projeto teve como objetivo aprimorar a formação docente envolvendo a leitura em voz alta de textos literários em sala de aula para alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estimulando o prazer pela leitura. Concluem ressaltando a importância do projeto, pois propiciou “experiências em chão escolar”, permitindo associar o conhecimento prático e o teórico sobre a prática pedagógica, proporcionando “erros e acertos, reflexões, troca de saberes, criação e fortalecimento de laços”. Acrescentam que possibilitou observar o prazer pela leitura nos alunos, sendo considerado um passo para a formação de alunos leitores e críticos.

Generoso (2014) apresenta sua dissertação, cuja pesquisa, através de observação e entrevista semiestruturada, desenvolveu-se com três turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Gravataí, RS, e suas respectivas professoras. A problematização central questiona como o trabalho com a literatura infantil é desenvolvido no período destinado à alfabetização. Como resultado, percebeu a pouca oferta de literatura nas salas de aula e o despreparo dos professores, que não priorizavam o trabalho com a literatura. Indica a necessidade de trabalhar, refletir e investigar a formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a formação de leitores.

Souza (2011, p. 20) apresenta o resultado de uma pesquisa sobre a materialidade histórica da literatura infantil e de como ela tem sido utilizada, ou não, nos Anos Iniciais da Educação Básica no Estado de Mato Grosso do Sul. Essa pesquisa permitiu a coleta de dados depoimentos reveladores da situação da leitura, das bibliotecas e dos textos utilizados

por alunos e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Constatou que a leitura e o texto literário “sucumbiram ao livro didático”, e que a literatura serve para “nos tornar mais humanos e civilizados, para resgatar o sonho, a magia”.

Quadro 3 - Busca pelos descritores “Formação docente” e “Letramento literário”

Banco de dados: PORTAL CAPES Período: de 2009 a 2021 Descritores de busca: “Formação docente” e “Letramento literário”		
Artigo	Palavras-chave	Referência
Letramento Literário e Formação Docente nos anos iniciais: delineamento de um projeto de pesquisa	Formação docente; anos iniciais; leitura literária; pesquisa-ação.	RODRIGUES, Hellen Cris de Almeida; <i>et al.</i> Letramento Literário e Formação Docente nos anos iniciais: delineamento de um projeto de pesquisa. Revista Entreletras, Araguaína, v. 11, p. 217-227, set-dez 2020.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Rodrigues *et al* (2020) apresentam uma pesquisa de doutorado, ainda em andamento, que busca analisar a articulação entre formação e práticas de leitura estabelecida pelos professores. O método escolhido foi a pesquisa-ação e pretende realizar uma formação continuada para os docentes de uma escola da Rede Municipal de Roraima voltada ao ensino de leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A proposta de formação apoia-se no processo de *reflexão-ação-reflexão*, permitindo uma análise crítica dos encontros para verificar as possíveis mudanças no trabalho docente no tocante à mediação da leitura.

Quadro 4 - Busca pelos descritores “Formação docente” e “Leitura literária”

Banco de dados: PORTAL CAPES Período: de 2009 a 2021 Descritores de busca: “Formação docente” e “Leitura literária”		
Artigo	Palavras-chave	Referência
Biblioteca e Salas de Leitura: Espaços de Mediação Leitora na Formação Docente	Espaços de ler; Biblioteca e salas de leitura; Formação de professores; Leitura em licenciaturas; Mediação de leitura.	ZANATTA, Deisi Luzia; VERARDI, Fabiane. Biblioteca e Salas de Leitura: Espaços de Mediação Leitora na Formação Docente. Fólio – Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 11, n.1, p. 405-428, jan-jun 2019.

A Leitura Deleite e Suas contribuições para a Cultura do Livro	Leitura Deleite; Formação de leitores; Leitura literária.	BORBA, Ellem Rudijane. A Leitura Deleite e suas contribuições para a Cultura do Livro. RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 5, ed. Especial, artigo n. 1229, p. 1-18, abr 2019.
Formação Docente e Contação de Histórias: a Leitura Literária na escola	Contação de história; formação de professores; estratégias de leitura.	DUARTE, Cristina Rothier; <i>et al.</i> Formação Docente e Contação de Histórias: a Leitura Literária na escola. Revista Leia Escola, Campina Grande, v. 18, n. 2, 2018.
A Leitura de Galileu, de Lia Zatz, e os saberes necessários para a formação de professores de literatura	Ensino; Leitura; Literatura; Formação docente.	NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. A Leitura de Galileu, de Lia Zatz, e os saberes necessários para a formação de professores de literatura. Revista Letras Raras, v. 7, n. 3, p. 228-241, 2018.
Tertúlia literária: construindo caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade	Literatura; Leitura literária; Formação Docente.	BELMIRO, Celia Abicalil; <i>et al.</i> Tertúlia literária: construindo caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade. Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n.1, p. 97-117, jan-abr 2015.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Zanatta e Verardi (2019) trazem para discussão a função da biblioteca e das salas de leitura na formação inicial dos acadêmicos dos cursos de Letras e Pedagogia de três universidades brasileiras. Esse trabalho foi realizado por uma pesquisa na Universidade de Passo Fundo, entre 2015 e 2019. Concluíram que a biblioteca e as salas de leitura precisam se tornar espaços de ações leitoras para a formação docente, para serem ambientes utilizados e mediadores de leitura.

Borba (2019) apresenta uma reflexão sobre as contribuições da leitura deleite para a formação docente. Destaca a importância da prática dessa leitura na vida cotidiana do professor, pois pode possibilitar a ampliação de saberes. Também aponta a necessidade de reaproximação docente com a leitura literária, podendo viabilizar um contato mais intenso entre crianças e literatura no sentido de formá-las e torná-las leitores proficientes.

Duarte *et al* (2018) relatam uma prática de leitura do livro *As aventuras de Bambolina* realizada durante a formação de professores em uma escola da Rede Municipal de João Pessoa. Teve como objetivos relatar o desenvolvimento da prática de leitura e tecer

considerações sobre a importância das estratégias de leitura. Como resultado, verificou que a leitura literária, quando planejada e com embasamento teórico, constitui uma importante ferramenta para a formação leitora dos docentes e alunos.

Nóbrega (2018) apresenta um estudo sobre que saberes e fazeres contribuem para a formação docente e traz a obra *Galileu leu*, de Lia Zatz (1996). Na conclusão, observa que através do tom lúdico e do jogo de ilustrações, a obra faz uma analogia com os saberes necessários, como apresenta Tardif (2012), para formar leitores e professores. E que a leitura deve ser pautada em um modelo de educação literária humanista, voltada para a formação integral do ser humano.

Belmiro *et al* (2015) apresentam reflexões sobre a formação literária de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental que atuam na rede pública e que participaram de um projeto de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais. O projeto teve duração de seis anos, e a cada ano eram diversificadas as estratégias e a indicação de livros a serem estudados. Chegaram à conclusão que a convivência com a literatura pode ser uma porta para o entendimento do mundo a ser explorado. E que a formação docente deve passar por uma compreensão de que as linguagens abarcam diferentes formas de expressão e que a estética da literatura é uma delas.

Em todas essas pesquisas percebemos a importância da formação leitora para os professores. Além da formação docente, é importante possuir um repertório de leitura. Para formar alunos leitores, é preciso pensar na formação de professores leitores.

2.3 PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta seção estudamos a construção social e histórica da profissão docente e elaboramos algumas reflexões. Estudamos dois artigos e também alguns trabalhos apresentados na ANPEd Sul – 2021 sobre o assunto. Fizemos um estudo exploratório para mostrar a importância do referido tema.

Iniciamos com o texto de Xavier (2014), que faz um estudo dos últimos trinta anos da produção teórica que aborda a construção social e histórica da profissão docente. Esse estudo priorizou as pesquisas realizadas fora do Brasil, mas que foram traduzidas para o português do Brasil e de Portugal.

Xavier destaca as primeiras pesquisas realizadas por Tardif, Lessard e Lahaye sobre as especificidades dos saberes do ofício do professor, em 1991. As pesquisas desenvolvidas por eles, segundo Xavier, demonstraram que “os saberes docentes são temporais, plurais, e heterogêneos, personalizados e, ainda, carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o

ser humano.” (XAVIER, 2014, p. 831). A autora também destaca as contribuições dos estudos do pesquisador português Antônio Nóvoa sobre o processo de profissionalização docente, fazendo uma “reconstrução social e histórica da gênese e do desenvolvimento da profissão docente”. (XAVIER, 2014, p. 830).

Xavier salienta a produção nacional e internacional que aborda a questão da identidade profissional, percebendo as particularidades da profissão docente, bem como seus limites e potencialidades. Apresenta alguns princípios para compreensão da problemática da profissão docente: 1) reconhecer que a escola e o professor são construções históricas; 2) a escola é responsável pela socialização dos indivíduos e, portanto, dependem da intervenção do professor para se inserir e conviver em sociedade; 3) nos dias atuais, a escola e o professor estão assumindo uma importância cada vez maior, sendo frequente e injustamente responsabilizados pelos insucessos escolares. A autora conclui ressaltando a importância “de se considerar as potencialidades, os limites e as particularidades da atuação do professor e do trabalho escolar”, pois só assim poderemos atenuar essa culpa, atribuída ao professor e à escola, pelo senso comum, “alimentando a falsa ideia de que a escola e o professor podem superar os obstáculos interpostos aos excluídos em uma sociedade desigual e injusta.”. (XAVIER, 2014, p. 845).

A profissão docente apresenta outros desafios no seu cotidiano, pois o fazer pedagógico, mesmo podendo ser planejado coletivamente, tem características únicas, considerando que a sala de aula pode apresentar situações que necessitem do imprevisto, onde o professor toma decisões isoladamente, sem efetivamente tomar como referência uma estrutura coletiva, configurando assim o individualismo da profissão docente.

Duboc traz uma reflexão sobre a profissionalização do professor na contemporaneidade, quando muitas transformações ocorrem, de forma rápida, e “atingem as atividades docentes, por meio de demandas direcionadas à profissão. E que é necessário que o professor compreenda “a atividade social do seu campo de trabalho e tome a sua formação, seus saberes e suas trocas sociais cotidianas como elemento de análise”. (DUBOC, 2014, p. 69).

A autora apresenta alguns estudiosos, como Contreras (2002), Perez Gómez (2001), Nóvoa (1995, 1997), Gimeno Sacristán (1995), Pimenta (1999), que consideram, além dos saberes científicos, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destreza, atitudes e valores como referências para compreender “a base pedagógica da atividade profissional.” Segundo Duboc, todos esses saberes adquiridos na experiência e construídos no exercício da prática docente são elementos fundamentais para a compreensão da profissionalidade e

do que se constitui ser professor.

Ainda segundo Duboc, a profissionalização depende de como compreendemos e analisamos as práticas educativas, ela deve ser vista “a partir da especificidade do trabalho do professor”, pois esse desempenha “condutas que são conformadas por meio das relações profissionais, sociais, afetivas, culturais estabelecidas no espaço em que atua.” (DUBOC, 2014, p. 71).

Quanto à profissionalidade, Duboc afirma que “refere-se ao desempenho do ofício de ensinar, mas também expressa valores, intenções que se quer alcançar e desenvolver na profissão”, e

[...] constitui-se pela autonomia que o docente exerce na escola, diante de seu trabalho; pela responsabilidade com sua própria formação permanente; pela capacidade de aprender e de refletir sobre sua ação; pelo entendimento de que, ao se tornar profissional, também passou a significar “ser competente”. (DUBOC, 2015, p. 72)

A autora apresenta três dimensões da personalidade analisadas por Contreras (2002) numa perspectiva educativa:

- 1 - A obrigação moral: o ensino supõe um “compromisso de caráter moral para quem o realiza”;
- 2 – O compromisso com a comunidade: relação com a comunidade social;
- 3 – A competência profissional: deve ser coerente com a obrigação moral e o compromisso com a comunidade.

De acordo com Duboc, Contreras fala de “competências profissionais complexas, que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas.” (DUBOC, 2015, p.73).

Duboc observa:

Esses aspectos constituem, pois, a subjetividade profissional traduzida como experiências apreendidas e acionadas no cotidiano escolar. É um ‘saber fazer’ construído individualmente, a partir de referenciais externos, porém que se tornam próprios e únicos. São instrumentos construídos pelo próprio professor, para deles se utilizar na profissão, tornando-os um saber pessoal. Esse saber não se refere somente à prática, mas, também, à maneira de posicionar-se diante da profissão, de entendê-la na interação e como contribuição social, ética e política. (DUBOC, 2015, p. 73).

A autora traz Tardif (2012) e seus estudos, os quais apontam que, conforme a necessidade, os professores mobilizam saberes profissionais que são construídos e reconstruídos no exercício da profissão e que precisam ser conhecidos, sistematizados e valorizados. Tais saberes podem ser oriundos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência. Segundo Duboc, Tardif

[...] considera que o saber é a marca do professor que se realiza por meio de

experiências anteriores e atuais, em diferentes níveis. É uma realização pessoal partilhada no coletivo, no contexto da socialização profissional. Considera o saber dos professores um processo em construção, no decorrer da trajetória profissional [...]. (DUBOC, 2015, p. 77).

Duboc cita ainda Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), que entendem que os saberes da experiência possuem um caráter prático, com nível de teorização ligado a contextos específicos, e que o conhecimento “implementado na prática, passa por um processo de apropriação e de transformação, que nunca é uma simples cópia da ideia original, mas uma reconstrução entre os significados e saberes.” (DUBOC, 2015, p. 76).

Com a pesquisa, Duboc conclui que é necessário “investir melhor nos saberes desenvolvidos no cotidiano da sala de aula” (2015, p. 78), pois a profissionalização depende de como compreendemos, articulamos e refletimos no ato de ensinar e diante do inesperado, que constitui grande parte da atividade docente.

A formação de professores, sendo inicial ou continuada, é uma temática bastante estudada pelas universidades, principalmente, na área das licenciaturas e pós-graduação, pois é onde acontecem os estágios curriculares supervisionados, os programas de iniciação à docência, os programas de extensão, que possibilitam maior aproximação entre teoria e prática docente.

Analisando os anais da XIII ANPEd Sul, no eixo temático 6 – “Formação de Professores”, encontramos 67 trabalhos e desses selecionamos 13, nos quais o tema da profissionalização e saberes docentes aparece no título ou no corpo do trabalho. Com esse dado conseguimos constatar a relevância do tema, uma vez que esse resultado representa 20% dos trabalhos apresentados.

Dos 13 trabalhos selecionados, um abordou a formação em pesquisas realizadas na ANPEd, entre 2010 e 2019, sobre o tema *educação profissional*. Outro realizou uma pesquisa ancorada na Psicanálise com alunos de licenciatura. Três apresentaram estudos de caso, com proposta de parceria com programas de extensão de universidades. Outro investigou as pesquisas realizadas pelo PPGE/UFSC abordando o tema *formação de professores*. Um estudo investigou os trabalhos apresentados na ANPEd Nacional pelo Grupo de Trabalho (GT8) – “Formação de Professores”, no período entre 2010 e 2020. Seis abordaram temática enfatizando a *formação continuada dos docentes*.

A seguir apresentamos nosso esforço de trazer um pequeno recorte do resultado da leitura realizada dos trabalhos selecionados.

Campos (2021), em seu levantamento sobre as pesquisas que tratam da formação de professores para a educação profissional, nas publicações da ANPEd Sul entre 2010 e 2020,

encontrou 89 pesquisas e dessas selecionou 11 para leitura e análise. Constatou que, apesar da relevância do tema da formação de professores para a educação profissional ser uma área importante, ainda precisa ser mais pesquisado e se mostra um campo fértil para futuras pesquisas.

Charczuk (2021) caracteriza seu trabalho como uma pesquisa psicanalítica com uma abordagem freudo-lacaniana, dirigida aos estudantes de licenciatura sobre o que entendem sobre educação e sobre ser professor. Concluiu, com as licenciandas, que são necessários momentos de escuta e de reconhecimento do outro na educação, e que esses espaços seriam muito importantes na formação inicial e continuada dos professores.

Sartori (2021), Francio (2021) e Bihringer (2021) apresentam, em suas pesquisas, estudos de caso, registrando experiências positivas com formação continuada para professores e/ou coordenadores sendo realizadas pela proximidade das universidades com as escolas. Ressaltam a importância dessa aproximação.

Agapto (2021) realiza um levantamento das pesquisas realizadas pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da UFSC, com o tema formação de professores. Entre teses e dissertações, identificou 1309 trabalhos, sendo 86 sobre formação inicial; 65 sobre formação continuada; 6 sobre formação inicial e continuada; 304 sobre didática, envolvendo currículo, planejamento, prática de ensino e avaliação; e 749 trabalhos abordando outros temas. O estudo também envolveu os aspectos metodológicos utilizados, principais meios de geração de dados, os autores mais referenciados e os professores que mais participaram em orientações de trabalhos.

Queiroz (2021) também realiza um levantamento de pesquisas apresentadas sobre formação de professores, mas no Grupo de Trabalho (GT8) da ANPEd Nacional, no período entre 2010 e 2019. Nessa pesquisa encontrou 176 trabalhos, sendo 46 sobre a formação inicial e 130 sobre a formação continuada, trabalho docente e outros temas. O foco da pesquisa foi a formação inicial de professores.

Os autores Koche (2021), Tessaro (2021), Tomelin (2021), Silveira (2021), Stanqueviski (2021) e Corrêa (2021) tratam, em suas pesquisas, sobre a formação continuada, identidade docente e os saberes docentes. A maioria deles dialoga com autores como Nóvoa, Tardif, Pimenta, Imbernón e Freire.

Com o resultado dessa pesquisa, percebemos que o processo de formação de professores e os saberes docentes se apresentam como campos amplos a serem estudados e motivo de reflexão, principalmente, pela sua complexidade.

Tardif (2012) afirma que os saberes docentes integram diferentes saberes e diferentes

relações. Ele define o saber docente como um saber plural: “o saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo.” (TARDIF, 2012, p. 54). Essa heterogeneidade na diversidade de saberes cada professor desenvolve ao longo da sua vida pessoal e profissional.

[...] o papel dos professores na transmissão de saberes a seus pares não é exercido apenas no contexto formal das tarefas de animação dos grupos. Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos ‘macetes’, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc (TARDIF, 2012, p. 52-53).

Nesse sentido, a formação continuada é indispensável, pois possibilita aos docentes articular suas práticas educativas com a realidade e os sujeitos que nela atuam, buscando a ação, reflexão e interação com seus pares. Assim, aperfeiçoam sua prática e apropriam-se de diferentes saberes que potencializam o desenvolvimento profissional.

Imbernón (2000, p. 52) afirma que “o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”. O autor também ressalta a importância da formação inicial, onde as instituições

[...] deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se como contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições “vivas”, promotoras da mudança da inovação. (IMBERNÓN, 2000, p. 61).

Segundo Imbernón (2000, p. 66), a formação inicial deve fornecer uma “bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal”, para poder assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, de forma reflexiva e fundamentada.

Para que realmente esse processo tenha sucesso, é necessário investimento na formação dos professores, e esta deve ser permanente e continuada para poder estar atualizada e promover troca de experiências com seus pares.

A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. (NÓVOA, 2002, p. 38).

A formação dos professores precisa se aproximar da realidade das escolas, “o que se quer é diminuir a distância entre a universidade ou o que se faz nela e as classes populares, mas sem a perda da seriedade e do rigor. Sem negligenciar diante do dever de ensinar e de pesquisar” (FREIRE, 2020, p. 152). Nóvoa também acredita na proximidade entre universidades e escolas.

Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes.

Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. O futuro escreve-se na coragem da ação. Pensar a coisa certa é agir (NÓVOA, 2019, p. 14).

Nesse sentido, Nóvoa afirma que estamos num processo de “metamorfose da escola”, e que isso deve refletir na formação dos professores, num processo que deve aproximar escolas e universidades. Ele apresenta um “triângulo da Formação”, onde é indispensável a interação entre professores, universidades e escolas.

[...] construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor. (NÓVOA, 2017, p. 1123).

Podemos concluir que, na última década, realizaram-se diversos estudos relacionados a essa temática, mostrando a importância de pesquisar e entender as fragilidades e potencialidades de contribuições para uma formação docente reflexiva e efetiva.

Além disso, a formação dos professores deve ser contínua e a aproximação das universidades com as escolas e vice-versa qualificaria esse processo, pois a universidade precisa da prática das escolas e as escolas precisam da teoria. Essa troca de experiência qualifica a formação docente e o trabalho pedagógico, que muitas vezes é tão solitário.

2.4 POLÍTICAS DE INCENTIVO À LEITURA

Nesta seção pretendemos mostrar as políticas de incentivo à leitura a partir da criação do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), que passou a implementar ações que possibilitaram o acesso a livros de literatura, incluindo a distribuição de livros para as bibliotecas escolares, ampliando seu acervo.

Pesquisando o site do Sistema Nacional de Biblioteca Pública¹², percebemos que foi a partir de 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), que o Governo Federal vem investindo no apoio e na ampliação das bibliotecas públicas no país. Mas apenas em 1992, com o Decreto Presidencial nº. 520, de 13 de maio de 1992, que o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas foi instituído como um órgão subordinado diretamente à Fundação Biblioteca Nacional (FBN), instituição atualmente vinculada ao Ministério da Cultura (MEC). Desde sua criação, trabalha de maneira articulada com os Sistemas Estaduais, Municipais e do Distrito Federal de Bibliotecas Públicas, respeitando o princípio federativo, com o objetivo de fortalecer suas ações e estimular o trabalho em rede e colaborativo.

¹² Sistema Nacional de Biblioteca Pública (SNBP), informações retiradas do site, disponível em: <<http://snbp.cultura.gov.br/sobre/historico/>>: Acesso em: 27 maio 2021.

Em 1992 foi criado o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), com o intuito de promover uma política nacional de leitura, tendo como objetivos, no Art 2º: “I – promover o interesse nacional pelo hábito da leitura; II – estruturar uma rede de projetos capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras; III – criar condições de acesso ao livro.” (BRASIL, 1992).

Em 1997 iniciou-se a implementação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura aos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O programa divide-se em três ações: PNBE Literário, que avalia e distribui obras literárias, e que a partir de 2008 incluiu a Educação Infantil; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e médio, e o PNBE do Professor, a partir de 2010, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da Educação Básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico. (MEC¹³)

Em 2004, por meio do Programa Livro Aberto, iniciou-se um grande movimento a favor da ampliação do número de bibliotecas públicas no país, assim como da modernização de bibliotecas já existentes.

O SNBP participou da construção do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), que foi instituído por meio da Portaria Interministerial nº 1.442, de 10 de agosto de 2006, pelos ministros da Cultura e da Educação. E, em 1º de setembro de 2011, foi instituído por meio do decreto nº 7.559, dando maior dimensão ao PNLL. O plano apresenta como objetivo central:

O objetivo central da Política de Estado aqui delineada é o de assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade, com base na compreensão de que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis na época contemporânea para que o ser humano possa desenvolver plenamente suas capacidades, seja individual ou coletivamente. (BRASIL, 2010).

Com o PNLL foram criados vários programas e projetos nas áreas de leitura, literatura e bibliotecas, articulados entre os governos federal, estaduais e municipais, guiados pelos quatro eixos de ações: 1- Democratização do acesso; 2 - Fomento à leitura e à formação de mediadores; 3 - Valorização da leitura e comunicação; e 4 - Desenvolvimento

¹³ Portal do MEC, disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>> Acesso em: 30 maio 2021.

da economia do livro.

O Programa com maior extensão e distribuição de livros foi o PNBE, que, de acordo com o site do MEC, registra a seguinte distribuição:

Quadro 5 - Distribuição de livros para as bibliotecas escolares

Ano	Procedência	Quantidade	Público Alvo
1998	PNBE	215	5ª a 8ª séries
1999	PNBE	109	1ª a 4ª séries
2000	PNBE		Docentes de 1ª a 8ª séries (PCNs ¹⁴)
2001	PNBE	184	4ª e 5ª séries
2002	PNBE	74	4ª séries
2003	PNBE	184	Docentes de 4ª e 8ª séries
2004	PNBE	-	Continuidade de 2003
2005	PNBE	60	1ª a 4ª série
2006	PNBE	225	5ª a 8ª série
2007	Mudança na nomenclatura do programa, agora pelo ano de aquisição ¹⁵		
2008	PNBE	40	Ensino Fundamental
2009	PNBE	200	Anos Finais
2010	PNBE	108	Anos Iniciais, EJA, Docentes
2011	PNBE	100	Anos Finais
2012	PNBE	75	Anos Iniciais
	PROJETO TRILHAS	20	Anos Iniciais
2013	PNBE	120	Anos Finais
	PNBE PROFESSOR	300	Docentes
2014	PNBE	75	Anos Iniciais
2015	PNLD	-	Programa Nacional do Livro Didático
2016	PNLD	-	Programa Nacional do Livro Didático
2017	PNLD	-	Programa Nacional do Livro Didático ¹⁶
2018	PNLD LITERÁRIO	370	Anos Iniciais
2019	-	-	-
2020	PNLD LITERÁRIO	24	Anos Iniciais
2021	PNLD LITERÁRIO	548	Anos Finais

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base nos dados do PNBE.

Com o quadro 5 podemos constatar, nas últimas décadas, que houve uma grande distribuição de obras literárias para as bibliotecas escolares, atendendo o público discente e

¹⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais

¹⁵ A partir deste ano, foi mudada a nomenclatura do PNBE. Até 2006, o nome do programa se referia ao ano de aquisição. Em 2007, passou a referir-se ao ano de atendimento. Assim, os livros do PNBE 2008 foram adquiridos em 2007. Os livros do PNBE 2009 foram adquiridos em 2008 e assim por diante. Dessa forma, não existiu uma versão do programa “PNBE 2007.”

¹⁶ “A partir da publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi substituído pelo Programa PNLD Literário, tendo a unificação das ações de aquisições e distribuição de livros didáticos e literários, pelo qual as obras literárias passaram a ser submetidas aos mesmos processos dos livros didáticos, inclusive permitindo a escolha pelas escolas, processo que não era permitido em versões anteriores de aquisições literárias do PNBE”. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>> Acesso em: 10 set. 2021.

docente.

Segundo Debus, Bazzo e Bortolotto (2017), a partir de 2005 o PNBE conseguiu atender todas as escolas públicas do Ensino Fundamental e ampliou suas ações para a Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A autora explana sobre os critérios que passaram a ser utilizados pelo grupo de estudiosos – coordenados pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da UFMG – que passaram a avaliar as obras que seriam distribuídas para as escolas:

[...] a qualidade textual (referente à ampliação do repertório linguístico, bem como da fruição estética), a qualidade temática (referente à adequação do público-alvo, motivação pelo gosto à leitura, bem como à contemplação de diversos contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos) e a qualidade gráfica (referente à adequação e expressividade, sobretudo, das ilustrações, bem como dos demais aspectos que compõem o projeto gráfico do livro). (DEBUS, BAZZO e BORTOLOTTI, 2017, p. 31-32).

Ainda segundo Debus, Bazzo e Bortolotto (2017, p. 33), o PNBE “traz como ato e potência a possibilidade para contribuir com o aprimoramento das práticas de mediação leitora”. Conforme o programa, a disposição dos docentes para partilharem suas experiências com seus pares é essencial, mas destaca que essa partilha de conhecimento também está condicionada à gestão escolar.

3 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS DO ESTUDO

Não podemos abrir mão do compromisso com a produção de conhecimentos científicos, pois só assim estaremos contribuindo tanto para desenvolver o instrumental teórico no campo da educação quanto para favorecer tomadas de decisão mais eficazes, substituindo as improvisações e os modismos que têm guiado as ações em nossa área. Nesse sentido, a busca da relevância e do rigor nas pesquisas é também uma meta política. (ALVES-MAZZOTTI, 2001).

De acordo com Gatti, a pesquisa na área da Educação possui suas particularidades, uma vez que estamos na área das Ciências Humanas e Sociais, que necessita de um olhar sensível e atento do pesquisador. Assim, não é “uma reprodução fria de regras que vemos em alguns manuais. O próprio comportamento do pesquisador em seu trabalho é-lhe peculiar e característico.” (GATTI, 2002, p. 11).

Com isso, concordamos com o pensamento de Demo (1996, p. 34) que a pesquisa é uma atividade cotidiana considerando-a como uma atitude, um “[...] questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”. Gil (1999, p. 43) entende que a pesquisa tem um caráter pragmático, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”. O “objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.”

A proposta da pesquisa aqui apresentada é de abordagem qualitativa. E sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (1994, p. 21-22) escreve:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha como universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Segundo Bogdan e Biklen (2003, p. 48), a pesquisa qualitativa é descritiva, “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”. Os dados podem incluir transcrições de entrevistas, notas de campo, documentos pessoais, memorandos e registros oficiais.

Durante a construção desta investigação, pretendemos ter sempre claro o compromisso com a produção do conhecimento científico e o desejo de contribuir com o campo da pesquisa em educação relacionada à literatura infantil e à formação de professores, no intuito de desenvolver um arcabouço que possa subsidiar novos estudos,

exercendo assim uma meta política, buscando a relevância e o rigor na pesquisa, como sugere Alves-Mazzotti (2001).

Assim, definimos como tipo de pesquisa o estudo de caso, uma vez que trata de problematizar, discutir e analisar aspectos de uma experiência de formação continuada sobre literatura realizada em uma escola. De acordo com Yin (2001, p. 21), o estudo de caso “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”; em outras palavras, permite investigar um “tópico empírico seguindo-seum conjunto de procedimentos pré-especificados.” (YIN, 2001, p. 35). Ou seja, ele é um método utilizado quando as condições contextuais são pertinentes ao fenômeno estudado, fazendo coleta e análise de dados. O autor afirma que definir as questões de pesquisa “é provavelmente o passo mais importante a ser considerado em estudo de pesquisa.” (Yin, 2001,p. 26).

No que diz respeito à presente pesquisa se aplica o estudo de caso, pois conforme Bodgan e Biklen (2003, p. 90), pode se incidir sobre uma “organização específica, durante umperíodo de tempo, relatando o seu desenvolvimento”, uma vez que temos, como objetivo geral, analisar experiências sobre a formação docente em literatura.

Ludke e André (1986) apresentam algumas características do estudo de caso, dentre elas: a) visar a descoberta, pois mesmo partindo de pressupostos teóricos iniciais, deve-se manter atento ao surgimento de novos elementos que podem surgir durante o estudo; b) enfatizar a “interpretação em contexto” para uma apreensão mais completa do objeto; c) buscar retratar a realidade de forma completa e profunda; d) usar uma variedade de fontes de informação; e) revelar experiência vicária e permitir generalizações naturalísticas; f) procurar representar os diferentes; g) utilizar uma linguagem e uma forma mais acessível, podendo apresentar os dados de diferentes maneiras.

Dessa forma, o estudo de caso previsto nesta pesquisa considera o recorte temporal da experiência de formação sobre literatura realizada na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, de 2004 a 2019, historicamente situada e podendo ser tratada como única, levando em consideração as especificidades do contexto: a experiência é decorrente de uma iniciativa interna à escola; promoveu diversas atividades formativas e de acompanhamento dos docentes na proposta; há indícios a serem analisados e sistematizados de resultados positivos quanto às práticas docentes e, em consequência, quanto às práticas de leitura dos estudantes.

Importante mencionar que o objeto de estudo de caso desta investigação, demarcado temporalmente, como anteriormente definido, conecta-se com ações de formação realizadas

na escola que foram fundamentais para a compreensão sobre processo de leitura e escrita, bem como para o conhecimento sobre algumas estratégias de leitura para facilitar a compreensão e interpretação dos diferentes gêneros textuais. Assim, nesta pesquisa, tal experiência será recorrentemente mencionada, inclusive como uma importante referência para as ações e projetos posteriores que envolvam a leitura e escrita.

3.1 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Dado o tema e o problema, os objetivos do estudo e o estudo de caso como tipo de pesquisa, foi definida, como referência para coleta de dados, a análise documental.

A análise documental, de acordo com Lüdke e André (1986), pode se constituir em uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”, podendo desvelar aspectos novos de um tema ou problema. E são considerados documentos desde: “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Ainda segundo as autoras, os documentos são fonte estável e rica, que pode ser consultada várias vezes e servir de base a diferentes estudos, dando mais estabilidade aos resultados obtidos.

Segundo Cellard (2008), o documento escrito permite realizar alguns tipos de reconstrução de um passado mais distante, sendo uma fonte preciosa para todo pesquisador das ciências sociais, e permanece como testemunho de atividades ocorridas num passado recente. Para esse autor, a análise documental elimina, em parte, a dimensão da influência do pesquisador, pois o documento é um instrumento que o pesquisador não domina. Também afirma que

tudo que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou “fonte”, como é mais comum dizer, atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. No limite, poder-se-ia até qualificar de “documento” um relato de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação. (CELLARD, 2008, p. 296- 297).

Cellard esclarece (2008, p. 297) que podemos “repartir os documentos em dois grandes grupos: os documentos arquivados e os que não o são”, que podem ser públicos ou privados. Os arquivos públicos, geralmente, são mais volumosos e governamentais – de diferentes instâncias, desde federais até municipais e/ou escolares. Alguns desses documentos públicos podem ser distribuídos em forma de publicidades, anúncios, ofícios etc. Os arquivos privados são documentos de organizações políticas, instituições,

comunidades etc.

Evangelista (2004, p. 24, grifo do autor) afirma que após ter definido o lugar e o período da pesquisa, pode-se pensar “no *corpus documental* a ser investigado”. Conforme a autora, a seleção de fontes consistentes depende de variáveis, dentre elas a sua acessibilidade. E para a realização de uma investigação é preciso um *corpus* documental consistente para o desenvolvimento do trabalho.

A definição do tipo de fonte que comporá o corpo de documentos dependerá do tipo de pesquisa que se quer desenvolver. Em princípio, o documento pode ser de qualquer tipo: foto, leis, documentos oficiais, dados estatísticos, documentos escolares, correspondência, diários, arte plástica, música, entrevistas, depoimentos, cinema, jornais, revistas... Enfim, a lista de possibilidades é grande. O que é importante, nesse caso, é procurar compreender por que se escolhe uma fonte e não outra e se ela se presta para o tipo de investigação que se pretende. (EVANGELISTA, 2004, p. 24- 25).

Evangelista (2004, p. 25) ressalta que as fontes podem ser primárias, que são os documentos originais, base empírica da pesquisa, e secundárias, que são os materiais utilizados pelo pesquisador para viabilizar sua análise. Além das fontes, a autora apresenta outros tempos da pesquisa: o primeiro é o das “fontes primárias que trazem as marcas da sua produção, digamos, primária, original, de seu tempo de produção”. O segundo tempo é o das fontes que trazem uma análise ou interpretação, tanto do autor quanto do tempo em que escreveu. O terceiro tempo é o do pesquisador, “ou seja, o pesquisador precisa diferenciar-se das posições teóricas das fontes e daquelas das fontes que o auxiliam a compreender determinado processo”. Logo, o *corpus* documental desta pesquisa é formado pelos seguintes materiais:

- Atas, relatórios e filmagem do curso “Ler e escrever: Compromisso da escola, compromisso de todas as áreas”;
- Projeto Trilhas – acervo digital e cadernos de estudos;
- Projeto Político-Pedagógico da escola onde será realizado o estudo de caso;
- Registros docentes da formação sobre literatura e das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

São estudados os registros do curso “Ler e escrever”, do Projeto Trilhas, e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola participante, buscando informações sobre os objetivos e ações voltados para o uso da literatura em sala de aula nesse período, e os registros feitos pelas professoras auxiliares de ensino, na realização das práticas educativas com a literatura

infantil. O detalhamento do estudo documental é apresentado no quadro a seguir.

Quadro 6 - Detalhamento sobre o estudo documental

Descrição do Documento	Fonte	Data/Período	Foco do estudo
Curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas”	Atas, relatórios, filmagens, caderno de registros	2004-2013	Histórico, objetivos, cronograma e Ações envolvendo a literatura infantil
Projeto Trilhas	Acervo digital disponibilizado publicamente Cadernos de estudos	2013	Metodologias sobre as práticas de leitura de literatura em sala de aula
PPP da escola	Acervo digital da escola	2013-2019	Objetivos e ações voltados para a Literatura na escola
Registros docentes	Cadernos de planejamento das professoras	2015-2019	Sequências didáticas das práticas educativas com a literatura em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As professoras pedagogas dos Anos Iniciais, efetivas na escola, utilizaram o material de formação sobre literatura do Projeto Trilhas, em suas práticas pedagógicas, a partir de 2013. As professoras auxiliares de ensino, a partir de 2014, estudaram o material e realizaram suas atividades de sala baseadas no mesmo projeto, registrando-as em um caderno coletivo, o qual foi utilizado como fonte documental.

3.1.1 Percurso da Coleta de dados

No processo de coleta de dados, primeiramente foram selecionados os documentos de registro do curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas”, no período de 2004 a 2013. No caso desta pesquisa, serão analisados o histórico, os objetivos de cada etapa, o cronograma e as ações que envolveram a literatura infantil.

Quadro 7 - Cronograma do curso “Ler e escrever”

Curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas”			
Ano	Cronograma	Conteúdos	Documento pesquisado
2004	1ª etapa: 13 e 14/05 2ª etapa: 18 e 19/08	- Estratégias de leitura e interpretação de texto; - Importância de diversos tipos de textos; - Análise das práticas pedagógicas.	Relatório do curso e as atas

2005	1ª etapa: 30 e 31/05 2ª etapa: 17 e 18/10	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias de leitura; - Reflexão sobre gêneros; - Análise das práticas pedagógicas; - Estratégias de abordagem dos diversos textos. 	Relatório do curso e as atas
2006	1ª etapa: 03 e 04/04 2ª etapa: 21 e 22/09	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias de leitura dos diferentes gêneros; - Análise das práticas pedagógicas. 	Relatório do curso e as atas
2007	1ª etapa: 16 e 17/04 2ª etapa: 21 e 22/09	<ul style="list-style-type: none"> - A mediação em leitura; - Leitura e produção de sentido; - Estratégias de leitura; - Análise das práticas pedagógicas; - Texto e contexto; - Intertextualidade e interdisciplinaridade; - Coesão textual. 	Relatório do curso e as atas
2008	1ª etapa: 05 e 06/05 2ª etapa: 15 e 16/09	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo dos gêneros; - A leitura como um dos eixos articuladores do currículo; - O conteúdo curricular nas dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal. 	Relatório do curso e as atas
2009	1ª etapa – AI*: 22 e 23/06 2ª etapa – AI: 05 e 06/10	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção e ensino da língua; - Alfabetização e letramento; - Apropriação do sistema de escrita alfabético; - Eixos necessários à aquisição da língua escrita. 	Filmagens em DVD Tese de Márcia B. Carminati
2010	1ª etapa – AI: 26 e 27/04 2ª etapa – AI: 27 e 28/09	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais; - Habilidades de leitura da Prova Brasil: conhecendo os descritores; - Alfabetizar letrando; - Domínio da base alfabética; - Ortografia. 	Filmagens em DVD Tese de Márcia B. Carminati
2012	1ª etapa – AI: 19 e 20/04 2ª etapa – AI: 17 e 18/09	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito e uso da gramática; - Produção textual; - Apropriação do sistema de escrita. 	Filmagens em DVD Tese de Márcia B. Carminati
2013	1ª etapa – AI: 18 e 19/04 2ª etapa – AI: 23 e 24/09	<ul style="list-style-type: none"> - Letramento e alfabetização; - Níveis de abordagem do texto; - Gêneros textuais na escola; - Condições de produção de texto; - Sequência didática. 	Filmagens em DVD Tese de Márcia B. Carminati

* A partir de 2009, o curso foi dividido em dois módulos: Anos Iniciais (AI) e Anos Finais (AF).
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No material do Projeto Trilhas, além do acervo digital disponibilizado publicamente,

foram analisados os cadernos de estudos que trazem informações sobre os gêneros textuais, bem como as metodologias sobre as práticas pedagógicas de leitura de literatura em sala de aula.

No Projeto Político-Pedagógico da escola, buscamos os objetivos e ações voltados para o uso da literatura e dos gêneros textuais.

Foram analisados os registros das sequências didáticas realizadas pelas professoras auxiliares de ensino utilizando as metodologias apresentadas durante a formação com o material do Projeto Trilhas. Após a coleta de todos esses dados e documentos, construímos uma relação com a problemática e os objetivos da pesquisa.

3.2 QUADRO REFERÊNCIA

Nesta seção detalhamos, através de uma tabela de cotejamento dos objetivos da pesquisa, os instrumentos utilizados para a realização das análises e os materiais que serviram de suporte para tal.

Quadro 8 - Cotejamento entre os objetivos e os instrumentos de coleta de dados

<p>Objetivo Geral do Estudo: analisar as experiências de formação docente, práticas pedagógicas e a literatura infantil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2004 a 2019, em uma escola da Rede Municipal de Florianópolis.</p> <p>Tipo de Pesquisa: estudo de caso</p> <p>Abordagem: qualitativa</p>		
Objetivos Específicos	Instrumento	Detalhamento
Descrever o processo de formação continuada sobre literatura da escola participante da pesquisa.	Análise documental do material do Projeto Trilhas e dos relatórios e filmagens do Curso “Ler e Escrever”	Histórico do curso “Ler e Escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas”. Metodologias sobre as práticas de leitura de literatura em sala de aula apresentadas no material de apoio do Projeto Trilhas. Objetivos e ações voltados para o uso da literatura na escola, bem como dos gêneros textuais apresentados no Projeto-Político Pedagógico.
Identificar as principais experiências decorrentes das formações e projetos sobre literatura infantil na escola.	Análise documental do material do Projeto Trilhas, do PPP da escola e dos relatórios e filmagens do Curso “Ler e Escrever”	Algumas ações do curso “Ler e Escrever”. Parceria em projetos com a bibliotecária; papel da biblioteca na escola; papel formativo da biblioteca.

Apresentar resultados da formação acerca da literatura na escola participante da pesquisa, contextualizando os pressupostos e processos.	Análise documental dos cadernos de registros das professoras	Sequências didáticas das práticas educativas com a literatura em sala de aula registradas no caderno de planejamento das professoras auxiliares de ensino.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Todo o material para análise documental: relatórios e DVDs do curso “Ler e Escrever”, material impresso do Projeto Trilhas, PPP da Escola Beatriz e os cadernos de registros das professoras foram cedidos pela Direção da escola para a realização desta pesquisa e ficam à disposição para futuras investigações.

4 APRESENTAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, inicialmente apresentamos o contexto da escola participante, seu histórico, as experiências de formação continuada envolvendo a leitura e literatura, a parceria com a biblioteca e o acervo literário recebido da biblioteca.

Na sequência, apresentamos a documentação da escola pesquisada que serviu de fonte documental para a pesquisa. Fazem parte dessa documentação os registros do curso de formação “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas”, os cadernos de estudos do Projeto Trilhas e os cadernos de planejamento das professoras auxiliares de ensino onde eram registradas as práticas pedagógicas envolvendo o uso da literatura infantil em sala de aula.

4.1 A ESCOLA BEATRIZ E SUA HISTÓRIA

A Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito fica localizada na rua Deputado Antônio Edu Vieira, 600, no bairro Pantanal, e iniciou sua trajetória, segundo Cabral Filho¹⁷, em 1963. Segundo o autor, a escola recebeu esse nome em homenagem a uma professora, por meio de um Decreto do prefeito em exercício, Osvaldo Machado, como explicita o próprio documento:

Considerando que a professora Beatriz de Souza Brito exerceu o magistério nesta Capital durante mais de trinta e cinco anos, e nele se houve uma das mais prestigiosas figuras do ensino no Estado;
Considerando o relevante papel que desempenhou na educação da mocidade florianopolitana;
Considerando que o ensino no município de Florianópolis deve à saudosa e ilustre educadora os mais assinalados serviços;
Decreta: fica denominado Professora Beatriz de Souza Brito, o Grupo Escolar Municipal, na localidade do Pantanal. (FLORIANÓPOLIS, 1963, *apud* CABRAL FILHO, 1998, p. 29-30).

Segundo Carminati (2017), a escola participou de todos os processos de eleição para diretores ocorridos na Rede. O conselho deliberativo foi implantado em 1999 e a Associação de Pais e Professores (APP) existe desde 1980.

Atualmente, segundo consta em seu PPP, a Escola Beatriz atende, em média 500 estudantes e possui os seguintes espaços concluídos e em funcionamento: 10 salas de aula,

¹⁷ Foi professor de Artes e diretor eleito em várias gestões da EBM Beatriz de Souza Brito. Possui graduação em Educação Artística - Licenciatura plena em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1984), especialização em Arte-educação - Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2004). Aqui destacaremos sua dissertação, cujo tema é **A constituição da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito: 1935-1992**, para conhecer com mais detalhes o histórico da escola.

sendo 5 delas destinadas aos Anos Iniciais, 4 salas para os Anos Finais e 1 para projeto pedagógico. Além dessas salas de aula, possui sala informatizada, biblioteca, auditório, laboratório de Ciências, secretaria escolar, sala de direção, sala de professores, sala de equipe pedagógica, sala de planejamento e estudos para os professores, sala multimeios, ginásio de esportes, sala para projetos (apoio pedagógico, curso de robótica), sala do grêmio estudantil, cozinha e depósito, refeitório, almoxarifado, banheiros para os estudantes, banheiro adaptado, depósito para produtos de limpeza e higiene, sala de terceirizados (ocupam parte do almoxarifado), brinquedoteca (em estruturação), sala de arquivo morto e banheiros para os profissionais.

4.2 EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO E A BIBLIOTECA ESCOLAR

Sobre as experiências de formação vivenciadas na Escola Beatriz envolvendo a leitura e a escrita, podemos citar o curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas* e a formação com o *Projeto Trilhas*. A parceria com a biblioteca escolar oportunizou a participação em alguns projetos como o *Clube da Leitura: a gente catarinense em foco* e *Estante Mágica*.

A partir do ano de 2003, início do curso “Ler e escrever: compromisso da Escola, compromisso de todas as áreas”, o PPP da escola também se adequou a esse novo propósito. Com o passar dos anos, foram desenvolvidas atividades/tarefas que os professores planejavam, aplicavam e socializavam. Nesse período, os conselhos de classe eram planejados para que professores de diferentes áreas pudessem apresentar suas atividades e resultados como alunos.

Todo esse processo está registrado na tese de doutorado de Carminati (2017). Todos os conselhos de classe foram registrados em atas, de modo que foi possível revisitá-los, sempre que houve necessidade ou desejo. Foi um período rico em aprendizagem, permitindo que professores de áreas, especialistas e pedagogos apresentassem suas sequências didáticas. Assim, todos puderam conhecer um pouco das práticas de sala de aula de cada área, além das possibilidades de explorar/interpretar os diferentes gêneros textuais. Esses momentos de formação no interior da escola possibilitaram um crescimento e amadurecimento do grupo nas suas práticas pedagógicas, como descreve Carminati:

Os conselhos de classe desses bimestres passaram a ser constituídos de dois momentos fundamentais: o momento de socialização, análise e discussão coletiva de práticas pedagógicas realizadas ao longo do bimestre e o momento de avaliação e definição de encaminhamentos referentes às turmas e aos estudantes individualmente. (CARMINATI, 2017, p. 280).

E a autora conclui:

[...] Tornar o conselho de classe um espaço de socialização, análise e discussão coletiva das práticas pedagógicas realizadas pelos professores, tendo em vista uma nova concepção de ensino da leitura e da escrita, contribuiu não só para a organização de mais um espaço formativo mas, sobretudo, para enfatizar a necessidade do papel de liderança exercido por alguns professores. A socialização das práticas exitosas desses profissionais constituía-se, ela mesma, um forte argumento na defesa desta nova concepção. (CARMINATI, 2017, p. 333).

Nos Anos Iniciais, além do acervo disponível na biblioteca, foi realizado um estudo com o livro didático de língua portuguesa e matemática e efetivada a compra, utilizando o recurso do PDDE, dos livros literários indicados nos livros didáticos. Isso possibilitava fazer as relações com os gêneros complementares de cada leitura, incentivando novas leituras. Nas atas desses conselhos de classe estão registradas algumas sequências didáticas que utilizaram livros de literatura para introduzir o trabalho de sistematização da alfabetização.

Sobre o acervo disponibilizado na Biblioteca Escolar Paulo Freire, este advém de diferentes fontes: distribuição pelo Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE), Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Secretaria Municipal de Educação (SME), doações Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doações particulares, compras com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), compondo valores em torno de 20 mil reais entre obras literárias (80%) e livros técnicos para professores.

Na busca de documentos na biblioteca da escola, realizada juntamente com a bibliotecária, em junho de 2021, foram encontrados os registros dos acervos recebidos pelos órgãos federais, municipais, pela UFSC e pelo PDDE a partir de 2012. O acervo possui um número maior de obras do que os registros encontrados, fato que pode ser explicado por algumas situações: em 2004 aconteceu a primeira reforma estrutural da Escola Beatriz, trazendo a biblioteca, que ficava no último patamar, para o segundo, que passou a ser considerado o centro da escola com a ampliação desse espaço. Nessa mudança, alguns registros de Comunicação Interna (CI) e registros de livros foram extraviados e perdidos. A segunda justificativa é que em 2014 a Escola Beatriz foi contemplada para a realização de uma grande reforma, em todos os ambientes, que iniciou em 2015 e ainda está em processo de finalização. Nesse período aconteceram muitas mudanças temporárias, causando alguns transtornos com a movimentação de móveis, acervos, alunos etc. Com a reforma a Biblioteca Paulo Freire foi ampliada, de 96,50m² para 145,14m² ganhando um espaço que ficou reservado para o acervo dos Anos Iniciais, assim como para a realização de práticas pedagógicas em parceria com a bibliotecária. Como descreve o PPP da escola:

Seu espaço é dividido em dois ambientes, um com 96,50m² e outro com 48,64m², que são interligados e onde acontecem momentos de leitura e pesquisa, projeção de filmes, contação de histórias, apresentações de trabalho, recepção de autores, oficinas e muitas outras atividades. Já o espaço menor, é prioritariamente destinado às crianças dos anos iniciais e conta com um expressivo acervo de literatura infantil (livros, coleções, histórias em quadrinhos, entre outros), além de computador, tatames, almofadas, *puffs* e outros mobiliários especialmente pensados para a criação de um ambiente bonito, acolhedor e favorável à leitura. (PPP 2020, p.10).

Sobre o acervo, vale ressaltar que muitos títulos foram recebidos do órgão municipal, sem apresentar um registro oficial de envio/recebimento. O quadro a seguir foi estruturado considerando apenas as informações oficiais de recebimento.

Quadro 9 - Acervo recebido pela Biblioteca Paulo Freire

Ano	Procedência	Quantidade	Público Alvo
2006	PNBE	acervo A = 75 acervo B = 75 acervo C = 75	AI
2008	PNBE	acervo D = 20 acervo E = 20	AI
2009	PNBE	140	AI e AF
2012	PNBE SME	103 42	AI
2013	PNBE PNBE PROFESSOR PNAIC Obras Complementares SME	30 60 150 180 36	AI
2014	SME	32	
2015	SME	231	
2016	PNBE SME	45 7	AF
2017	PNAIC SME	68 87	
2018	PNLD LITERÁRIO SME PROJETO PLANETA LEITURA	54 250	AI
2019	PNLD LITERÁRIO SME	95	AI E AF
2020	PNLD LITERÁRIO SME	241	AI e AF
2021	PNLD LITERÁRIO SME	21	AI e AF

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base em dados coletados na Biblioteca Paulo Freire.

Como foi explicitado, a biblioteca passou a ter um papel fundamental no ambiente escolar, juntamente com os profissionais que atuam nesse local. Foram realizados muitos projetos de leitura com parceria entre os docentes e a bibliotecária, a qual, em documento escrito para registrar alguns desses projetos, reconhece que uma das funções da biblioteca é

o incentivo à leitura, realizada por meio de projetos.

Um dos projetos dessa parceria é o Projeto “Clube da Leitura: a gente catarinense em foco” – um projeto do Departamento de Bibliotecas Escolares e Comunitárias (DEBEC) da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Nesse projeto é realizado o empréstimo de vários exemplares de um título escolhido. Além das ações planejadas e realizadas em parceria com os diferentes profissionais da escola, o projeto prevê o encontro dos autores com os estudantes e os profissionais na própria escola.

Dentre algumas ações realizadas nesse projeto, estão: teatro na biblioteca; sacola literária, livro para leitura em família, fantoches com personagens; marcadores de livros; produção textual; entrevista com profissionais e/ou pais; contação de histórias; produção textual e ilustrações; palestras; rodas de conversa; oficinas; visita do autor na escola. No dia da visita do autor, a biblioteca se planeja para fazer a recepção com as crianças, estreitando as relações entre leitores e autores, além de momentos incríveis que poderão ficar registrados na memória afetiva das crianças.

Em especial nos anos de 2018 e 2019, além das ações já citadas, algumas turmas tiveram oportunidade de produzir e ilustrar seu próprio livro, tendo como ação final um livro digital, que possibilita a impressão com um custo menor, e um evento especial de autógrafos. Esse projeto aconteceu através da plataforma Estante Mágica¹⁸. Em 2019 o evento *Dia dos Autógrafos* foi realizado no auditório da Eletrosul, empresa parceira que financiou os livros impressos para todos os alunos participantes.

Esses projetos proporcionaram aos docentes e crianças muito aprendizado e, ao mesmo tempo, diversão, encantamento, emoção e momentos mágicos.

4.3 MEDIAÇÕES REALIZADAS NO CURSO “LER E ESCREVER”

O curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” teve duração de dez anos, tendo como registro filmagens e fotos realizadas por esta pesquisadora, relatórios, atas e a tese de doutorado da orientadora educacional Márcia Bressan Carminati, que foi a organizadora e sistematizadora do curso. No quadro a seguir são apresentados o histórico do curso e a carga horária de cada etapa.

¹⁸ Estante Mágica é uma plataforma digital de projetos pedagógicos para escolas, onde as produções podem ser inseridas e transformadas em livros digitais e físicos. Disponível em: <https://www.estantemagica.com.br/>. Acesso em: 27 set. 2021.

Quadro 10 - Cronograma do curso “Ler e escrever” com carga horária

Curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas”			
Ano	Cronograma	Horas presenciais	Horas não presenciais
2004	1ª etapa: 13 e 14/05 2ª etapa: 18 e 19/08	32 horas (4 dias de 8 horas)	18 horas (tarefas/estudos)
2005	1ª etapa: 30 e 31/05 2ª etapa: 17 e 18/10	32 horas (4 dias de 8 horas)	18 horas (tarefas/estudos)
2006	1ª etapa: 03 e 04/04 2ª etapa: 21 e 22/09	32 horas (4 dias de 8 horas)	18 horas (tarefas/estudos)
2007	1ª etapa: 16 e 17/04 2ª etapa: 21 e 22/09	32 horas (4 dias de 8 horas)	18 horas (tarefas/estudos)
2008	1ª etapa: 05 e 06/05 2ª etapa: 15 e 16/09	32 horas (4 dias de 8 horas)	18 horas (tarefas/estudos)
2009	1ª etapa – AI*: 22 e 23/06 2ª etapa – AI: 05 e 06/10	32 horas (4 dias de 8 horas)	18 horas (tarefas/estudos)
2010	1ª etapa – AI: 26 e 27/04 2ª etapa – AI: 27 e 28/09	32 horas (4 dias de 8 horas)	18 horas (tarefas/estudos)
2011	1ª etapa – AI: 14 e 15/04 2ª etapa – AI: 19 e 20/09	32 horas (4 dias de 8 horas)	18 horas (tarefas/estudos)
2012	1ª etapa – AI: 19 e 20/04 2ª etapa – AI: 17 e 18/09	32 horas (4 dias de 8 horas)	18 horas (tarefas/estudos)
2013	1ª etapa – AI: 18 e 19/04 2ª etapa – AI: 23 e 24/09	32 horas (4 dias de 8 horas)	18 horas (tarefas/estudos)
	TOTAL	320 horas	180 horas

Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em dados coletados da tese de doutorado de Carminati (2017).

Durante o curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas”, a formadora Terezinha Bertin fez referência à importância da leitura no processo de alfabetização e letramento e em vários momentos a explicitou aos cursistas.

Em 2004, na 1ª etapa, foi realizado um exercício com os professores, mediado pela palestrante, de leitura e interpretação do texto “Mistério de Amor”, de José Paulo Paes. A figura e o quadro a seguir mostram o registro dessa mediação.

Figura 1 - Poema *Mistério de Amor*, de José Paulo Paes



Fonte: EBMBSB, 2005.

Esse poema faz parte do livro *Olha o Bicho*, com poemas de José Paulo Paes e ilustrações de Rubens Matuck. O quadro a seguir mostra o registro do exercício de mediação realizado pela palestrante e registrado na ata do curso “Ler e Escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas”.

Quadro 11 - Reflexão sobre o poema “Mistério de Amor”

COMENTÁRIO DA PALESTRANTE (CP): Ao olharmos o texto, podemos levantar algumas hipóteses: O beija-flor beija a flor.

Ambos se beijam.

O beija-flor não beija, ele suga.

Isto é constatação (o que está explícito, na superfície):

CP: O que chama mais atenção?

PARTICIPANTES (P): A ilustração.

CP: Na ilustração qual a cor que chama mais atenção?

P: O vermelho, depois o verde.

CP: Podemos analisar o movimento: no primeiro desenho a flor espera/aguarda e o beija-flor vai ao encontro da flor, no segundo desenho ocorre o contrário – o beija-flor aguarda a flor, a pétala se estica para ele.

CP: No espaço: há uma simetria no encontro das figuras.

CP: No som: relação de “b” do beija-flor com o beijo.

Isto é dedução (o que está implícito):

CP: O que o vermelho do bico e das pétalas parece?

Idade, troca, identidade, diálogo (entre as cores que se misturam, harmonizam...).

CP: O amor requer reciprocidade, equilíbrio (ora eu vou ao encontro, ora eu devo aguardar).

Como posso provar, no texto, que há equilíbrio? Através da figura colocada nas páginas centrais do livro de forma simétrica, do uso das mesmas cores nos desenhos, do efeito provocado no fechamento das páginas, sugerindo uma união.

Depois de toda essa discussão podemos entender melhor o título “Mistério de amor”, daí a pergunta do texto ganha sentido: “É o beija-flor que beija a flor ou é a flor que beija o beija-flor?”

O professor não deve queimar a etapa da constatação.

A partir da leitura do texto, envolvendo as etapas de constatação e dedução, podemos trabalhar a gramática. Por exemplo, fazendo a análise sintática:



CP: Feito todo esse trabalho de leitura, devemos retornar às hipóteses e verificar qual será mantida, eliminada ou alterada.

O beija-flor beija a flor (eliminada) Ambos se beijam (mantida) O

beija-flor não beija, ele suga (eliminada).

Após a exploração do texto podemos perguntar para o aluno se ele gostou ou não do texto, qual sua opinião sobre o texto (ISTO É EXTRAPOLAÇÃO).

Fonte: EBMBSB, 2005.

No ano de 2005, na primeira etapa do curso “Ler e escrever” predominou a reflexão sobre os diferentes gêneros textuais, sendo apresentado, pela palestrante, um quadro com agrupamentos de gêneros¹⁹. A seguir expomos o quadro apresentado para auxiliar no reconhecimento dos gêneros textuais.

¹⁹ Quadro foi retirado do livro: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 60-61. (tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro)

Quadro 12 - Agrupamento de Gêneros apresentado no curso “Ler e Escrever”

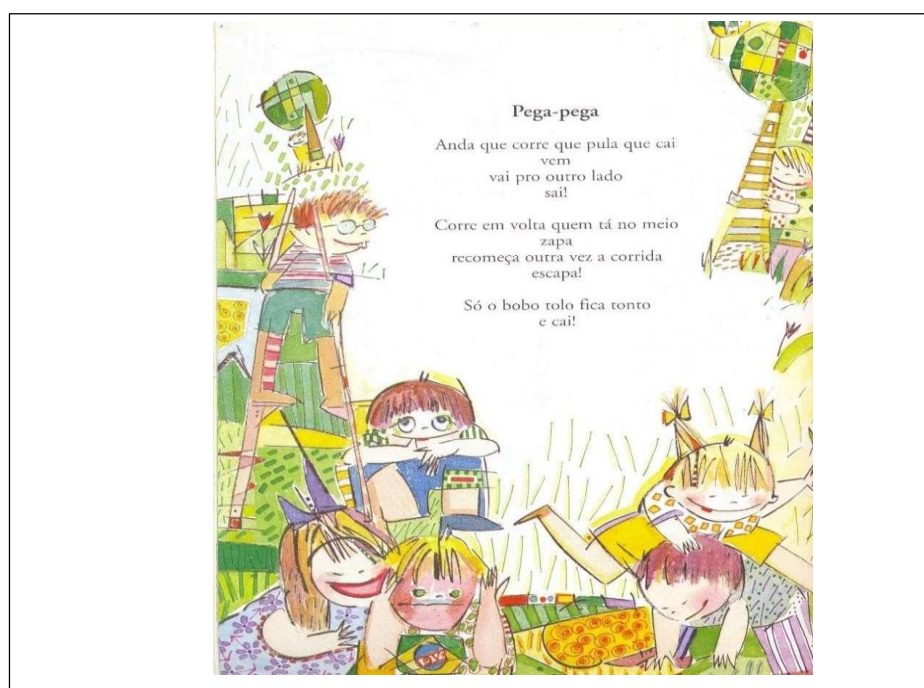
Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional NARRAR Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio de verossímil	conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica sketch ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada
Documentação e memorização das ações humanas RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia curriculum vitae notícia reportagem crônica social crônica esportiva histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia
Discussão de problemas sociais controversos ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembleia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio

Transmissão e construção de saberes EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência
Instruções e prescrições DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	instruções de montagem receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos

Fonte: EBMBSB, 2006, p. 3-4.

A palestrante também apresentou alguns textos e, juntamente com o grupo, classificou-os. Nos quadros seguintes apresentamos os textos e as respectivas reflexões dialógicas realizadas para a identificação destes.

Quadro 13 - Apresentação e classificação do texto “Pega-pegas”²⁰



²⁰ PAIXÃO, Fernando. **Poesia a gente inventa**. São Paulo: Ática, 1998.

Quadro 13 - Apresentação e classificação do texto “Pega-pegas”

Três professores leram o texto com ritmos diferentes.

Gênero: literário – poema (as características deste gênero são visíveis: versos, ritmo/cadência, rima). Conteúdo: brincadeira de pega-pegas.

CP: Quais as escolhas feitas pelo autor para dar conta de mostrar a sua intenção, ou seja, de (re)produzir através da leitura o movimento da brincadeira? A utilização de versos curtos e longos, a pontuação só no final do texto, a utilização do [k], lembrando o quicar de uma bola.

Fazer com que o aluno perceba essa construção composicional: repetição de sons, versos curtos e longos, escolha da linguagem é um exercício do nível da COMPREENSÃO IMEDIATA.


Ao ter clareza do gênero do texto, o professor poderá elaborar questões de interpretação como as seguintes: qual o efeito de sentido provocado pela ausência de pontuação? Qual o efeito de sentido provocado pela repetição do [k]? Qual o efeito de sentido provocado pela sequência dos versos longos e curtos?

Exercício de leitura que pode ser feito com esse poema: metade da turma lê a parte de quem pega (versos longos) e metade a parte de quem é pega (versos curtos). Esse texto não é para ser lido “só com os olhinhos”; ao contrário, é para ser falado, cantado, jogralizado. O poema é uma brincadeira, portanto, ele é todo movimento. O professor deve recuperar esse movimento (do brincar) na leitura desse poema.

Fonte: EBMBSB, 2006, p. 9-10.

O segundo texto apresentado e analisado pela palestrante foi o poema “Raridade”, de José Paulo Paes, tal como segue no quadro seguinte:

Quadro 14 - Apresentação e classificação do texto “Raridade”²¹

<p>Raridade</p> <p>A arara é uma ave rara pois o homem não pára de ir ao mato caçá-la para a pôr na sala em cima de um poleiro onde ela fica o dia inteiro fazendo escarcéu porque já não pode voar pelo céu.</p> <p>E se o homem não pára de caçar arara, hoje uma ave rara, ou a arara some ou então muda seu nome para arrara.</p>	
--	---

²¹ PAES, José Paulo. **Olha o bicho**. São Paulo: Ática, 2001.

Gênero: literário – poema.

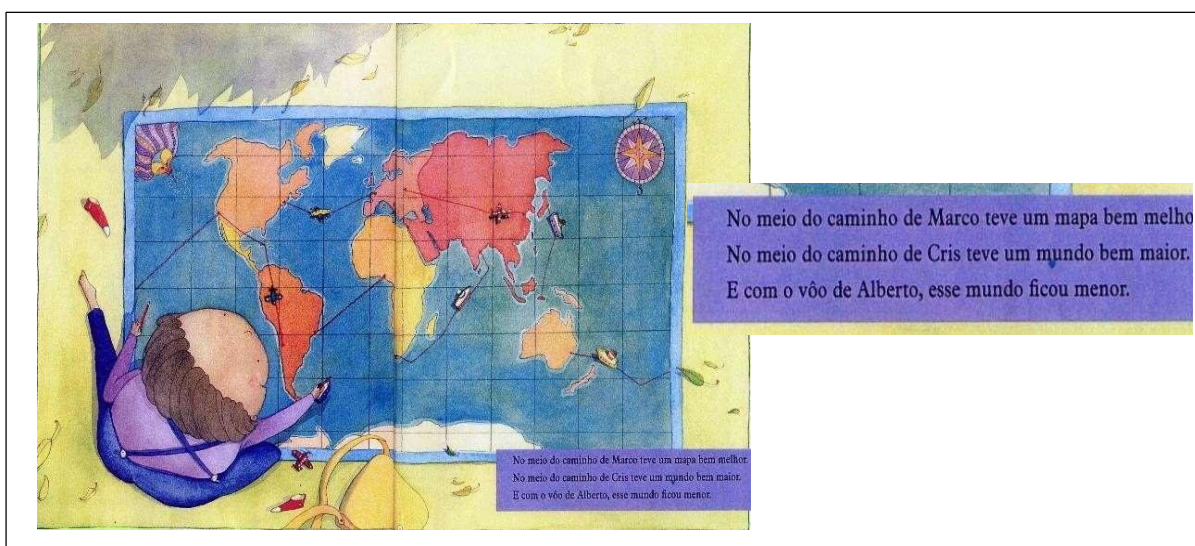
CP: O jogo com o som “ra” não é casualidade, é fruto da intenção do autor e a criança precisa aprender isso. É conteúdo e deve ser ensinado o fato de que a repetição num texto informativo, num texto científico não é pertinente, mas que num texto literário, muitas vezes, a repetição contribui ou mesmo pode ser fundamental para que a intenção do autor se concretize.

A percepção por parte da criança de que dependendo da intenção do autor, do contexto, a repetição pode ou não ser válida só acontece na perspectiva do trabalho com gênero. Qual a intenção do texto: instruir? Informar? Contar? Divertir? Convencer? Persuadir? Qual é a circunstância comunicativa: é um texto escrito? É um texto oral? É um livro didático? É um jornal de circulação nacional? É um jornal da escola? Mudando a circunstância comunicativa, muda o gênero. Um texto só se torna discurso quando ele é lido.

Fonte: EBMBSB, 2006, p. 10-11.

Em 2006, na primeira etapa do curso, foi realizada uma atividade em pequenos grupos, utilizando o livro *Abrindo caminho*, de Ana Maria Machado. Como estratégia de leitura foram utilizadas 13 pranchas, cada uma contendo uma parte do livro que cada grupo deveria “analisar, perceber todas as suas relações, explorando o máximo possível suas imagens: o que representam, o que lembram, quais as relações e interpretações possíveis” (EBMBSB, 2006, p. 2). Ao final do trabalho, o grande grupo ordenou a sequência, com suas hipóteses, até chegarem à sequência original, mostrada ao grupo pela palestrante, depois de concluírem a atividade. Na sequência são expostas as 13 imagens com as análises apresentadas por cada grupo.

Quadro 15 - Análise do livro *Abrindo caminho*²² pelo Grupo I



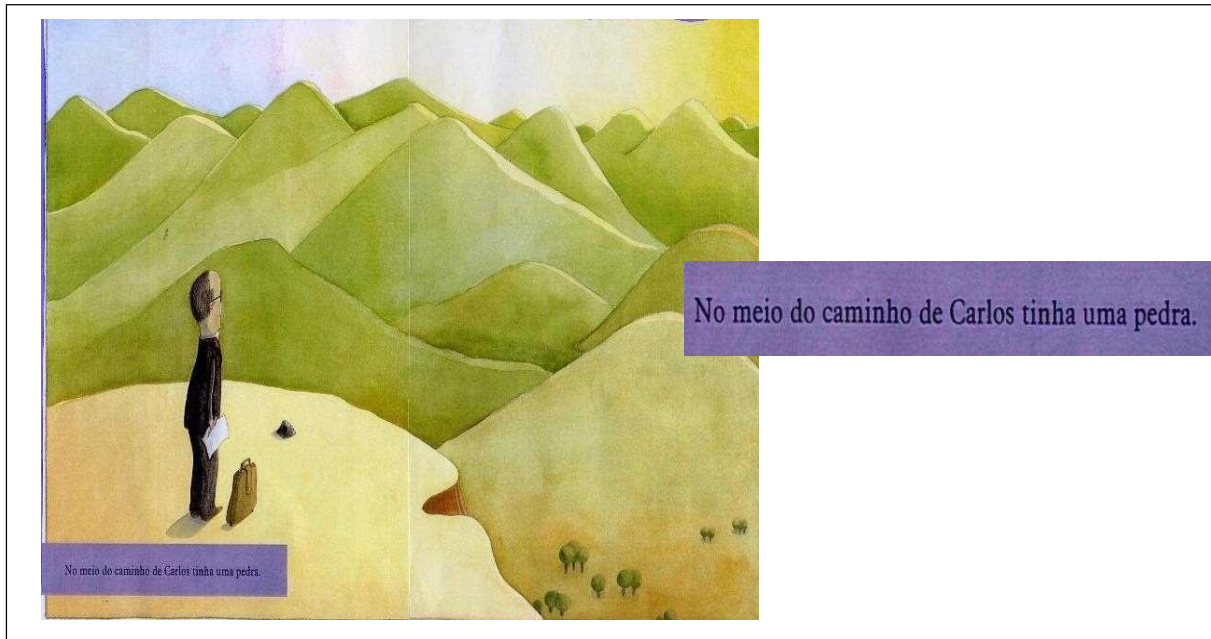
²² MACHADO, Ana Maria. *Abrindo Caminho*. São Paulo: Ática, 2005.

Análise do grupo: Tem o mapa-múndi, aviões, barcos, a rosa dos ventos com a indicação de norte e sul, desenhos de rotas para viagens marítimas e aéreas. Também aparece uma criança segurando um barquinho. Embaixo, no canto direito, um pequeno texto com rima, uma poesia. Parece ter relação com o livro sobre as viagens de Marco Polo (1254 – 1324). O texto apresenta um paradoxo: “... um mundo bem maior... esse mundo ficou menor.”. Essa parece ser a primeira prancha.

CP: As distâncias se encurtam com o avião (análise do paradoxo).

Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em dados coletados no documento: EBMBBSB, 2007a, p. 2.

Quadro 16 - Análise do livro *Abrindo caminho* pelo Grupo II



Análise do grupo: Na prancha aparecem montanhas verdes, o texto tem relação com o poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade. O homem seria Drummond, está de terno, com uma maleta, lápis e papel, caracterizando o funcionário público do período. Aparece também uma pedra, o local parece ser Itabira, no sul de Minas, uma região montanhosa onde nasceu o escritor. Na imagem da prancha não aparece o caminho descrito no poema, a pedra não está colocada como um problema, um obstáculo. A expressão do poema *no meio do caminho*, pode significar o caminho entre Itabira e o mundo.

CP: Não há processamento de leitura se não houver uma mobilização interna dos conhecimentos anteriores do leitor. E se o aluno não tem esses conhecimentos, cabe ao professor mediar (possibilitar) essa mobilização: 1º passo: mobilizar os conhecimentos anteriores para o processamento da leitura; 2º passo: quais as inferências possíveis.

O papel de sistematização dos processos de apropriação do conhecimento é da escola. Os professores são mediadores diretos entre o aluno e o conhecimento.

O professor precisa fazer intervenções qualificadas. Precisa estar capacitado para reconhecer o momento certo para fazer essas intervenções. Se o aluno não conhece o poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade (1902 – 1987), não sabe quem foi Alberto Santos Dumont (1873 – 1932), não tem pelo menos uma idéia da obra *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri (1265 – 1321), não escutou a música “Águas de março”, de Antonio Carlos Jobim (1927 – 1994), não viajou lendo Marco Polo, ele não conseguirá ou terá muitas dificuldades para ler essa obra de Ana Maria Machado. E, neste caso, fornecer todos esses conhecimentos é tarefa do professor enquanto mediador da leitura.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em dados coletados no documento: EBMBBSB, 2007a, p. 3.

Quadro 17 - Análise do livro *Abrindo caminho* pelo Grupo III

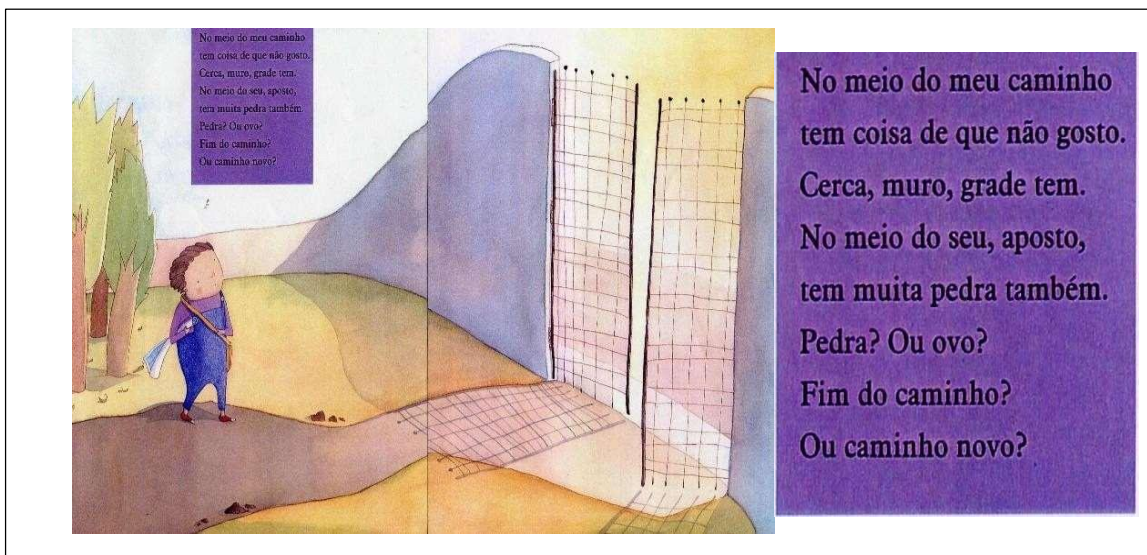


Beco que vira avenida.
Muro que cai para o irmão.
Esperança renascida
escancarando a prisão.

Análise do grupo: No meio do caminho tinha um rio. A imagem lembra o Rio de Janeiro, parecem ser as calçadas de Copacabana, o Pão de Açúcar, é possível fazer uma comparação entre a vida e o percurso de um rio. A prancha também lembrou a música “Foi um rio que passou em minha vida”, de Paulinho da Viola.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em dados coletados no documento: EBMSB, 2007a, p. 4.

Quadro 18 - Análise do livro *Abrindo caminho* pelo Grupo IV

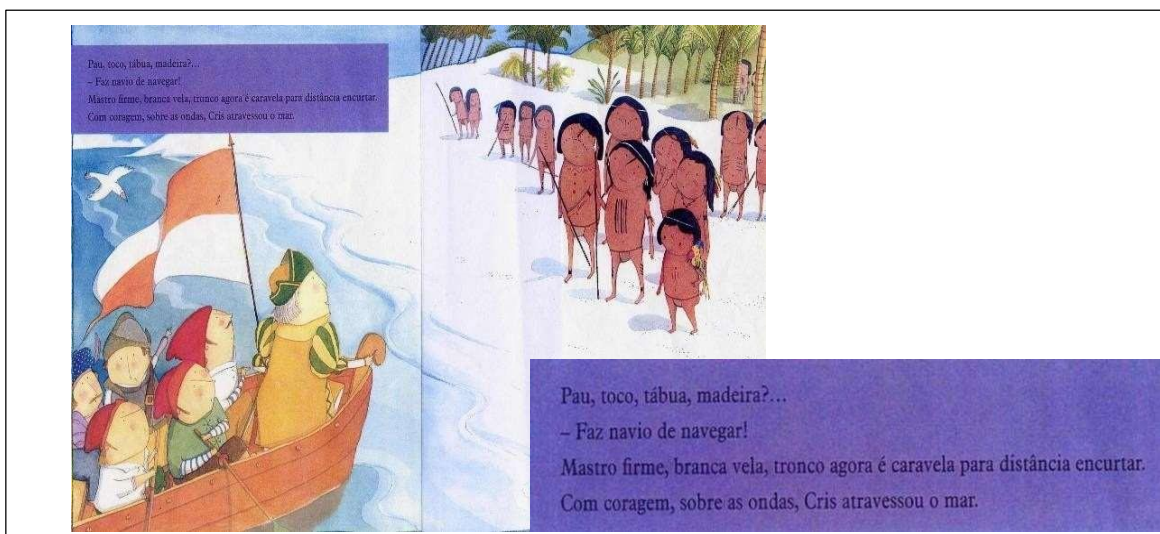


No meio do meu caminho
tem coisa de que não gosto.
Cerca, muro, grade tem.
No meio do seu, aposto,
tem muita pedra também.
Pedra? Ou ovo?
Fim do caminho?
Ou caminho novo?

Análise do grupo: Há um menino carregando um mapa, existe um caminho, uma porta entreaberta. O texto cita um ovo, que na cultura cristã significa nascimento, seria o menino saindo/nascendo para o mundo, carregando seus conhecimentos, sua história, tendo a sua frente uma porta entreaberta. Parece ser a última prancha que também lembra a música “Águas de março”.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em dados coletados no documento: EBMSB, 2007a, p. 4.

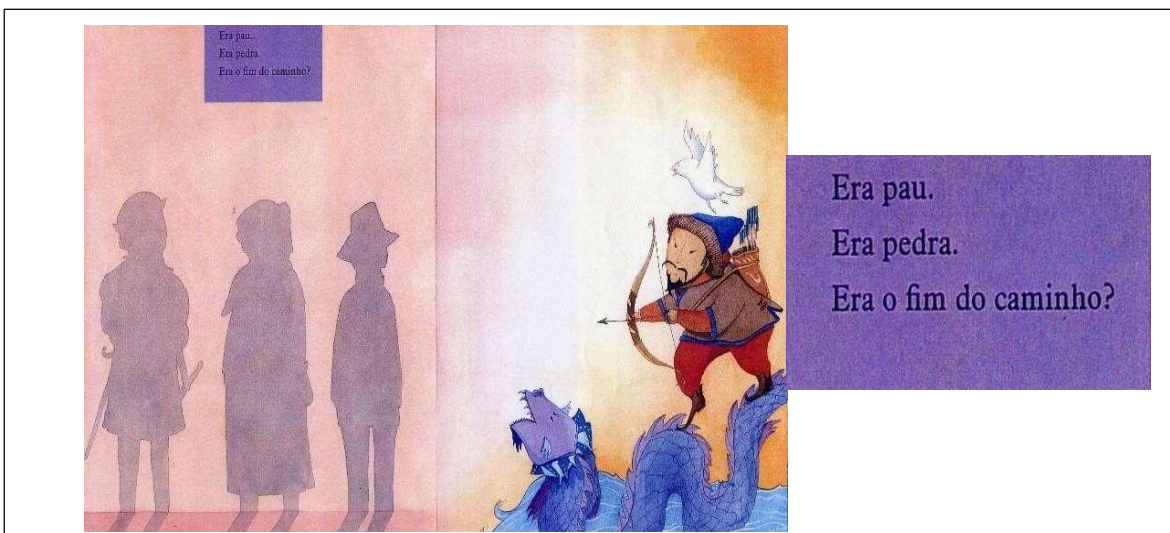
Quadro 19 - Análise do do livro *Abrindo caminho* pelo Grupo V



Análise do grupo: Existem nativos; mais ao fundo aparece apenas a metade de um índio indicando uma postura de medo, curiosidade. A postura do índio pode ter relação com a postura das crianças diante do novo (medo e curiosidade). Aparecem também os descobridores.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em dados coletados no documento: EBMBSB, 2007a, p. 5

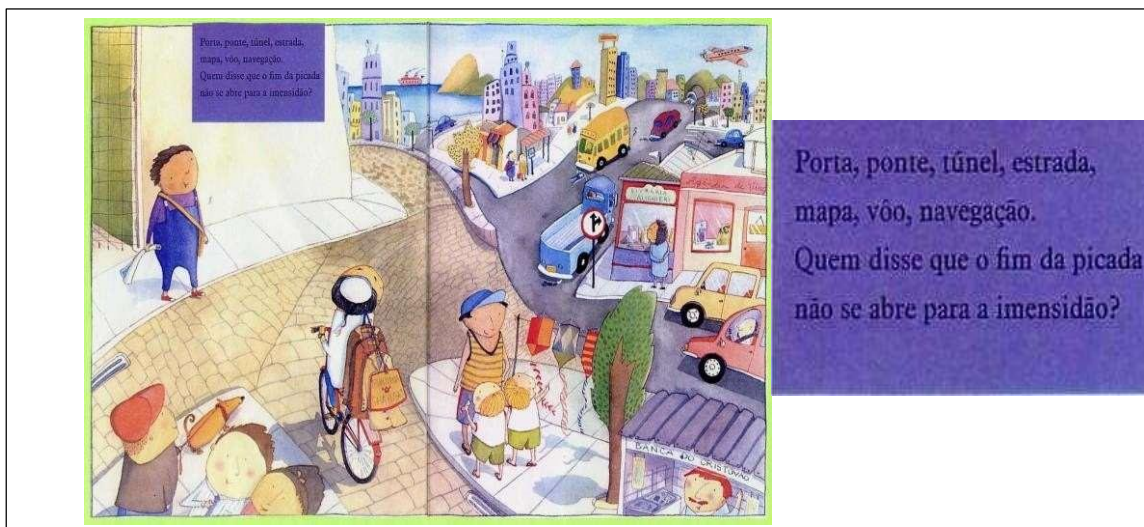
Quadro 20 - Análise do livro *Abrindo caminho* pelo Grupo VI



Análise do grupo: Aparecem três sombras revelando momentos históricos diferentes: Marco Polo (1254 – 1324), Cristovão Colombo (1451 – 1506), Santos Dumont (1873 – 1932). Também aparecem símbolos de diferentes culturas: o dragão chinês representando a cultura oriental; a pomba da paz, que é o símbolo do cristianismo, a cultura ocidental. Há uma relação entre o ocidente e o oriente, entre a Idade Média e a Moderna. O mar representa o descobrimento de um mundo novo, e ao mesmo tempo o medo (durante o período das grandes navegações) de que se chegasse ao fim do caminho.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em dados coletados no documento: EBMBSB, 2007a, p. 5.

Quadro 21 - Análise do livro *Abrindo caminho* pelo Grupo VII



Análise do grupo: É o fim do caminho, o dia a dia de uma cidade moderna, aparecem pessoas felizes, o comércio formal e informal, muitos meios de transporte, o menino. A prancha permite fazer relação com os dois textos: a música “Águas de março”, de Tom Jobim, e o poema “No meio do caminho”, de Drummond.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em dados coletados no documento: EBMBSB, 2007a, p. 6.

Quadro 22 - Análise do livro *Abrindo caminho* pelo Grupo VIII



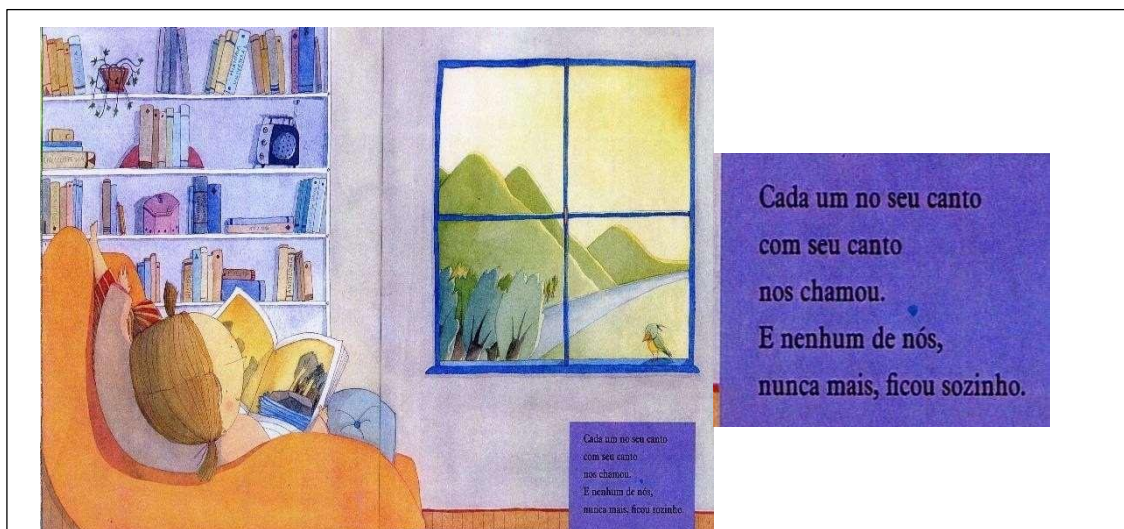
Análise do grupo: O primeiro obstáculo de Dante, na *Divina Comédia*, foi a selva. A morte é o fim do caminho? Na selva os personagens aparecem meio escondidos ou como se estivessem espiando: anjo, diabo, leão, loba, pantera.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em dados coletados no documento: EBMBSB, 2007a, p. 6.

Quadro 23 - Análise do livro *Abrindo caminho* pelo Grupo IX

Análise do grupo: Aparecem três sombras: Dante, Drummond e Tom Jobim. Todos indo para a mesma direção. Será que chegaram ao fim do caminho? A água (rio), a pedra, a selva representam o fim do caminho ou obstáculos a serem transpostos?

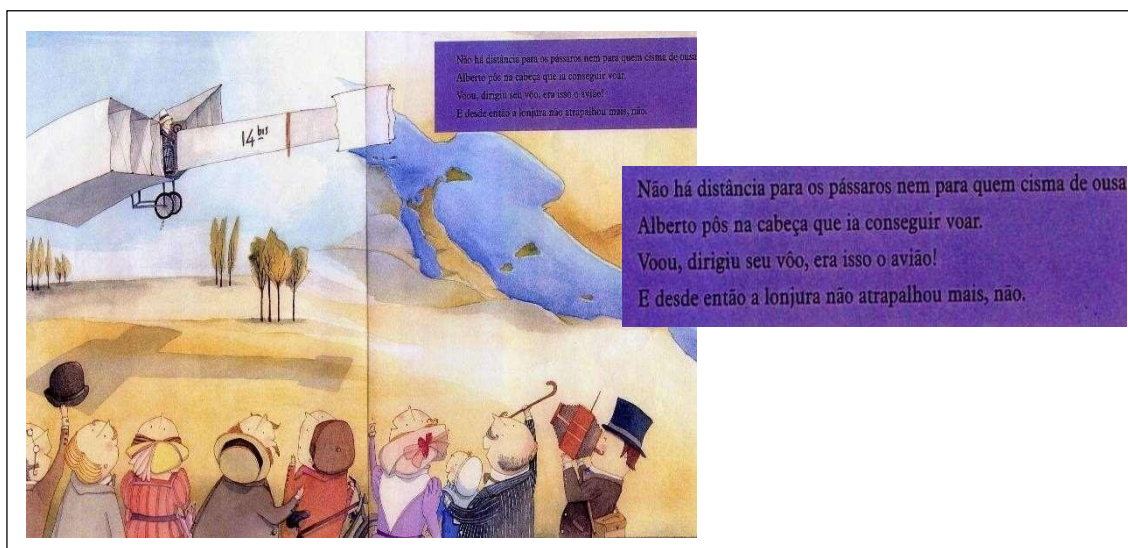
Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em dados coletados no documento: EBMBSB, 2007a, p. 7.

Quadro 24 - Análise do livro *Abrindo caminho* pelo Grupo X

Análise do grupo: Na prancha aparece uma criança lendo, um passarinho fora da janela e na estante muitos livros: *A Divina Comédia* de Dante, poemas de Drummond, contos de fada, antologia poética, enciclopédia, Bossa Nova, história, poesia, atlas, significando que se pode viajar o mundo através dos livros, da leitura.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base em dados coletados no documento: EBMBSB, 2007a, p. 7.

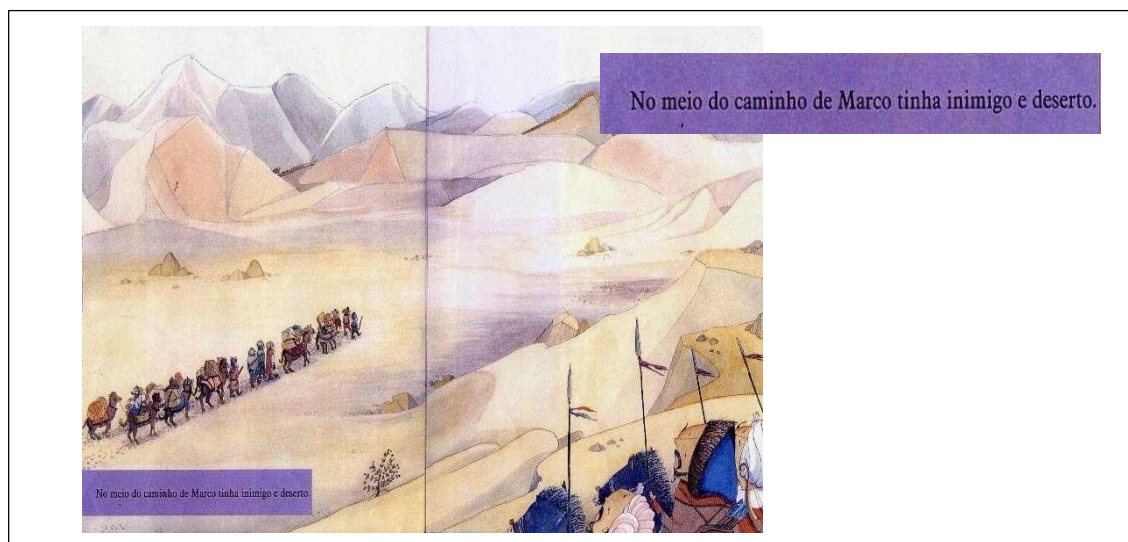
Quadro 25 - Análise do livro *Abrindo caminho* pelo Grupo XI



Análise do grupo: É uma imagem urbana, as pessoas, felizes, olhando para Santos Dumont em seu “14-Bis”. São as distâncias que se encurtam com a invenção do avião.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base em dados coletados no documento: EBMBSB, 2007a, p. 8.

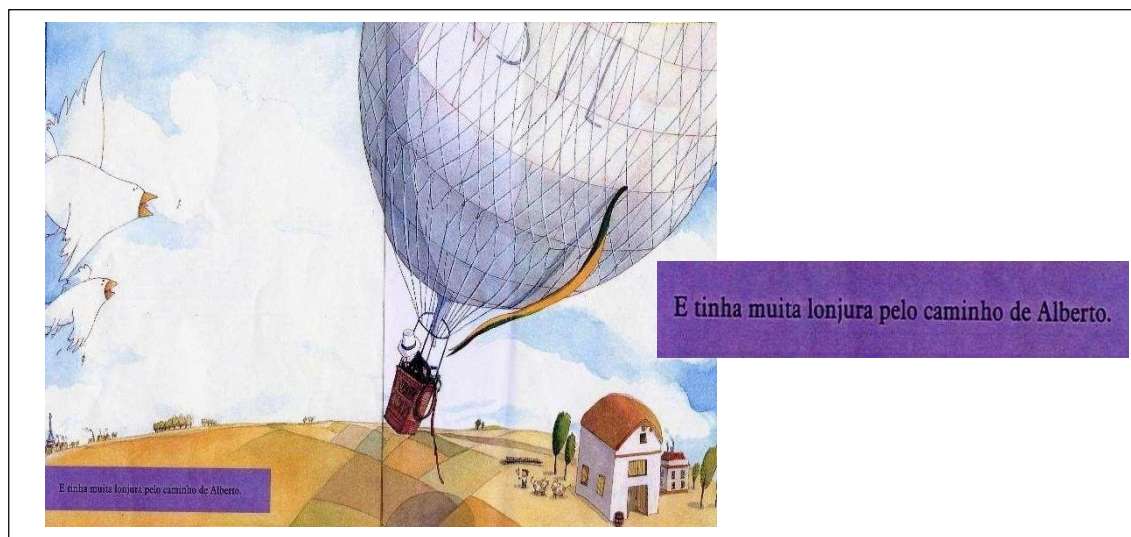
Quadro 26 - Análise do do livro *Abrindo caminho* pelo Grupo XII



Análise do grupo: A grande muralha da China, a pedra que faz a fortaleza, que ao mesmo tempo protege e interrompe o caminho.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base em dados coletados no documento: EBMBSB, 2007a, p. 9.

Quadro 27 - Análise do livro *Abrindo caminho* pelo Grupo XIII



Análise do grupo: Tem um balão, o homem dentro dele está de chapéu, que é a marca registrada de Alberto Santos Dumont. As cores da fita presa ao balão são da bandeira do Brasil. Ao fundo, a Torre Eiffel, lembrando Paris, cidade onde morou.

É importante a mobilização dos conhecimentos prévios, não de forma isolada, mas no diálogo com os colegas e com a mediação do professor. Esse exercício é necessário sobretudo nas leituras mais difíceis, que exigem relações.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base em dados coletados no documento: EBMBSB, 2007a, p. 9.

A palestrante também ressaltou que a leitura desse livro requer relações com outros textos de referência que, assim como no curso, deve-se possibilitar o acesso aos alunos. A seguir destacamos os quadros com os textos que são referência na obra literária *Abrindo Caminho*.

Quadro 28 - Poema “No meio do caminho”²³

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

Fonte: EBMBSB, 2007a, p. 9.

²³ ANDRADE, Carlos Drummond. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Companhia José Aguillar, 1973, p. 61.

Quadro 29 - Letra da música “Águas de março”²⁴

Fonte: EBMBSB, 2007a, p. 10.

É pau, é pedra, é o fim do caminho	É um estrepe, é um prego, é uma conta, é um conto
É um resto de toco, é um pouco sozinho	É uma ponta, é um ponto, é um pingo pingando
É um caco de vidro, é a vida, é o sol	É um peixe, é um gesto, é uma prata brilhando
É a noite, é a morte, é um laço, é o anzol	É a luz da manhã, é o tijolo chegando
É peroba do campo, é o nó da madeira	É a lenha, é o dia, é o fim da picada
Caingá, candeia, é o Matita Pereira	É a garrafa de cana, o estilhaço na estrada
É madeira de vento, tombo da ribanceira	É o projeto da casa, é o corpo na cama
É o mistério profundo, é o queira ou não queira	É o carro enguiçado, é a lama, é a lama
É o vento ventando, é o fim da ladeira	É um passo, é uma ponte, é um sapo, é uma rã
É a viga, é o vão, festa da cumeeira	É um resto de mato, na luz da manhã
É a chuva chovendo, é conversa ribeira	São as águas de março fechando o verão
Das águas de março, é o fim da canseira	É a promessa de vida no teu coração
É o pé, é o chão, é a marcha estradeira	É uma cobra, é um pau, é João, é José
Passarinho na mão, pedra de atiradeira	É um espinho na mão, é um corte no pé
É uma ave no céu, é uma ave no chão	É um passo, é uma ponte, é um sapo, é uma rã
É um regato, é uma fonte, é um pedaço de pão	É um belo horizonte, é uma febre terçã
É o fundo do poço, é o fim do caminho	São as águas de março fechando o verão
No rosto o desgosto, é um pouco sozinho	É a promessa de vida no teu coração

Quadro 30 - Trecho inicial da obra *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri

Canto I A selva escura – As feras – O espírito de Virgílio quando eu me encontrava na metade do caminho de nossa vida, me vi perdido em uma selva escura, e a minha vida não mais seguia o caminho certo. Ah, como é difícil descrevê-la! Aquela selva era tão selvagem, cruel, amarga, que a sua simples lembrança me traz de volta o medo. Creio que nem mesmo a morte poderia ser tão terrível. Mas, para que eu possa falar do bem que dali resultou, terei antes que falar de outras coisas, que do bem, passam longe. Eu não sei como fui parar naquele lugar sombrio. Sonolento como eu estava, devo ter cochilado e por isso me afastei da via verdadeira. Mas, ao chegar ao pé de um monte onde começava a selva que se estendia vale abaixo, olhei para cima e vi aquela ladeira coberta com os primeiros raios do sol. A cena trouxe luz à minha vida, afastou de vez o medo e me deu novas esperanças. Decidi então subir aquele monte. Olhei para trás uma última vez, para aquela selva que nunca deixara uma alma viva escapar,

Fonte: EBMBSB, 2007a, p. 10.

Ao final da exposição, a palestrante conclui:

(CP): Não lemos todos um mesmo texto da mesma maneira – o professor precisa ter clareza disto quando pensar estratégias de leitura. A leitura é sempre o espaço do possível. É claro que a leitura de uma receita, de um manual não possibilita muitas interpretações. Ler é estabelecer relações. Podemos perceber isso na estratégia utilizada para a leitura do livro “Abrindo caminho”, de Ana Maria Machado. A intervenção do professor precisa ser ágil para que a criança não se canse. (EBMBSB, 2007a, p. 10).

Em 2006, durante o curso também foi explorado o texto “Leitura: um desafio” de autoria da palestrante, que ressalta que ser um leitor proficiente propicia atuar e praticar o

²⁴ Composição: Tom Jobim.

exercício da cidadania, pois “a leitura é um instrumento valioso para a apropriação de conhecimento e auto- conhecimento. A leitura pode gerar prazer, estimular repertórios, fazer sonhar, ajudar a ler/ver o mundo” (EBMBSB, 2007a, p. 12). Além disso, refletimos sobre a importância da primeira leitura, que esta seja feita pelo professor, “que faça um ‘esquenta’, levante hipóteses de leitura, mobilize os conhecimentos prévios, pelo título, pela ilustração da capa, etc. [...] principalmente de 1ª a 4ª série” (EBMBSB, 2007a, p. 24). O professor deve ser um modelo de leitor.

Na segunda etapa do curso, em 2006, a palestrante iniciou falando sobre o que é ser mediador em leitura. “Sabemos que esse é um processo que exige um tempo para apropriação, que exige um refinamento no olhar e uma nova perspectiva de todas as áreas do conhecimento em torno da leitura e do papel do professor no seu ensino.” (EBMBSB, 2007b, p.1) Ressaltou que a mediação “constitui-se em uma intervenção planejada e qualificada para favorecer a ação do aprendiz sobre o objeto (ou, sobre o objeto do conhecimento).” (EBMBSB, 2007b, p. 2) O professor, enquanto mediador, precisa constatar o que seus alunos **já** sabem e o que ainda **não** sabem.

Segundo a palestrante, “a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido” (EBMBSB, 2007b, p. 3) e as estratégias para a construção de sentido são:

- antecipações/previsões
- hipóteses
- seleção
- inferência
- verificação
- ativação de conhecimentos
- comparações, perguntas, processamentos, críticas, avaliações (EBMBSB, 2007b).

Para Baldi (2009, p. 49), é importante “prever um aquecimento para a leitura”, pois favorece a conexão com o texto, possibilita a exploração de conhecimentos e questões sobre o tema ou tipo de texto. E esse trabalho pode ser feito tanto no começo de um livro ou unidade quanto em cada capítulo ou texto, e de diferentes maneiras, conforme o tipo de texto e a turma.

Em 2007, na primeira etapa do curso, abordou-se a mediação em leitura: o papel do professor, que precisa selecionar, organizar, ordenar e sistematizar as informações. O comentário da palestrante aponta que

é preciso apresentar novos desafios, novas leituras para que o aluno conheça e aprenda a gostar de diversos gêneros, para que ele amplie o seu universo cultural. Pela leitura o aluno poderá apropriar-se de novas linguagens (ter contato com bons

modelos de linguagem). [...] Quanto maior o universo cultural do leitor, maiores são as possibilidades de relações. (EBMBSB, 2007a, p. 8).

Baldi (2009, p. 84) nos diz que com a leitura vamos formando uma visão singularizada de nós e do mundo. E que a leitura compartilhada fortalece o aprendizado do potencial leitor. Lendo em grupo, uma ideia puxa a outra, criando uma “teia de trocas muito original. Saímos todos mais “inteligentes e inteligíveis.”

Na segunda etapa do curso, em 2007, a formadora realizou um exercício de leitura com o livro: *A Borboleta e a Tartaruga*, de Liliane Iacocca. Como consta em ata, primeiramente ela contou a história sem apresentar as imagens, depois foi apresentando cada imagem em transparência e o grupo recontou a história com a sua mediação (EBMBSB, 2007b, p. 5).

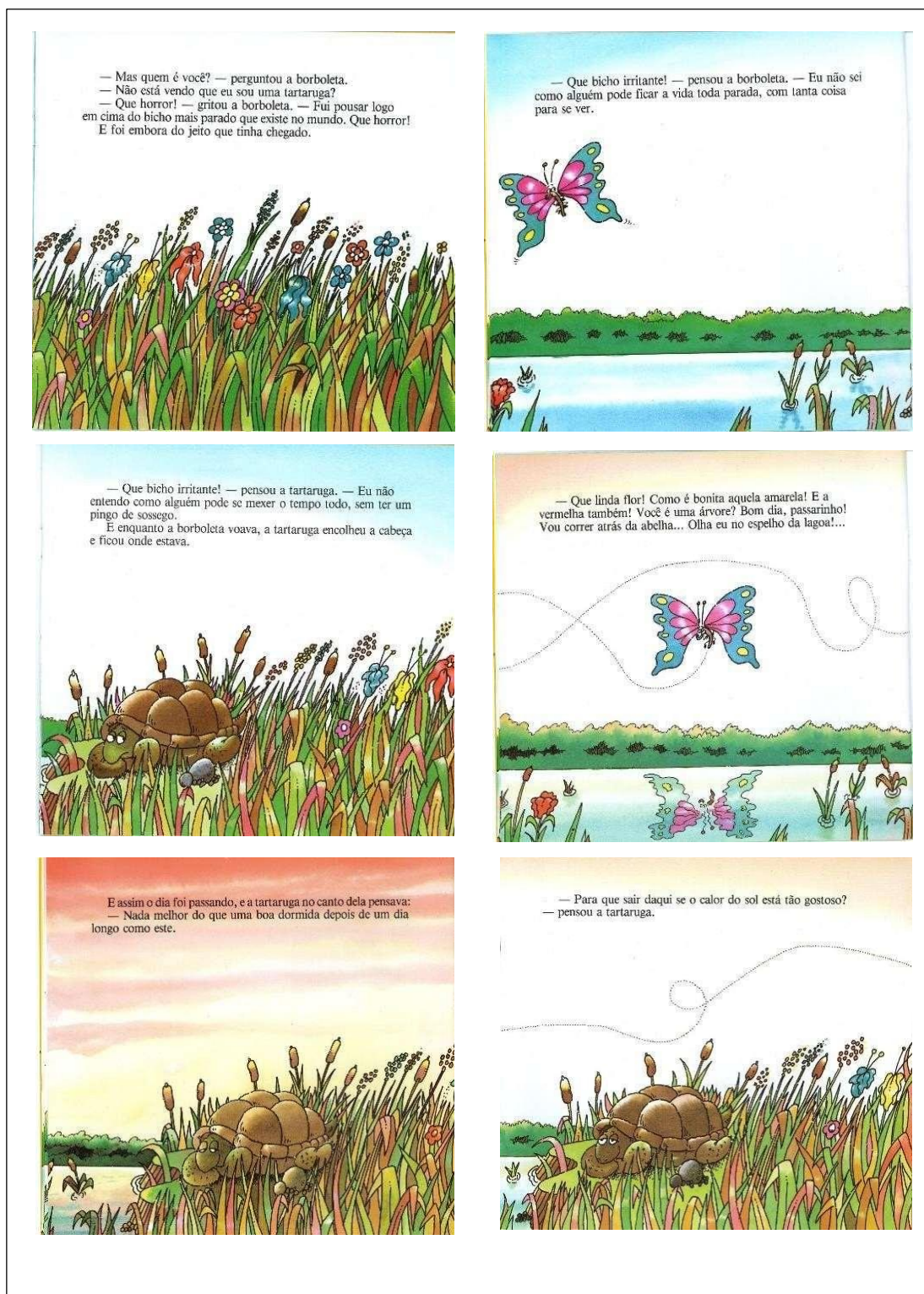
Figura 2 - Imagens do livro *A Borboleta e a Tartaruga*²⁵



Fonte: EBMBSB, 2007b, p. 4-5.

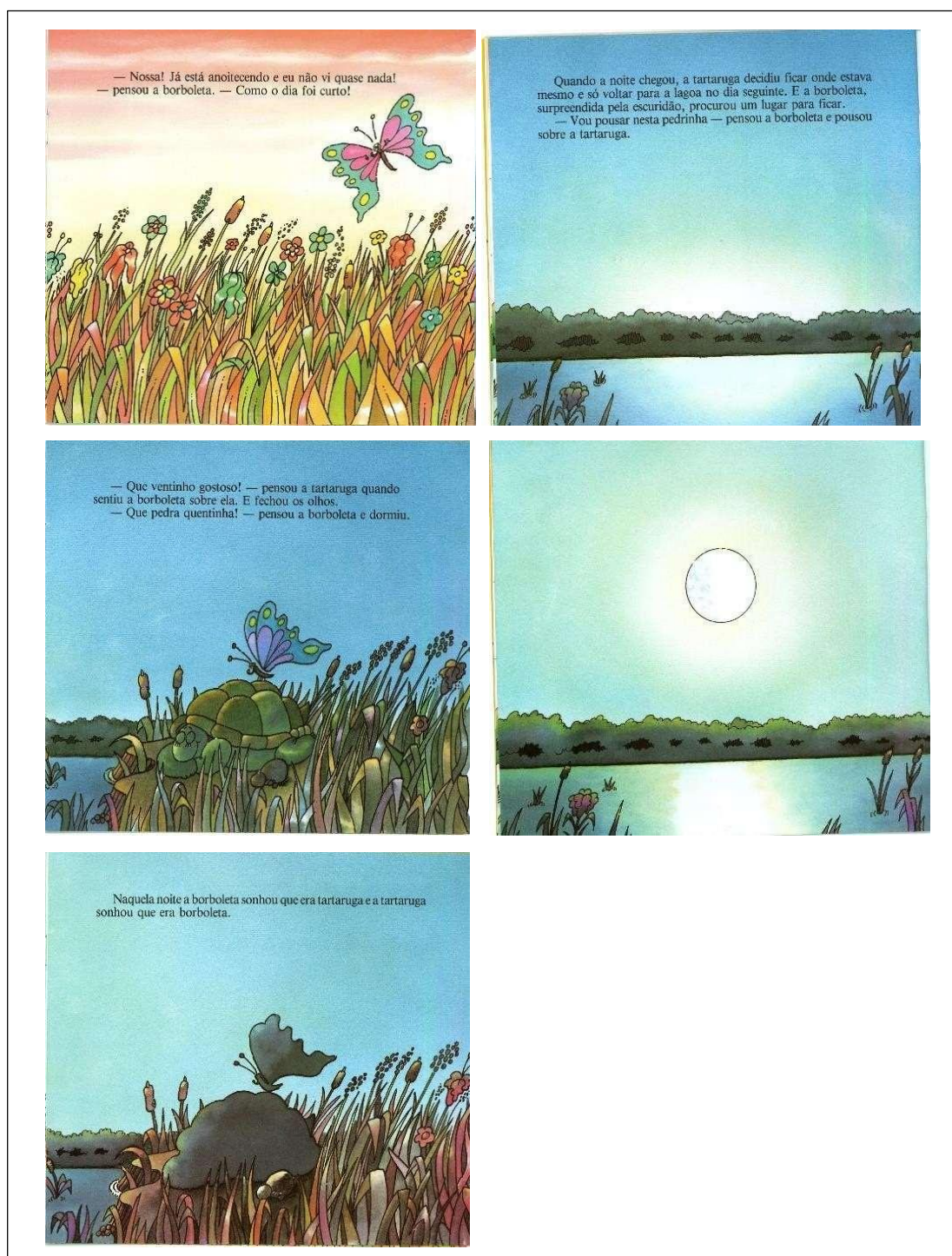
²⁵ IACocca, Liliana; IACocca, Michele. *A borboleta e a tartaruga*. São Paulo: Ática, 2000.

Figura 3 - Continuação das imagens do livro *A Borboleta e a Tartaruga*



Fonte: Elaborada pela autora (2022) com base em documento da Escola Beatriz de Souza Brito, 2007b, p. 4-5.

Figura 4 - Conclusão das imagens do livro *A Borboleta e a Tartaruga*



Fonte: EBMBBSB, 2007b, p. 4-5.

Na sequência, apresentamos o quadro com a mediação realizada pela palestrante comos cursistas.

Quadro 31 - Mediação realizada com o livro *A Borboleta e a tartaruga*

A HISTÓRIA CONTADA PELOS CURSISTAS:

Bibliotecária: Era uma tartaruga que resolveu tomar sol. Ela gostava de muito sossego.

Palestrante: O que será que aconteceu para quebrar esse sossego?

Professora da 3ª série: Uma borboleta que acabara de nascer pensou: quero conhecer muita coisa.

Palestrante: E onde ela foi parar?

Professora de Língua Portuguesa: A borboleta, nas suas “voanças”, acabou pousando nas costas davelha tartaruga.

Palestrante: A tartaruga gostou disso? O que ela pensou?

Professora de Ciências: A tartaruga se incomodou com o pouso da borboleta nas suas costas. Então, ela enxotou a borboleta para bem longe, xô, xô, xô...

Palestrante: Há uma diferença entre a leitura e contação de história. A leitura é mais literal e se apropria de linguagens mais formais. A contação é mais espontânea, utiliza outros recursos como o movimento corporal. A contação de história deve compor o currículo da escola.

Palestrante: Retomando a história, antes da tartaruga espantar a borboleta, sobre o que as duas conversaram?

Como o grupo não lembrava, a Palestrante leu essa parte da história:

“– Mas quem é você? – perguntou a borboleta.

– Não está vendo que eu sou uma tartaruga?

– Que horror! – gritou a borboleta. – Fui pousar logo em cima do bicho mais parado que existe nomundo. Que horror!

E foi embora do jeito que tinha chegado.”

Palestrante: As duas personagens não pensavam da mesma forma, mas o que foi acontecendo durante a história?

Grupo: O dia foi passando. A tartaruga achou o dia muito longo e a borboleta achou o dia muito curto.

Palestrante: Quem sabe contar o que aconteceu no final?

Grupo: A borboleta pousou na tartaruga, que pensou: – Que ventinho gostoso! Ao mesmo tempo a borboleta pensou: – Que pedrinha quentinha! Na mesma noite a borboleta sonhou que era tartaruga e a tartaruga que era uma borboleta.

Palestrante: Nesse exercício, a criança está produzindo um novo gênero, a paráfrase. Esse é um momento que pode anteceder a elaboração do resumo. Outro exercício que pode facilitar a elaboração do resumo é a definição das unidades narrativas do texto.

UNIDADES NARRATIVAS DO TEXTO “A BORBOLETA E A TARTARUGA”

1ª unidade: o amanhecer (o tempo) à beira da lagoa (o espaço) e o encontro entre a tartaruga e a borboleta (a ação)

2ª unidade: o conflito entre a tartaruga e a borboleta (por que elas tinham ideias diferentes): uma era agitada e a outra era calma

3ª unidade: o anoitecer e a busca de um lugar

para dormir 4ª unidade: o reencontro entre a

borboleta e a tartaruga

Palestrante: O professor pode solicitar que o aluno faça um outro desfecho para a história: o que será que aconteceu no dia seguinte, quando a borboleta e a tartaruga acordaram (recriação).

Fonte: EBMBSB, 2007b, p. 5-6.

A palestrante explicitou que “há uma diferença entre a leitura e contação de história. A leitura é mais literal e se apropria de linguagens mais formais. A contação é mais espontânea, utiliza outros recursos como o movimento corporal” (EBMBSB, 2007b, p. 5). Essa leitura do livro serviu como exemplo de mediação de leitura, demonstrando qual seria o papel do professor diante das questões das crianças e como é necessário conhecer e planejar o trabalho com as histórias.

Segundo Baldi (2009), em sua proposta de leitura para os professores dos Anos Iniciais, é melhor se contemplar a leitura de história, em vez de fazer “contação”, pois acredita ser fundamental que as crianças “ouçam e se apropriem da linguagem escrita”, por isso o texto deve ser lido na sua integralidade, explorando-se os sentidos e as impressões, sempre respeitando a idade e necessidade das crianças (BALDI, 2009, p. 13).

Em 2008, na primeira etapa do curso, como atividade, a formadora propôs uma brincadeira com a música “I pop”, do grupo Palavra Cantada, e fez a reflexão sobre a importância de aprender o ritmo, memorizar a letra e a sequência de movimentos com as crianças também. Segundo a palestrante, nesse exercício se trabalha a “coordenação dos movimentos, o ritmo, a articulação das palavras, associando esses aspectos à memória, mas de maneira lúdica e prazerosa”. (EBMBSB, 2008a, p. 6) Também foi discutida a importância de sequências didáticas, sendo citado o conceito utilizado por Heloísa Amaral:

[...] as sequências didáticas são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação.” (EBMBSB, 2008a, p. 7).

A segunda etapa do curso foi pautada na reflexão sobre a leitura como um processo comum a todas as áreas, e a partir dessa escolha, na possibilidade de configurar a leitura como um conteúdo ou como um procedimento ou estratégia. A formadora, comentando sobre a leitura como eixo comum de todas as áreas, afirma:

A partir de então se iniciou a discussão em torno da linguagem, seja verbal ou não-verbal (cultural, rítmica, visual, plástica, sonora, discursiva, científica), pois nenhuma disciplina pode desconsiderá-la como suporte do seu conhecimento. Pode ser a leitura do espaço, de uma obra de arte, de uma gestualidade, mas o aluno precisa se apropriar de formas que lhe permitam compreender essas manifestações, o que configura em um dos grandes desafios para a escola ao lado do desafio de motivar os alunos para a apropriação desse conhecimento. (EBMBSB, 2008b, p. 1).

Yunes (2009, p. 71) afirma que a leitura e a escrita são “produções da experiência humana que a história social promoveu e, do ponto de vista da aprendizagem, correspondem a práticas valorizadas na transmissão cultural”.

Baldi também nos aponta que os sentidos e as “representações” de mundo não se expressam em uma única linguagem:

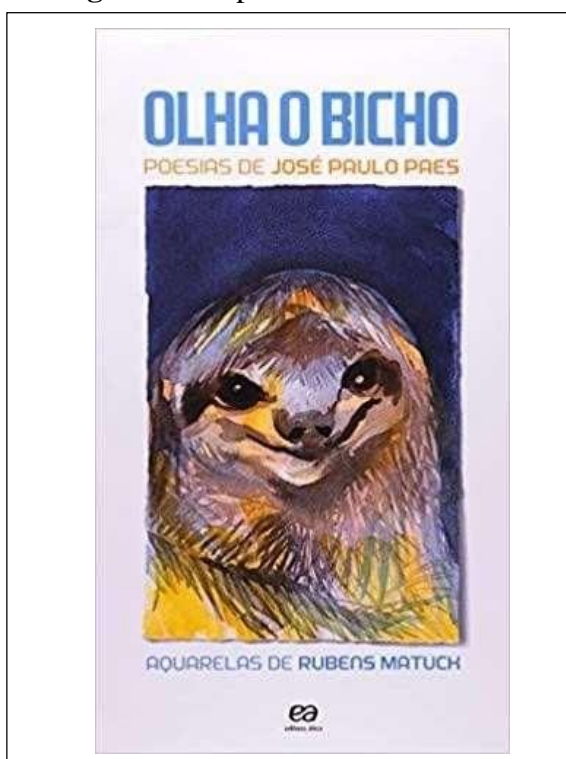
são formas, cores e palavras (os quadros e seus títulos); são sons e palavras (as letras de canções); são versos e ritmos (a musicalidade do poema); são movimentos em imagens e sons (a dança); é o gesto, o corpo, a voz, entremeando expressões que associam linguagens e recobram outras. (BALDI, 2009, p. 51).

Em 2009, na primeira etapa, a discussão do curso ficou centrada na reflexão sobre o

ensino de 9 anos, alfabetização e letramento. Segundo a formadora, a dimensão de conhecimento é muito ampla, envolve a cultura, o social, o pessoal, as relações de afetividade, de interação (FF, 2009)²⁶. Ainda segundo Terezinha Bertin, o grande desafio da escola é transformar a informação em conhecimento.

Na sequência expomos uma atividade com o poema “Raridade” que está no livro *Olhao Bicho* (Figura 1), de José Paulo Paes, ilustrado por Rubens Matuck. A palestrante explora os elementos da capa, as ilustrações, trazendo um exemplo de mediação, de como fazer as inferências ou perceber os sentidos implícitos.

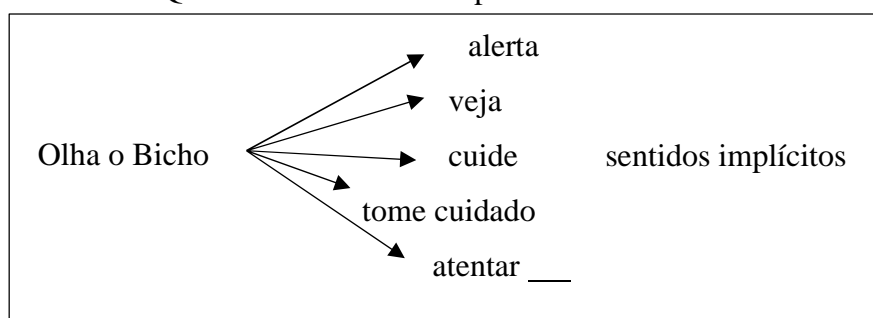
Figura 5 - Capa do livro *Olha o Bicho*



Fonte: Editora Ática.

Começa explorando o título do livro, como mostra o quadro a seguir.

²⁶ FF – Filmagem da Formação: registro, por meio de filmagem, do curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas.” A filmagem foi realizada pela pesquisadora com filmadora e depois gravada em DVDs. Na identificação de cada DVD consta uma numeração, a data da sua realização e o grupo (a partir de 2009) participante.

Quadro 32 - Sentidos implícitos de *Olha o Bicho*

Fonte: Elaborado pela autora com base no registro feito pela formadora Terezinha Bertin (2009).

Todos esses sentidos foram registrados pelas interações da formadora com os cursistas, buscando quais significados poderiam ser extraídos do título *Olha o Bicho*. Em seguida ela continua a mediação, demonstrando a importância de o professor conhecer a obra e estudar para poder explorar e descobrir o quanto a criança “já sabe” a fim de poder ampliar seu repertório cultural.

Baldi (2009, p. 51) apresenta a exploração da capa ou de alguma ilustração em especial como uma forma de motivação para a leitura, tentando antecipar algo do texto e, talvez, trazendo uma questão para ser descoberta através da leitura.

Yunes também ressalta que as imagens podem ativar o imaginário das crianças para

construírem cenários e desenhar personagens, descobrir palavras novas e começar a construir sentido. Essa prática, intensificada pela proximidade com outras crianças, no contato com a oralidade do professor/mediador, pode ampliar muito a prontidão mental, estender as expectativas, animar a improvisação mental para o novo, elaborando a capacidade de visualização do que está ausente aos olhos.” (YUNES, 2009, p. 14).

Segundo Carminati (2017), é fundamental que o professor consiga reconhecer o que as crianças já sabem e o que elas ainda não sabem. Esse reconhecimento possibilitará que o docente possa valorizar o que a criança já sabe, mobilizando seus conhecimentos prévios e permitindo novas aprendizagens; e o que ainda não sabem possa ser entendido como “um conteúdo que ainda não aprenderam, ou porque não lhes foi ensinado, ou porque não foi ensinado da forma mais adequada e necessária.” (CARMINATI, 2017, p. 271).

O quadro seguinte traz a mediação da palestrante sobre os sentidos implícitos que podem ser explorados, oralmente, com as crianças.

Quadro 33 - Mediação da formadora sobre os sentidos implícitos

“Daria para tirar da criança esses elementos, na oralidade? Dá. E a criança já está construindo uma inferência, significa que ela já tem a possibilidade de deduzir e descobrir sentidos implícitos. [...] São as inferências simples ou iniciais, porque é do próprio repertório da criança. Antes de eu remeter a criança pro dicionário, ela pode **inferir** sentido. E esse, hoje, é um exercício, portanto, uma **sistematização** a ser **incorporada** no dia a dia, todos os momentos diante de qualquer tipo de texto, seja ele visual, verbal, gestual, corporal. Só que o professor tem que ter consciência que está fazendo isso. Daí vira conteúdo. Produzir inferência passa a ser conteúdo processual.” Depois explora a ilustração da capa do livro (um bicho preguiça). Por que esse bicho está na capa? Por que *Olha o bicho*? “Essa é uma atividade de letramento, está preocupada com o texto, o portador textual, objeto real de circulação, tem autoria, ilustrador, tem nome de editora, capa, contracapa.” Abre o livro, mostra a imagem da arara e apresenta o poema “Raridade”. “O que é uma coisa rara? Como se apresenta a estrutura de um poema?” Depois da leitura do poema, continua: “O que mais predomina no poema? A letra A. Será qual a intenção do autor? O que a arara mais quer? VOAR. Olha o A, na palavra VOAR tem AR. A arara quer AR, na palavra ARARA, também tem AR. A Arara quer LIBERDADE.”

Fonte: Transcrito pela pesquisadora a partir da Filmagem da Formação de 22/6/2009.

Os destaques em negrito, no quadro anterior, apontam a ênfase dada a esses termos pela formadora, Terezinha Bertin. no momento da explanação. Ela continua a mediação afirmando que não há apropriação de conhecimentos se a criança não mobilizar suas próprias experiências, os seus conhecimentos prévios, que os documentos emitidos pelo MEC são claros em afirmar que “*não existe apropriação da leitura sem mediação do professor, não se forma leitor sem mediação*”. (FF de 23/6/2009). Em outro exemplo, demonstra uma possibilidade de mediação explorando o poema “Raridade”.

Quadro 34 - Mediação realizada a partir do poema “Raridade”

RARIDADE

A arara
é uma ave rara
pois o homem não para de ir ao
mato caçá-la para a pôr na sala em
cima de um poleiro onde ela fica o
dia inteiro fazendo escarcéu
porque já não pode voar pelo céu.

E se o homem não pára
de caçar arara,
hoje uma ave rara, ou a
arara some
ou então muda seu nome
para arrara.

José Paulo Paes. **Olha o bicho**. São Paulo, Ática, 2001.

CP: O que a arara quer?

AR VOAR
POUSAR
ÁRVORE
ESPAÇO
LIBERDADE

deduções de sentido –
interpretação

CP: Localizar, precisamente, uma informação num texto, numa foto, seja verbal, seja não verbal é uma das habilidades que irão compor a competência leitora. Outro som que tem no poema? RRRRR, por que será que o autor colocou esse som? É o som da arara. Musicalidade para representar a arara. Isso é efeito de sentido produzido por escolhas linguísticas.

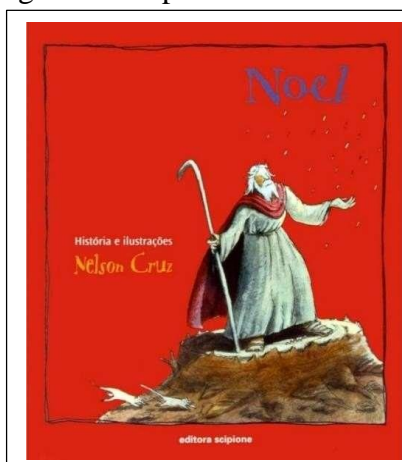
Fonte: Transcrito pela pesquisadora (2022) a partir da Filmagem da Formação de 22/06/2009.

No dia seguinte (23/06/2009), a discussão sobre leitura continuou com a explanação sobre os momentos de “leitura prazer”, que serve para ser apreciada, sem cobrança, para fluir. Ressaltou que cada gênero precisa de uma estratégia, e que é o professor quem vai planejar as estratégias de acordo com cada tipo de gênero. Nesse sentido, chama a atenção para o seguinte fato:

Toda vez que é historinha eu vou dizer quem participa, quem é o personagem principal, quem é o personagem secundário, onde aconteceu a história. O tempo está determinado ou indeterminado? Qual é a marca que identifica o tempo? Vai fazer isso diante de todas as historinhas. De repente muda, vou dar uma receita de bolo. Nesse texto dá pra professora perguntar quem, quando e onde? Não, não tem. Na receita o que eu vou ver? O quê? Ingredientes e o como? Modo de preparo. Cada texto exige, de mim leitor, um esquema para entendê-lo. Para cada tipo de gênero eu localizo um tipo de informação. (Transcrição a partir da Filmagem da Formação de 23/6/2009).

Na segunda etapa do curso, foi realizada a reflexão a partir do fascículo 1 do livro do Pró-letramento²⁷. Depois de algumas páginas de leitura e reflexões sobre alfabetização e letramento, a palestrante traz uma atividade de mediação com o livro de imagens *Noel*, de Nelson Cruz:

Figura 6 - Capa do livro *NOEL*



Fonte: Editora Scipione.

Na sequência apresentamos um quadro com uma transcrição que representa 52

²⁷ Pró-letramento é um programa de formação continuada de professores criado através da Resolução CD/FNDE nº 24, de 16/08/2010, para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O programa foi realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Objetivos do Pró-Letramento: oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento/apresentacao>. Acesso em: 09 maio 2022.

minutos de mediação do processo de leitura da professora formadora com os cursistas. Esse excerto está bem detalhado, pois a formadora quis demonstrar como poderia ser esse trabalho em sala de aula com as crianças.

Quadro 35 - Mediação com o livro *NOEL*

“Esta é a capa do livro. Qual o nome do livro? Noel. Se é Noel, observem a ilustração. Qual será a história desse livro? É um livro de Nelson Cruz, as ilustrações são dele também. Parece um pastor, é de religião? Por que é de religião? Roupa de santo, cajado. Noel, Papai Noel, será que vai falar de Papai Noel? Olhem as pistas: está olhando pra cima com as mãos abertas. Alguém falou que é da Arca de Noé. É da Arca de Noé? Mas o título é Noel, parecido? Mais alguma leitura dessa capa? Tem uns bichinhos correndo ali (apontando a imagem exposta no projetor multimídia). Que bichinhos são aqueles? Parecem dois. Se forem dois, pode ser casal. Casal lembra o quê? A Arca de Noé, mas o livro é Noel. Então vamos ver quem vai confirmando as pistas. Vocês levantaram as pistas: Noel que lembra Papai Noel, mas lembra santo, tem sandália, tem cajado, está olhando pra cima, mas de cima está caindo a chuva, tem bichinho, dois, pode ser par, um casal, é Noel, pode ser a Arca de Noel. Então uma nova história, pode ser isso? Vamos ver?” Muda a página projetada. “É a arca? Sim. Então é Noé ou Noel? As imagens mostram muitas árvores cortadas. Uma participante fala: “Mas ia acabar tudo mesmo com a chuva.” A palestrante continua: “Ia inundar com a chuva, de onde é esse texto? Bíblico. Por que a Terra ia ser inundada? Por que ia castigar? Castigar quem? Os homens que estavam rebeldes, em pecado. Então Deus anunciou o Dilúvio, que iria acabar com tudo. Ele chamou Noé e orientou a fazer o quê? Pegar um casal de cada espécie e construir uma arca e o resto ia ser tudo inundado porque os homens estavam pecando demais. Então é a Arca de Noé? O que está acontecendo? Olhem o tempo. Está começando a ficar escuro. Que pistas vocês têm do temporal? Vento nos cabelos, na capa. Então o temporal está se aproximando? Sim, está.” Muda a página. “O que está acontecendo aqui? Os animais estão indo. Indo pra onde? Olhem o raio, as nuvens escuras. O que mais? Aqui (mostrando a imagem) parece um rabo de dragão. É um dragão?” As participantes respondem achando ser dinossauro, jacaré. “Jacaré é desse tamanho? Não. Dinossauro não pode ser, já tinha acabado a Era dos Dinossauros. Dragão? Havia dragão no tempo de Noé? Não, porque dragão é uma invenção. Então é um jacaré com esse rabo? E essa ave existe? (apontando a imagem) Que ave é essa?” Uma participante diz que está muito estilizado. “Ou será que não é a Arca de Noé? Mas tem casal aqui? (apontando a imagem) Tem esse bicho que está aqui sozinho, gente.” Uma participante: “Eu acho que é um livro de histórias e cabe ao autor imaginar e colocar o que ele quer colocar ali. Ele pode fazer a Arca de Noé do jeito que ele quiser.” A palestrante continua: “Mas não é Noé, é Noel. Vamos ver se encontramos mais pistas?” Ele está relatando um fato bíblico ou está criando uma outra história? Que história será essa? De alguém que vai construir uma arca e vai colocar os bichos. Mas que bichos tem aqui? Bichos reais e bichos de mitologia/imaginários.” Muda a página. “E agora? Tem um cara com o que na mão? Um pergaminho. E o que Noel fez? Para todo mundo. O que provavelmente vai fazer? Ler o pergaminho. O que tem no pergaminho? Quem pode entrar e quem não pode entrar? Vamos ver?” Muda de página. “O que ele está pensando? Olha o ar dos bichos. É de apreensão, preocupação? Será que o nome está na lista? Mudou a página. “É uma arca de monstros? Esse, é o que? (apontando a imagem) Um dragão?” [...] Muda a página. “Aqui tem girafa, uma ave. Dá pra identificar a ave? Não. Perceberam que esse animal tem um chifre só? É um unicórnio.” Uma participante: “É um livro da mitologia.” Palestrante: “É um livro que vai trabalhar com mitologia, tem unicórnio, um dragão. Lista?” Muda a página. “Olha, a coisa mudou de figura. Quem apareceu aqui? As pessoas. Não vão mais os animais, só pessoas? Os animais estão sendo barrados. Quem está no comando? Noel. O que provavelmente é esse pergaminho? Uma lista de quem pode e não pode entrar.” Muda de página. “O que é isto? Uma lista. Quem está nessa lista? Por que está em preto e branco? Por que são maus? São excluídos? São da mitologia. A cruz está dizendo assim: estes estão fora, excluídos, barrados. A página anterior é colorida, de repente fica preto e branco. Uma espécie de foto. E onde estava esse desenho? No pergaminho. Então isso é a representação do que estava no pergaminho? Pode ser isso?” Muda de página. “E agora? Olha o pergaminho na mão. Tem desenhos. Então o que tinha no pergaminho? Os bichos que poderiam ir. Quem pode ir? Girafa, zebra... tem mais gente na lista? Quem? Pato, papagaio. Então parece que aqui é a lista dos animais que podem entrar.” Muda de página. “E agora? Quem está entrando? Os animais reais. Quem está ficando de fora? Os que não existem, da mitologia.” [...] “O que está acontecendo? Estão entrando em caszinho.” Próxima página. “O que está acontecendo? Fechando a arca, puxando a porta, porque começou a chover.” Próxima página. “Olhem como eles estão. Organizados, cada um no seu espaço. E aqui? (apontando para o casal da imagem). Estão felizes por quê? Conseguiram realizar a sua meta. Quem? Noel ou Noé? Noel e seus ajudantes. É isso?” Próxima página. “Quem ficou de fora?

Bicho de três olhos, dragão... Quem ficou de fora foram os seres reais ou ficcionais? Os ficcionais, os seres da imaginação. E começou o temporal? Sim. As águas estão vindo? Sim. Olha, tem um ser humano aqui, se afogando. É que na história de Noé muitos homens iriam morrer? O destino era esse? Por quê? Era pra salvar só aqueles que mereciam. O que vocês acham que vai acontecer? Qual a continuação da história? Se fôssemos considerar a história de Noé, até aqui uma parte da história de Noé se confirmou, não se confirmou? Sim. E se continuar se confirmando, o que vai acontecer depois disso? A chuva vai cessar, eles vão parar num monte chamado Ararate, e o que vai acontecer? Eles vão sair, vão se reproduzir e povoar a Terra. Vamos ver se vai acontecer isto?" Muda a página. "O que está acontecendo? A arca está no meio da tempestade." Próxima página. "Olha o que está acontecendo lá dentro? O caos. Aqui provavelmente está dizendo que está se agitando muito. Está balançando de um lado para outro. A tempestade está muito forte." Próxima página. "Olha! (apontando para o macaco) Não ouço, não vejo. Como não tinha o terceiro macaco, porque era casal, colocaram a ave no 'não falo'. Que ave seria essa? O papagaio. Está tudo muito tumultuado, os ventos estão agitando, a água está se batendo. Será que a arca vai se salvar?" Muda a página. "E de repente, olha! O que está acontecendo? A arca está sendo inundada, a água está entrando. Vocês acham que vai dar certo? O Noel vai conseguir salvar os bichos ou não? Não? Então não vai se repetir a história de Noé?" Muda a página. "Mas olhem lá! Apareceu Deus. Por que vocês acham que é Deus? As mãos são grandes, a água parece não estar mais entrando e essas mãos estão aí pra salvar... Então a arca vai se salvar? Vai Deus querer que aqueles excluídos entrem?" Muda a página. "Olhem! Deus está protegendo. Essas mãos grandes são de quem? De Deus. E a arca vai se salvar ou não vai se salvar? Como vocês acham que é o fim dessa história? Alguma coisa pode acontecer?" Muda a página. "O que está acontecendo? Deus pegou a arca pra salvar." Muda a página. Muita risada. "É o vovô Noel. Provavelmente ele estava contando uma história? Sim. Dragão na mão da criança (apontando a imagem). E então, o que vai acontecer agora? Onde será que está essa personagem? Onde eles estão? Como vocês sabem que é barco? Tem alguma coisa de barco aqui? (apontando a imagem). Ou é alguém contando essa história?" Muda a página. "E agora? Tem roupa estendida. Uma casa-barco? Escola-barco? Olha, observem as crianças estão de uniforme. Estão vindo da escola ou indo pra escola? Essas roupinhas penduradas indicam o quê? Eles moram? Como está o tempo? (apontando a imagem). Está chovendo lá? Não, tá nublado. Está ventando? Sim. Além das roupas, o que mais mostra que está ventando? O cabelo do Noel. O vento está vindo de onde? Da direita pra esquerda ou da esquerda pra direita? O vento está vindo desse sentido. As roupas e o cabelo estão numa só direção. E agora gente?" Muda de página. "E agora? Eles moram aqui (apontando a imagem). Quem mora no barco? Noel. O que a menina está trazendo em cima da cabeça? O barquinho que eles estavam usando pra contar a história. Gente, continua? Olha o cabelo do homem, a roupa. As águas estão calmas ou agitadas? As águas estão agitadas. O cabelo da mulher está calmo ou agitado? Agitado." Muda a página. "Olhem! Eles moram em palafitas à beira do mar. E olhem onde é? (apontando a imagem) É no Ceará. Palafitas no Ceará. Existe palafitas lá? Muita, nos alagados. O vento continua? Sim. Quais são as pistas que o vento continua? O mar. O dia tá bonito ou tá feio? Tá feio. Mar agitado, cabelo alvoraçado. E aqui? (apontando a imagem) Céu escuro. O que mais? Casas escuras, as pessoas jogando água, alguém pescando. Quem está dando tchau? Noel. E olha os ventos nos cabelos. É Ceará." Muda a página. "Ele mora ali. Por que podem afirmar que ele mora? Olha, tem uma escadinha em cima das pedras, parece uma rocha, tem roupa estendida. Então ele mora no barco, tem roupa estendida, antena de televisão. Olha a antena de televisão aqui (apontando a imagem). Agora a visão é de cima. A história que alguém está contando vai chegar no final. Mas o que está ameaçando aqui? (apontando a imagem). As nuvens estão escuras, então está se aproximando uma tempestade." Muda a página. "A tempestade está se aproximando. Olha as roupas." Muda de página. "A sombra da nuvem ameaçadora. Olha o que aconteceu? O temporal chegou. O que vocês acham que vai acontecer? Termina assim. Daí começa tudo de novo. Quem é o Noel? Está na mesma posição que na capa. Ele é o Noel. E esse Noel faz o quê? Conta histórias e para as crianças esse é um momento de grande prazer. Portanto, esse Noel dá o que para as crianças? Alegria pela imaginação, momentos das histórias. Por isso ele se chama Noel e não Noé. Por quê? Não é reprodução só das histórias já conhecidas. Ele faz com que as crianças vão além da história conhecida, que já era de Noé, e faz as crianças colocarem a sua imaginação. Então o que ele dá para as crianças? Ele dá um presente. Por isso ele é Noel e não Noé. Dá sentido do Papai Noel, não só Noé. Não é bonito? Não tem texto, só visual. É só pra criança descobrir as pistas e compor as histórias. Essa casa/barco dá a impressão de estar aqui há muito ou pouco tempo? Muito tempo. Essas rochas parecem que foram colocadas rapidamente ou estão consolidadas? Estão consolidadas, já tem escadinha. Dá a impressão que ele está habituado a enfrentar tempestade ou não? Então ele já fixou o barco. Tanto que ele está fazendo o quê? Está desesperado ou enfrentando a tempestade? Ele está aguardando tranquilo. Não é cado, é vassoura. Quem ele pôs pra fora do barco? Os ratos. Ele está limpando o barco, botando os ratos pra fora. Agora vamos ver as nossas extrapolações. O que irá acontecer? Ele permanece ali ou a tempestade vai engolir? Dá a impressão que ele já está acostumado com aquela situação ou não? Está o que provavelmente vai acontecer? Ele vai enfrentar a tempestade? Vai. As crianças vão voltar pra ouvir novas histórias? Vão. E para as crianças cada história

parece uma aventura, portanto, um prazer e um presente. Por isso ele se chama Noel, e não Noé. Isso é extrapolação? Sim. Esse fim que vai de volta, estamos deduzindo que é Noel porque é de Papai Noel, então dá presente. São relações, estamos deduzindo, inferindo e extrapolando. As coisas vão acontecer sempre assim. Alguém pode falar que um dia a barca arrebentou e acabaram as histórias para as crianças. É uma outra extrapolação.” Uma participante acrescenta “que um dia podem entrar só os animais da mitologia”. Palestrante: “Não, por que o que ele fazia? Ele trabalhava com a imaginação. Ele dava para as crianças momentos de imaginação. Dali elas saem e vão pra escola. O que ele está dizendo é que sai da fantasia e vai pra escola que é realidade.” Outra participante: “A gente foi entendendo a história porque já tínhamos conhecimentos prévios, para a criança talvez tenha que ser contado antes a história da Arca de Noé.” Palestrante: “Isso. Está história supõe que tenha conhecimento prévio. As pistas textuais que ele dá, sem conhecimento prévio dá pra ir decodificando? Não. Sem o conhecimento prévio dá pra fazer a ligação Noel/Noé? Não. Dá pra fazer a ligação da imagem inicial com a manta, cajado e sandália e a imagem final se não tiver o conhecimento prévio? Não.” Participante: “Aqui 90% tinha o conhecimento prévio da Arca de Noé. A criança de 6 ou 7, por exemplo, acho que dificilmente um pai ou uma mãe conta essa história de Noé.” Palestrante: “Isso. Daí, o que tem que ser feito?” Participante: “Ou eu deixo a imaginação através das figuras rolar pra ver o que sai, ou eu conto antes a história de Noé.” Palestrante: “São possibilidades? São. Qualquer uma das possibilidades a criança deverá trabalhar com as pistas, porque o texto só se constrói assim. A leitura do texto é mera interpretação de pistas, pistas visuais, inclusive.”

Fonte: Transcrito pela pesquisadora (2022) a partir da Filmagem da Formação de 6/10/2009.

Tomando como referência o Quadro 35, é possível perceber a ênfase dada pela palestrante para a mediação.

Baldi (2009) afirma que só é possível uma mediação se houver planejamento por parte do professor para conseguir sistematizar o trabalho com a leitura e literatura que vai “desde a seleção criteriosa dos textos até a elaboração e organização sequencial das diferentes atividades de exploração e questionamento.”(BALDI, 2009, p. 14).

Dando continuidade, Terezinha Bertin apresenta outra atividade de mediação fazendo a leitura do gênero história acumulativa. A palestrante explicou sobre o gênero e definiu que para cada parte do texto haveria uma representação corporal para que todos participassem da dinâmica. Nos dois quadros seguintes, um contém a estratégia para leitura do texto e o outro o texto da história acumulativa e imagens.

Quadro 36 - História Acumulativa

“Vamos ver uma história acumulativa. O que é uma história acumulativa? É um gênero. Quem sabe o que é história acumulativa? São as histórias que vão acrescentando sempre mais um elemento ou personagem ou fato e vão repetindo os anteriores. Essa história é característica de que tradição? Da tradição popular. É chamada também de lenga-lenga. ‘A casa sonolenta’ é uma história acumulativa. ‘A formiguinha e a neve’ também é uma história acumulativa. Só que pra participar da história acumulativa nós vamos ficar em pé. Primeiro vou ler a história que chama ‘A casa que Pedro fez’ – vocês vão acompanhando só com os gestos. [...] Agora eu vou contar a história e vocês fazem os gestos (leitura mais rápida do texto). O nosso objetivo é aumentar o repertório textual. Depois de todo esse exercício, mãozinhas pra trás, agora eu vou fazer os gestos e vocês vão contar a história (novamente leitura do texto). Não é uma delícia? Isso é história acumulativa.”

Fonte: Transcrito pela pesquisadora (2022) a partir da Filmagem da Formação de 6/10/2009.

Quadro 37 - Texto “A casa que Pedro fez”, de tradição popular

A CASA QUE PEDRO FEZ	
Esta é a casa que Pedro fez. Este é o baú cheio de brinquedos que está na casa que Pedro fez.	que correu atrás do cão que mordeu o gato que pegou o rato que roeu os brinquedos do baú que está na casa que Pedro fez.
Este é o rato que roeu os brinquedos do baú que está na casa que Pedro fez.	Este é o homem que castigou o moleque que roubou o balde da moça que tirou o leite da vaca que correu atrás do cão que mordeu o gato que pegou o rato que roeu os brinquedos do baú que está na casa que Pedro fez.
Este é o gato que pegou o rato que roeu os brinquedos do baú que está na casa que Pedro fez.	Este é o galo que acordou o homem que castigou o moleque que roubou o balde da moça que tirou o leite da vaca que correu atrás do cão que mordeu o gato que pegou o rato que roeu os brinquedos do baú que está na casa que Pedro fez.
Este é o cão que mordeu o gato que pegou o rato que roeu os brinquedos do baú que está na casa que Pedro fez.	Este é Pedro, finalmente... Pedro que criou o galo que acordou o homem que castigou o moleque que roubou o balde da moça que tirou o leite da vaca
Esta é a vaca que correu atrás do cão que mordeu o gato que pegou o rato que roeu os brinquedos do baú que está na casa que Pedro fez.	que correu atrás do cão que mordeu o gato que pegou o rato que roeu os brinquedos do baú que está na casa que Pedro fez.
Esta é a moça que tirou o leite da vaca que correu atrás do cão que mordeu o gato que pegou o rato que roeu os brinquedos do baú que está na casa que Pedro fez.	
Este é o moleque que roubou o balde da moça que tirou o leite da vaca	

Fonte: <http://esperananomundodaleitura.blogspot.com/2011/04/texto-cumulativo-casa-que-pedro-fez.html>.

Acesso em: 10 maio 2022.

Figura 7 - Momento da estratégia de leitura do texto *A casa que Pedro fez*, durante a 2ª etapa do curso de 2009



Fonte: Acervo da Escola Beatriz (2009).

Essa atividade mostrou a possibilidade de incluir a ludicidade na mediação, trazendo movimento, criatividade e possibilidades de expressão, como afirma Baldi (2009), proporcionando um clima agradável e prazeroso para que desafie as crianças e “lhes dê oportunidade de se colocar com entusiasmo perante os textos lidos.” (BALDI, 2009, p. 14).

Em 2010, a palestrante realizou duas atividades de mediação. Utilizou, primeiramente, o texto “Da Cor”, de Mário Quintana, tendo como suporte o livro enviado pelo FNDE. Abrindo o livro na página onde se encontrava o texto, andou pelo auditório e mostrou-o aos participantes.

Quadro 38 - Mediação da palestrante utilizando o texto “Da Cor”

CP: Como a criança pode fazer o reconhecimento visual do texto? Olhem o tamanho do texto. Só observando o visual do texto vocês diriam que é um texto em prosa ou em verso?

Participantes: Texto em prosa.

CP: Por quê? Como vocês justificariam, só pelo visual.

Participantes: Linhas contínuas, tem espaço de parágrafo, letra maiúscula no início do parágrafo.

CP: Quantos parágrafos tem aqui? Um parágrafo. A criança já teria que reconhecer que é um texto em prosa. Agora o título do texto: “Da Cor”. Faz a leitura do texto:

“Há uma cor que não vem nos dicionários. É essa indefinível cor – que têm todos os retratos, os figurinos da última estação, a voz das velhas damas, os primeiros sapatos, certas tabuletas, certas ruazinhas laterais... a cor do tempo.”

CP: Posso falar que é um texto em prosa, mas que tem poesia?

Participantes: Sim.

CP: Onde está a poesia?

Participantes: Na mensagem.

CP: Que tipo de mensagem?

Participantes: Metáfora.

CP: O tempo tem cor? Não. Já é uma metáfora? Sim, é uma linguagem figurada, uma característica de linguagem poética, mesmo não estando em um poema. Mas o texto é prosa pura, parágrafo, letra maiúscula, mais de um período no mesmo parágrafo, ponto, um travessão pra ele explicar, reticências. Texto de 4 linhas. Prosa com poema. Poderíamos caracterizar esse texto como prosa poética? Sim. Tem rima? Não. Tem ritmo? Não. Mas tem metáfora, cria uma atmosfera poética. É definível eu pegar a cor do tempo? Não. Mas eu posso imaginar? Posso. Suscita sensibilidade, o sentimento, o passado? Suscita. Texto maravilhoso, curtinho e o tanto de poesia que tem. “Há uma cor que não vem nos dicionários.” É uma afirmação categórica. “É essa indefinível cor que têm todos os retratos, os figurinos da última estação”, até aqui tudo bem. Agora começa diferente: “uma cor que tem na voz das velhas damas”, uma cor na voz, misturando cor, que é real, com voz. Que figura é essa? Cinestesia, mistura de sensações – imagem/som. “uma cor que está nos primeiros sapatos, certas tabuletas, certas ruazinhas laterais... a cor do tempo.” Uma metáfora. É poético? Muito. Mas não é poema. Ficou claro?

Fonte: Transcrito pela pesquisadora (2022) a partir da Filmagem da Formação de 26/04/2010.

Baldi (2009, p. 57-58) apresenta alguns focos para que os alunos aprofundem e ampliem suas leituras: exploração dos sentidos do texto; exploração do vocabulário; exploração dos aspectos formais do texto; estabelecimento de relações com a realidade próxima; produções plásticas, cênicas ou musicais; idas e vindas constantes ao texto, buscando os elementos e referências para justificar, ilustrar, explicar, exemplificar, comprovar, aprendendo a estabelecer relações.

A segunda mediação, descrita nos quadros a seguir, foi realizada utilizando o texto “Fiapo de Trapo”, de Ana Maria Machado.

Quadro 39 - Mediação da palestrante utilizando o texto “Fiapo de Trapo”

CP: Olha o jeito do texto, como ele está estruturado? Em prosa. Isso que estou fazendo com vocês, bater o olho e reconhecer a estrutura, a criança terá que fazer também. Ela tem que bater o olho e distinguir se é prosa ou poema. Isso pode acontecer desde a Educação Infantil, antes de ela ler. Vamos provar que é prosa? Tem linhas contínuas, parágrafos, tem pontuação, travessões para indicar falas, inicia a frase com letra maiúscula. Isso é conteúdo conceitual. A criança precisa se apropriar desses conceitos.

A palestrante faz a leitura do texto.

CP: Prosa poética. Texto maravilhoso. Olhem a passagem do tempo: “E seu cheiro se gastava, sua cor se desbotava, sua seda desfiava, seu veludo se puía.” Dá pra ler esse texto de boquinha fechada, só com os olhinhos? Não. Não tem graça nenhuma, acaba com o texto. O que é forte aqui?

Participantes: A sonoridade.

CP: É característica de texto em prosa ou poético? Do poético: sonoridade, rima, ritmo, jogo de palavras. O texto tem jogo de palavras? Tem. Não tem verso nem estrofe, só por isso não é poema, mas tem as outras características. Ele é narrativo, tem tempo, espaço, personagens, enredo, clímax, desfecho. Ele é prosa poética. Ela – Ana Maria Machado – fez uma prosa poética com características aparentes só da prosa, mas percebe-se que não é só prosa. Imaginem o professor fazer só leitura de historinha e não destacar toda a riqueza do texto. Como ela faz pra mostrar que o tempo passava? Foi colocando todas as ações no passado. Esse é conteúdo verbal. Tem repetição? Muita. Nesse texto com características poéticas pode.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora (2022) a partir da Filmagem da Formação de 26/04/2010.

Quadro 40 - Texto “Fiapo de Trapo”

Fiapo de Trapo

Espantalho tão bonito e elegante nunca se tinha visto por aquelas redondezas. Nem por outras, que ele era mesmo carregado de belezas. Precisava só ouvir a conversinha do Dito Ferreira enquanto montava o espantalho, todo orgulhoso do seu trabalho:

- Nunca vi coisa igual. O patrão caprichou de verdade. Vai botar no campo um espantalho com roupa de gente ir à festa na cidade.

E era mesmo. Tudo roupa velha, claro, como convém a um espantalho que se preza. Mas da melhor qualidade, roupa de se ir à igreja em dia de procissão e reza.

Dito Ferreira mostrava todo prosa:

- Esse chapéu é de um tal de veludo. E vejam que beleza essa camisa cor-de-rosa. Tem até coração bordado... O patrãozinho pensou em tudo. Com uma gravata de seda, fez esse cinto estampado. Até a palhada recheio é toda macia e cheirosa. Não é que era mesmo, a danada? Tinha um perfume forte, que ajudava a espantar a passarada. Ah, porque é preciso também dizer que aquilo tudo dava certo, funcionava tanto... O espantalho elegante era mesmo um espanto. Passarinho nem chegava perto. E lá ficava sozinho, espetado no milharal deserto.

O patrão ficava feliz com um defensor tão eficiente. Dito Ferreira se alegrava com aquela figura imponente. Que espantalho diferente! Só que eles nem sabiam que diferença era essa.

Como todo espantalho, esse não andava nem falava, mas tinha o dom de poder sentir as coisas aoseu jeito --- para um boneco de palha, isso era um grande defeito. E era só por causa de desenho que tinha bordado no peito. Linhas de cor em forma de coração --- e pronto, lá estava o pobre espantalho sofrendo coma solidão! Ninguém se aproximava dele, ninguém fazia um carinho, e ele ficava tão triste, só, espantando passarinho...

De longe via uma passarada, de todo tipo e feição. Pintassilgo e saíra, cambaxirra e corruíra, rolinha e corupião. Pássaro de toda cor, de todo canto e tamanho, de todo a-e-i-o-u --- sabiá, tié, bem-te-vi, curió e nhambu. Vontade de chamar:

- Vem cá me

ver, bem-te-

vi! Vontade

de mostrar:

- Tico-tico, olha lá o teco-teco!

Mas não adiantava. Ninguém chegava perto. E o tempo passava. Horas e dias, dias e semanas, semanas e meses, meses e anos.

E o espantalho ficava no tempo. No bom tempo e no mau tempo. No sol que queimava e na chuva que molhava. No mormaço que fervia e no vento que zunia. E seu cheiro se gastava, sua cor se desbotava, sua seda desfiava, seu veludo se puía. Até que um dia...

No tempo tem sempre um dia. Um dia em que muda o tempo e um tempo novo se inicia.

Pois foi o que aconteceu. Houve um dia em que choveu. Mas não foi chuva miúda, foi pra valer, de verdade, foi mesmo um deus-nos-acuda, uma imensa tempestade, de granizo, raio, vendaval, com aguaceiroe temporal, chuva de muito trovão que virou inundação.

Quando a chuvarada passou e o sol voltou, um arco-íris no céu se formou. E na beleza do dia novo, azul lavado, vieram os pássaros, em bando assanhado, ocupando todo o campo, ciscando no milharal. Livres, soltos, à vontade, numa alegria sem igual. Foi aí que Dito Ferreira reparou:

- Cadê o espantalho velho?

Saiu todo mundo procurando. Não acharam. Nem podiam achar. Ele tinha desmanchado, tinha sidocarregado, pelo vento espalhado, pela chuva semeado, com a terra misturado, plantado naquele chão, sua palha adubando muito pé de solidão. Do que sobrou por aí, foi tudo virando ninho, protegendo com carinhofilhotes que iam nascer. Veludo em trapos, seda em farrapos, coração bordado em fiapos, maciezas boas de se aquecer.

E hoje em dia, sua palha misturada na terra ajuda a plantação a crescer. Os trapos de sua seda, o seu forro de bom cheiro, farrapos de seu veludo se espalham desde o galinheiro até a mais alta árvore que tenha um ninho barbudo. E em cada ovo que nasce ali por aquele lugar, cada ninhada que se achega à procura de calor, em cada vida a brotar, em cada marca de amor, seu coração sobrevive num fiapinho de cor.

Fonte: Ana Maria Machado. Quem perde ganha. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
Disponível em: <<http://ciganagabriela.blogspot.com/2018/05/conto-fiapo-de-trapo-ana-maria-machado.html>> .
Acesso em: 10 maio 2022.

Após a leitura, a palestrante fez um comparativo entre os dois textos, explicando que são do gênero prosa poética, mas com características diferentes. Um está mais próximo do poema; o outro não tem nada de poema, mas é poético. Destacou alguns conteúdos que podem ser explorados, sem precisar fazer de uma única vez, mas aos poucos: características da prosa e do poema. Prosa: narrativa de ficção; elementos: tempo, espaço, ação, narrador; estrutura: situação inicial, complicação, clímax, desfecho. Poema: rima, ritmo, sonoridade, linguagem figurada.

Com o intuito de distinguir um fato de opinião relativa a um fato, a pedido dos participantes, a palestrante trabalhou com o texto “Macacalho”, de Fernando Paixão. A seguir trazemos as imagens do texto e o quadro com a mediação e o comentário da palestrante.

Figura 8 - Imagem do texto *Macacalho*²⁸

Fonte: <https://slideplayer.com.br/amp/1759844/> Acesso em: 28 abr. 2022.

Figuras 9 e 10 - Conclusão das imagens do texto *Macacalho*

Fonte: <https://slideplayer.com.br/amp/1759844/> Acesso em: 28 abr. 2022.

²⁸ PAIXÃO, Fernando. *Poesia a gente inventa*. São Paulo: Ática, 1996.

Quadro 41 - Mediação com o texto “Macacalho”

“Tinha no campo um espantalho / Que há muito tempo achava chato / Ficar sempre parado / Plantado no meio do mato.”

CP: Vamos por partes. Nessa 1ª estrofe, está falando alguma coisa que acontecia ou está expressando uma posição do autor ou opinião da personagem? É fato ou é ideia de opinião?

Participantes: Fato.

CP: Qual é o fato? Tinha um espantalho que não gostava de ficar parado. É uma constatação do texto?

Participantes: É.

CP: Então é fato. Vamos continuar:

“O macaco por sua vez / Corria sem nunca parar. / Subia e descia qualquer lugar / Com a mesma rapidez. / Mas na verdade chato também era / Ficar correndo a vida inteira.”

CP: Fato ou opinião de alguém? Fato. Está constatado. Como que eu sei que é fato? Uma das dicas é que predominam os verbos de ação: ficar parado, corria, subia, descia, ficar correndo. Vamos continuar:

“Já cansado de tanto esforço / O macaco topou no buraco de um poço. / Ficou ali embatucado / Bem pertinho do espantalho. / Melhor coisa não podia acontecer / Para eles poderem se conhecer.”

CP: Mais um fato aconteceu? Sim. Parou num poço.

“— Minha vida não tem alegria — / reclamou triste o espantalho. — / Vejo a mesma coisa todo dia / Fico logo aporrinhado. / — Pra mim é diferente — disse o outro. — / Canso de pular de galho em galho.”

CP: Até aqui estão conversando, são acontecimentos ao desenrolar de uma ação. Foi no poço, encontrou o espantalho, começaram a conversar. Tudo isso é fato? É ação.

Participante: Ali em “melhor coisa não podia acontecer para eles poderem se conhecer”, não é opinião?

CP: Perfeito. Quem está pensando isso? O narrador. Aqui é fato ou posicionamento do autor? Sutil, mas já é um posicionamento. Vamos continuar:

“Cada um com suas novidades / Eles muito conversaram. / Em pouco tempo ganharam amizade / Até que um dia se tocaram. / Deram um abraço tão bom e apertado / Que ambos se sentiram transformados.”

CP: Até aqui: fato ou encontraram algum posicionamento? Fato. Com a criança do 3º, 4º e 5º, vamos pintar onde tem dicas do que o autor pensou. Vamos continuar:

“Desse abraço surgiu macacalho / Mistura de macaco e espantalho. / Parava quando queria / Se quisesse também corria. / E como ficaram contentes. / Abraçados: eram diferentes.”

CP: Alguma manifestação do narrador? Não. Apenas contando o que estava acontecendo.

“Um bicho novo assim surgia / De dois amigos que se uniam. / Pois na floresta da amizade / O que vale é a imaginação. / Aqui os bichos se misturam à vontade: / Girafante, macacoruja, bufaleão.”

CP: Aqui posso falar que o narrador se manifestou? “Aqui”, onde? Na Floresta da Amizade. “Aqui” significa que ele (narrador) faz parte. “Pois na floresta da amizade / O que vale é a imaginação.” Isso é fato ou posicionamento? Posicionamento. Esse texto é predominantemente narrativo. Quanto ao gênero, é um poema narrativo. Agora, nessa narração, o narrador mostra o posicionamento dele? Mostra. Vamos pintar o verso que ele mostra o que pensava sobre aquilo. Está começando a fazer a distinção de fato e opinião. O texto não é opinativo, predominância narrativa, mas já começa a se manifestar.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora (2022) a partir da Filmagem da Formação de 27/04/2010.

Outra atividade realizada com os participantes foi a leitura do texto “A Roupa Nova do Rei”, apresentada Quadro 42, seguida do quadro com as intervenções realizadas.

Quadro 42 - Texto “A Roupas Nova do Rei”

“A ROUPA NOVA DO REI”

Hans Christian Andersen (1837)

Há muitos e muitos anos, havia um rei tão apaixonado, mas tão apaixonado por roupas novas, que gastava com elas todo o dinheiro que possuía. Pouco se importava com seus soldados, com o teatro ou com os passeios pelos bosques, contanto que pudesse vestir novos trajes. E ele tinha mesmo um para cada hora do dia, tanto que, ao invés de se dizer dele o que se diz de qualquer rei: “O rei está ocupado com seus conselheiros”, por exemplo, dele se dizia sempre a mesma coisa: “O rei está se vestindo”.

Na cidade em que vivia, a vida era muito alegre, todos os dias chegavam multidões de forasteiros para visitá-la, e, entre eles, certa ocasião, chegaram dois vigaristas. Sabendo do gosto do monarca, e tramando dar nele um golpe, fingiram-se de tecelões, e apresentaram-se no palácio dizendo-se capazes de tecer os tecidos mais maravilhosos do mundo. E não somente as cores e os desenhos de seus tecidos eram magníficos, mas também os trajes que faziam possuíam a qualidade especial de se tornar invisíveis para aqueles que não tivessem as qualidades necessárias para desempenhar suas funções e também para aqueles que fossem muito tolos e preguiçosos.

“Devem ser trajes magníficos – pensou o rei. “E se eu vestisse um deles, poderia descobrir todos aqueles que em meu reino carecem das qualidades necessárias para desempenhar seus cargos. E também poderei distinguir os tolos dos inteligentes. “Sim, estou decidido a encomendar um desses trajes para mim!” Entregou então a um dos tecelões uma grande soma em dinheiro como adiantamento, na expectativa de que assim os dois comessem imediatamente o trabalho. E foi o que aconteceu: depois de receberem uma grande quantidade de seda pura e fio de ouro, material que guardaram em seus alforjes, os dois vigaristas prepararam os teares e fingiram entregar-se ao trabalho de tecer, embora não houvesse um só fio nas lançadeiras.

“Gostaria de saber como vai o trabalho dos tecelões” – pensou um dia o rei. Todavia, temendo ser ele mesmo um tolo, ou alguém incapaz de exercer a função de rei, desistiu de ir pessoalmente e decidiu mandar outra pessoa em seu lugar. Todos os habitantes da cidade conheciam as maravilhosas qualidades do tecido em questão, e todos, também, desejavam saber, por esse meio, se seus vizinhos ou amigos eram tolos. “Mandarei meu fiel primeiro ministro visitar os tecelões” – pensou o rei. “Será o mais capacitado para ver o tecido, pois é um homem muito hábil e ninguém cumpre seus deveres melhor do que ele”. E assim o bom e velho primeiro ministro dirigiu-se ao aposento em que os vigaristas trabalhavam nos teares completamente vazios. “Deus me proteja!” – pensou o ancião, e abrindo bem os olhos pensou “Mas eu não vejo nada!”

Os dois vigaristas, então, notando a expressão de espanto no rosto do velho, pedem-lhe que se aproxime e opine acerca do desenho e do colorido do tecido. Mostram-lhe o tear vazio e o pobre ministro, por mais que se esforçasse para ver, não conseguia enxergar coisa alguma, porque não havia nada para ver. “Deus meu! – pensava. “Serei eu tão tolo assim?” E não querendo que ninguém soubesse de sua tolice e menos ainda que o julgasse incapaz de exercer a função de ministro, imediatamente respondeu: “É muito lindo! Que efeito encantador!!” E fitando o tear vazio através de seus óculos: “O que mais me agrada são os desenhos e as maravilhosas cores que o compõem. Asseguro-lhes que direi ao rei o quanto gosto de seu trabalho!”

“Ficamos muito honrados em ouvir tais palavras de vossos lábios, senhor ministro” – replicaram os tecelões. E imediatamente começam a verbalmente descrever os detalhes do complicado desenho e das cores que o formavam. O ministro ouviu-os com a maior atenção, com a intenção de repetir essas palavras quando estivesse na presença do rei.

Percebendo que seu plano estava dando certo, os dois vigaristas pedem então mais dinheiro, mais seda e mais fio de ouro, para dar prosseguimento a seu trabalho. Porém, assim que receberam o solicitado, guardam-no como antes. Nem um só fio foi colocado no tear, embora eles fingissem continuar trabalhando apressadamente.

Passado algum tempo, o rei envia outro fiel cortesão para verificar o progresso do trabalho dos falsos tecelões e a fim de saber se eles demorariam muito para entregar o tecido. A este segundo enviado aconteceu a mesma coisa que com o primeiro: “Não acha que é uma fazenda maravilhosa?” – perguntaramos os vigaristas, mostrando e explicando um desenho imaginário e um colorido não menos fantástico, que ninguém conseguia ver.

“Sei que não sou tolo” – pensava o cortesão, “mas se não vejo o tecido, é porque não devo ser capaz de exercer minha função... Melhor, pois, não dar a perceber esse fato.”

E assim foi, até que o rei convencido de que ele próprio deveria ver o tal tecido enquanto estivesse no tear, pediu que outros mais cortesãos, dentre os quais o primeiro ministro e o outro palaciano que haviam fingido ver o tecido, o acompanhassem em uma visita aos falsos tecelões. Chegando lá, viu que os dois vigaristas com o maior cuidado trabalhavam o tear vazio, e com grande compenetração. “É magnífico!” – exclamaram o primeiro ministro e o palaciano. “Digne-se Vossa Majestade a olhar o desenho. Que cores maravilhosas!” E apontavam para o tear vazio, pois não tinham dúvidas de que as outras pessoas viam o tecido. “Mas o que é isto?” – pensou o rei. “Não estou vendo nada! Isso é terrível! Serei um tolo? Não terei capacidade para ser rei? Certamente não poderia acontecer-me nada pior.” E assim pensando, exclama: “É realmente uma beleza esse tecido!” “E merece minha melhor aprovação.” E manifestava sua aprovação por meio de alguns gestos, enquanto olhava para o tear vazio, pois ninguém poderia supor que ele não estivesse vendo coisa alguma.

Por sua vez, todos os outros cortesãos olhavam e obviamente também não viam nada. Porém, como nenhum queria passar por tolo ou incapaz, todos fizeram coro às palavras de Sua Majestade. “É umabeleza!” – exclamavam. E aconselharam o rei a mandar fazer uma roupa com aquele tecido maravilhoso, e que a estresse no grande desfile que se iria realizar daí a alguns dias.

Os elogios ao inexistente tecido corriam de boca em boca e toda a cidade estava curiosa e entusiasmada. E o rei condecorou os dois vigaristas com a ordem dos cavaleiros e concedeu-lhes o título de Cavaleiros Tecelões...

Na noite anterior ao desfile, os dois vigaristas, querendo que todos testemunhassem seu grande interesse em terminar a roupa do rei, passam a noite toda trabalhando, à luz de dezesseis velas. E fingem tirar a fazenda do tear, e cortá-la com enormes tesouras e costurá-la com agulhas sem linha de espécie alguma até finalmente dizer: “Já está pronto o traje do rei!”

O rei, então, acompanhado por seus mais nobres cortesãos, vai ao atelier dos vigaristas, e um deles, levantando um braço, como se segurasse uma peça de roupa, diz: “Aqui estão suas calças. Este é o colete!!! Veja, Vossa Majestade, aqui está o casaco!! Finalmente, dignai-vos a examinar o manto!! Estas peças pesam tanto quanto uma teia de aranha. Quem as usar mal sentirá o seu peso...”

E embora ninguém visse nada, todos fingiam ver, enquanto ouviam os vigaristas a descrever as roupas, porque todos temiam ser considerados tolos ou incapazes.

“Tirai agora vossas roupas, Majestade – disse um dos falsos tecelões – e assim poderá experimentar a roupa nova na frente do espelho”. E o rei tirou a roupa que vestia e os impostores fingiram entregar-lhe peça por peça sucessivamente e a ajudá-lo a vestir cada uma delas. “Que bem assenta este traje em Sua Majestade!!!” “Como está elegante!!! Que desenho e que colorido! É uma roupa magnífica!”

“Estou pronto” – disse finalmente o rei, completamente nu. “Acham que esta roupa me assenta bem?” E novamente mirou-se no espelho, a fim de fingir que se admirava vestido com a roupa nova. E os camaristas, que deviam carregar o manto, inclinaram-se fingindo recolhê-lo do chão e logo começaram a andar com as mãos no ar carregando nada, pois também eles não se atreviam a dizer que não viam coisa alguma. À frente o rei andava orgulhoso e todos os que o assistiam das ruas e das janelas, exclamavam: “Como está bem vestido o rei! Que cauda magnífica! A roupa assenta nele como uma luva!!!” Nunca na verdade a roupa do rei alcançara tanto sucesso!! Até que subitamente uma criança, do meio da multidão gritou: O rei está nu!!!

“Ouçam! Ouçam o que diz esta criança inocente!” – observou o pai a quantos o rodeavam. Imediatamente o povo começou a cochichar entre si. “O rei está nu! O rei está nu!!!” – começou a gritar o povo. E o rei ouvindo, fez um trejeito, pois sabia que aquelas palavras eram a expressão da verdade, mas pensou: “O desfile tem que continuar!!!” E, assim, continuou mais impassível que nunca e os camaristas continuaram segurando sua cauda invisível.

Quadro 43 - Mediação para o trabalho com textos literários

CP: Que atividades eu faço pra dar conta que “esse menino” leia melhor: reconhecer gêneros, localizar informações, identificar informações explícitas, deduzir informações implícitas, tudo isso são habilidades para serem desenvolvidas em leitura. O professor só consegue identificar a estrutura, situação inicial, conflito, clímax e desfecho se estudar o texto com antecedência.” No texto “A Roupas Nova do Rei” qual o início do conflito? Um dia apareceram dois vigaristas. Qual o tema do texto? Vaidade e hipocrisia. Fácil a criança deduzir? Dificílimo, inferência pura. Tem que juntar todos os elementos do texto. A criança precisa inferir? Sim. O que levou o rei a agir desse jeito? Ele era muito vaidoso. E por que as pessoas não falaram, somente a criança abriu a boca? Porque eram bajuladores, hipócritas, fingidos. O rei tinha poder e os outros não. Tem dados no texto pra chegar a essa inferência? Tem.

Participante: Como conhecer o gênero conto fantástico?

CP: Por que é conto? Por que é fantástico? Conto é uma narrativa de ficção. Qual a intenção? Entreter, divertir. Por que ele é fantástico? “Era uma vez”, “Há muito tempo atrás”, próprio das histórias fantásticas. Em que tempo aconteceu? Nos tempos de rei e rainha. Quais os componentes do conto fantástico? Imaginação, algo muito fora da realidade.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora (2022), a partir da Filmagem da Formação de 27/4/2010.

Segundo Baldi (2009), a mediação do professor é a principal ferramenta que auxilia o leitor a ampliar seus conhecimentos,

para orientar, direcionar, focalizar, ampliar, questionar e enriquecer o olhar e a interpretação dos alunos em relação ao texto que está sendo trabalhado, auxiliando- os a verem outros aspectos de que não haviam se dado conta, a levarem em consideração as ideias de outros, diferentes da sua, a estabelecerem relações com outros textos, com sua realidade e com diferentes conhecimentos. (BALDI, 2009, p. 13).

A autora sugere que após a primeira leitura se faça uma conversa sobre o texto, discutindo as suas ideias. Esse tipo de atividade ensina os alunos sobre a possibilidade de diferentes interpretações, “incentivando-os a se colocarem no grupo e se arriscarem em relação às ideias que formulam por si próprios.” (BALDI, 2009, p. 51).

No ano de 2011, a formação ficou mais centrada nos conteúdos linguísticos e no sistema de escrita alfabético. Mesmo assim, a formadora utilizou o gênero História em Quadrinhos (HQ) para mostrar os efeitos de sentido que a pontuação, que é um recurso linguístico, pode trazer para um texto. A seguir mostramos a figura com o texto de HQ e em seguida o quadro com a mediação realizada pela formadora com os professores cursistas.

Figura 11 - Imagem da História em Quadrinhos *Diário Pessoal*



Após a leitura, a formadora começa sua mediação, como mostra o quadro seguinte.

Quadro 44 - Mediação da palestrante com HQ

CP: HQ: linguagem informal. Vou pedir pra três pessoas fazerem a leitura de cada personagem. Leitura expressiva, de conversa.

Três participantes dramatizam a leitura.

CP: Qual o efeito de sentido as reticências causam na fala da narradora? Depende do momento. No primeiro quadro representa um sentimento que parece que vai se prolongar por um tempo. O que mais a reticência causa como efeito de sentido? Ali, no terceiro quadro, dá a ideia que ainda não fechou, não se complementou. Onde vai complementar? No quadro cinco. Foi só uma pausa para indicar ao leitor que vai continuar. Num indica continuidade da ideia, no outro indica um efeito de sentido de mais emoção que perdura. Em cada situação a pontuação pode ter um efeito de sentido diferente.

Volta para o primeiro quadro e pergunta: – Quem que ler bem expressivamente? Uma participante lê: “TE ADORO!”

CP: Qual o efeito de sentido produzido pelo ponto de exclamação? É espanto? Não. É admiração ou alegria, entusiasmo, paixão, sentimento, emoção forte? Sim. Posso afirmar que o ponto de exclamação aqui (3º quadro) tem o mesmo efeito que esse (1º quadro)? Não. Que efeito ele tem? Posso indicar que aqui tem sentido de orgulho que ela tem do diário? Sentimento de posse. Vejam, o efeito de sentido produzido em cada contexto é dedução pura. Isso é inferência pura. Não está nada explícito, tem que deduzir pela “carinha”, pelo contexto, o que aquilo pode produzir de sentido. A pontuação faz bem esse trabalho. No primeiro quadro da segunda página “Formigas?” esse ponto de interrogação é pergunta? É só pergunta ou ali dá uma ideia de espanto? E o ponto de exclamação no “Juju!” É admiração? Não. Aqui o ponto de exclamação está chamando a atenção. “Seu diário está cheio de formigas!” E o significado desse ponto de exclamação? Espanto, pode ser susto. E a Juju, como fala? “Ih!” Espanto. Qual o valor dessa exclamação aqui? (de-li-ci-o-so!) Que sentimento é esse? Um certo prazer. E aqui, qual o valor do ponto de interrogação? “aí?” Intensidade do que sente, admiração. O que significa o “Olha aqui!”? Chamando a atenção. E a voz tem que ser ascendente. “É isso aí! E, nas horas vagas, manicure!” O que dizem esses pontos de exclamação? Vitória, empolgação, prazer. É medo, susto, espanto? Não. Pontuação depende do contexto, expressividade. Vamos fazer uma lista de todos os sentidos, de expressividades só do ponto de exclamação. Com as crianças pode ser um exercício em dupla: alegria, sentimento forte, orgulho, espanto, admiração, nojo, prazer, empolgação, entusiasmo, paixão, susto, intensidade. Só nesse texto, pensem na lista de sentidos que o ponto de exclamação pode ter. Ele é só um sinalzinho gráfico, mas que pode comportar vários efeitos de sentido. A criança tem que reconhecer o sinal gráfico, desde o 1º aninho. Agora atribuir sentido, inferir sentido a partir do uso em um contexto, isso é a vida inteira. Agora, será mais rico quanto antes essa criança começar a atribuir sentido a esse ponto. Todo texto expressivo tem um ponto que dá uma carga a mais de sentido.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora (2022), a partir da Filmagem da Formação de 15/4/2011.

A palestrante também apresenta um exemplo de como trabalhar os sentidos da pontuação em uma frase, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 45 - Exercício sobre os sentidos da pontuação

CP: Uma das formas para se trabalhar os sentidos da pontuação pode ser com frase isolada, como exercício, por exemplo.

A palestrante escreve uma frase no quadro e pede pra que cada participante leia de um jeito e vai fazendo as pontuações, registrando:

O bandido foi preso.	O bandido foi preso?!
O bandido foi preso!	O bandido...foi...preso.
O bandido foi preso?	O bandido? Foi preso?
O bandido foi preso...	O bandido... foi preso?
O bandido foi... preso.	O bandido! Foi preso!

CP: Pontuação pra ter sentido no texto precisa de expressividade, entonação (melodia da voz). E registrar é importante.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora (2022), a partir da Filmagem da Formação de 15/4/2011.

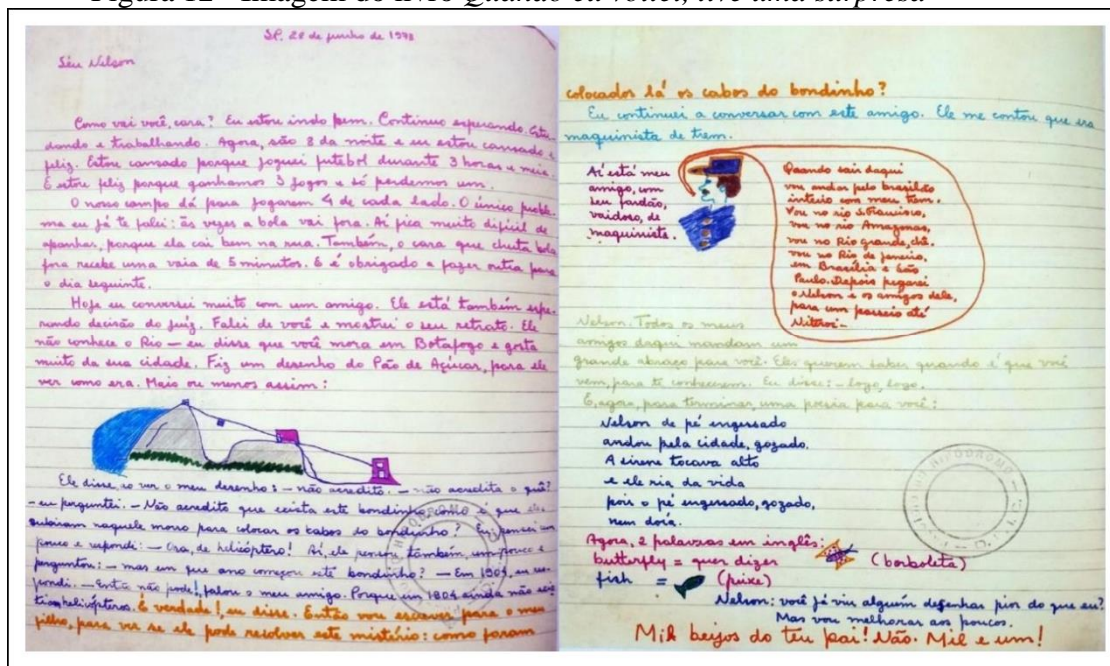
Após a mediação, uma participante comentou: *“é importante que a gente saiba fazer isso, professora, fazer inferência mais próxima do correto possível. É um conceito muito complexo... A gente trabalha e fica no básico, que a criança reconhece. Esse trabalho de produzir sentido é grandioso. Minha preocupação é que a gente saiba, realmente, a intencionalidade, a gente precisa fazer a relação teoria x prática.”* Em seguida, a palestrante respondeu: *“isso que ela falou é importantíssimo. Quantos conteúdos são dados intuitivamente, mas não associa a uma reflexão teórica, e precisa. E precisa compreender o princípio para que o menino coloque isso em ação, em uso, de forma mais contextualizada possível.”* (Filmagem da Formação, 15/4/2011).

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 43-44), ressalta a importância da formação permanente dos professores, como momento fundamental para reflexão crítica sobre a prática. Nas palavras de Freire, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

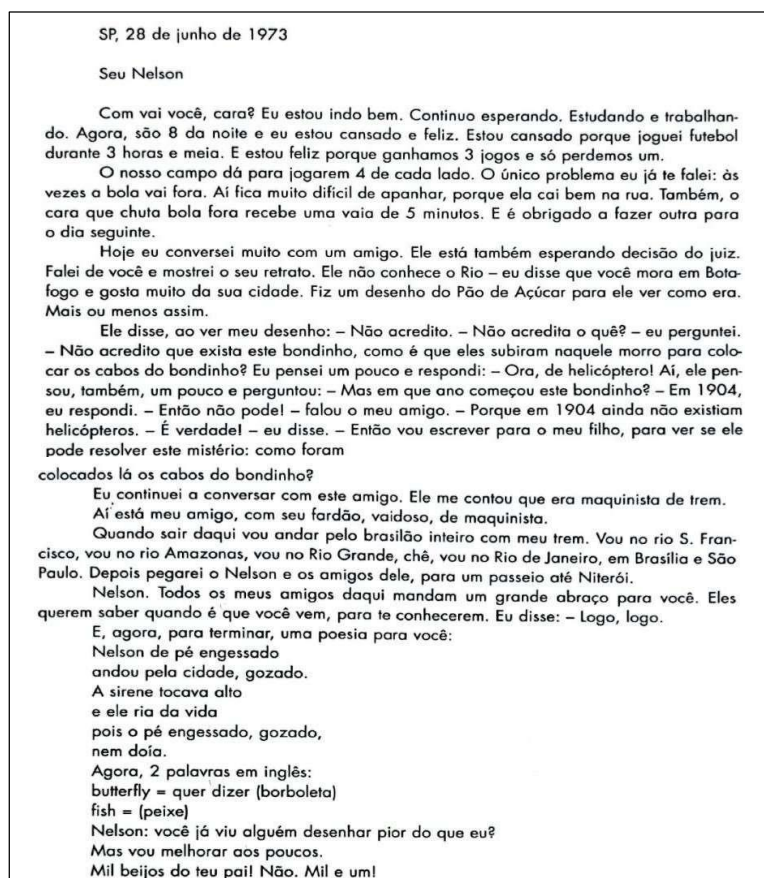
Imbérnon (2016, p. 168-179) coloca que as formações dos professores deveriam passar pelas situações problemáticas reais das escolas, por situações percebidas pelos professores demonstrando que precisam de soluções, de mudança da prática. Para ele, é preciso fazer uma reflexão sobre o exercício de ser professor ou professora, pois temos a “obrigação de nos renovar a cada dia, de ser melhores, primeiro para nós mesmos, para depois ter condições de trabalhar com o outro.”

Na segunda etapa do curso, em 2011, foram retomadas as reflexões sobre os gêneros textuais, reforçando que a escola é o lugar para repertoriar o maior número de gêneros possíveis para que a criança tenha acesso. Foram realizados alguns exercícios com diferentes gêneros textuais, entre eles a carta. A carta trabalhada foi retirada do livro *Quando eu voltei, tive uma surpresa*²⁹, de Joel Rufino dos Santos. Na sequência, apresentamos a mediação realizada pela formadora Terezinha Bertin.

²⁹ SANTOS, Joel Rufino dos. **Quando eu voltei, tive uma surpresa:** (cartas a Nelson). Rio de Janeiro: Rocco, 2000, p. 28-31.

Figura 12 - Imagem do livro *Quando eu voltei, tive uma surpresa*

Fonte: imagens do livro: *Quando eu voltei, tive uma surpresa*.

Figura 13 - Imagens do livro *Quando eu voltei, tive uma surpresa*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022), a partir das imagens do livro *Quando eu voltei, tive uma surpresa*.

Quadro 46 - Mediação realizada com o gênero carta

Um participante lê todo o texto. CP: deu para vocês deduzirem de quando é essa carta? 1973. Aí não é dedução, está no texto. Deu para vocês deduzirem o período?

Participante: Ele está preso. Ou exílio ou ele está preso. Outra participante: quando eu li juiz, pensei que era preso. CP: a bola quando chuta vai pra rua, perde a bola. Outra participante: Ele está em São Paulo, olha a data. CP: No carimbo da carta está Presídio do Hipódromo, em São Paulo, na época do Regime Militar. Ele não pode falar claramente, está tudo bom. Até parece que a prisão é o paraíso. Na carta tem até carimbo no texto. Dá pra trabalhar com as crianças porque tem carimbo no texto da carta? Por que? Porque elas eram abertas e lidas antes de saírem. Todas as páginas tem carimbo, alguém leu e filtrou. É a fase aguda do Regime Militar. O livro é muito bonito, a carta é toda colorida. Agora vamos fazer uma análise do gênero.

Qual o assunto da carta? Carta familiar é o gênero. Assunto é a conversação com o filho que está distante. É a comunicação: vai falar do bondinho, vai falar do amigo, vai falar do pé engessado, vai dar uma aulinha de inglês... Uma participante: Eu não entendi uma parte do texto, onde fala que tinham bola, a bola cai na rua, o cara ganha via de 5 minutos e tinha que fazer outra para o dia seguinte. CP: Eles tinham bola na prisão?

Bola de meia, bola de pano, de papel... Se cai na rua eles podem pegar? Não, estão presos. Então tem que fazer a bola. Então quem chuta fora, além de ganhar a via tem que fazer outra pro dia seguinte. Olha gente, a inferência a partir do conhecimento prévio. Pra criança que não tem ideia do que é prisão, vou esperar que ela deduza ou eu vou contar pra ela? É um conhecimento prévio que sem ele a criança não avança na interpretação. Por isso alguns estudiosos falam que há determinados textos em que o conhecimento prévio é tão fundamental que se não houver, ele não entende o texto. Nesse texto, esse é um dado pequeninho, mas que dá pistas que ele está preso, espaço pequeno, só quatro de cada lado, então a gente imagina que tamanho tem esse campo, não deve ser um campo, deve ser um patiozinho. Tudo isso é conhecimento prévio, além das relações históricas. Por que o carimbo? Por que todas as cartas estão carimbadas? É uma carta de dentro do presídio. E os recursos que ele usa, vamos lá. Por que ele fala "Seu Nelson"? "Como vai cara"?

Intimidade, pra estabelecer uma relação de proximidade. Pensando em quais condições o aluno deverá refletir sobre um texto:

- o que? Carta familiar

- Por que? por que carta é um meio de comunicação por escrito entre pessoas que não estão próximas.

- para que? dar notícias, matar um pouquinho a saudade de alguém que está distante.

- para quem? Para o filho. Hoje ela faz parte de um livro de cartas.

- com que intenção? Fortalecer laços afetivos, falar sobre fatos, manter uma relação.

- em qual circunstância? Comunicação escrita.

- onde circulará o texto? Entre pai e filho. Aqui, no caso, entre também os fiscais do presídio.

- que escolha de linguagem? Que escolhas ele fez para que a carta fosse afetiva, estabelecesse um laço de proximidade entre ele e o filho. As escolhas que ele fez e que efeitos de sentidos essas escolhas provocaram? Que efeito de sentido provocou esse "Seu Nelson"? Carinho, humor, afetividade. Quando um aluno faz efeito de sentido, ele está fazendo interpretação. Não está explícito, o efeito é uma dedução. Por que ele usou "Seu Nelson"? Dá a impressão que ele vai falar com alguém adulto. De repente ele fala: "Como vai você, cara?" É inferência. Participante: Tu só vai saber que é o pai que está escrevendo pro filho no final da carta. Outra participante: Eu pensei que era o contrário, o filho escrevendo pro pai. No final é que vi que era o contrário. CP: Interessante como este texto está montado, não é? "Como vai você, cara?" Que escolhas de linguagem tem aqui? Gíria. "Eu estou indo bem. Continuo esperando. Estudando e trabalhando." Toda vez que vamos trabalhar com a linguagem do texto, estamos no âmbito da interpretação. Uso do gerúndio para dar ideia de ação em continuidade marcada por ponto final. "Agora, são 8 da noite e eu estou cansado e feliz. Cansado porque joguei futebol durante 3 horas e meia. E estou feliz porque ganhamos 3 jogos e só perdemos um." Estou cansado porque, estou feliz porque... É uma carta bem estruturada. "O nosso campo dá pra joga 4 de cada lado." Se fosse formal, ele deveria falar "em nosso campo dá pra jogar", mas é informal, como se estivesse conversando. "O único problema eu já te falei: às vezes a bola vai fora." Lá em cima ele usa "você", 3ª pessoa, aqui ele usa "te", 2ª pessoa. Mistura de pessoas no discurso, ele usa 3ª e 2ª pessoa, isso é característica do texto informal. Precisa ter uma noção de pronome. "Aí fica muito difícil de apanhar, porque ela cai bem na rua." O que tem aí de informalidade? Aí, coesão da oralidade. Se fosse substituir essa coesão da oralidade por uma coesão mais formal, o que ele poderia colocar no lugar? Então, assim. "Hoje eu conversei muito com um amigo. Ele está também esperando decisão do juiz. Falei de você e mostrei o seu retrato. Ele não conhece o Rio – eu disse que você mora em Botafogo e gosta muito da sua cidade. Fiz um desenho do Pão-de-Açúcar, para ele ver como era. Mais ou menos assim: Ele disse ao ver meu desenho – não acredito." Olha como está o travessão aqui. Ele tem pouco papel, não pode ficar desperdiçando espaço. Ele vai ficar fazendo 2 pontos, parágrafo, 2 dedos, travessão? Não. Ele coloca na mesma linha. Pode? Pode. Absolutamente aceitável, porque a separação está demarca, 2 pontos, travessão. Como a pontuação demarcou bem, pode ficar na mesma linha. E olha como ele continua: "não acredito", logo em seguida outro travessão, marca outra fala "- não acredita o que?" Travessão "eu perguntei", ponto. O outro vai falar,

travessão “não acredito que existe este bondinho, como é que eles subiram naquele morro para colocar os cabos do bondinho?” Entra o narrador: “eu pensei um pouco e respondi”, 2 pontos, travessão: “ora, de helicóptero! Aí, ele pensou também um pouco e perguntou”, 2 pontos, marca outra vez, travessão. Vocês viram como ele fez o encadeamento? Atrapalha nossa leitura? Não. Ele demarcou onde é um e onde é outro. Assim, havendo essa demarcação, não está errado. “Eu disse, então eu vou escrever para o meu filho, pra ver se ele pode resolver esse mistério: como foram colocados lá os cabos do bondinho? Eu continuei a conversar com este amigo. Ele me contou que era maquinista de trem. Aí está meu amigo, com seu fardão, vaidoso, de maquinista.” Esse “Aí” tem o mesmo valor de significado do “aí” anterior? Não. O que é esse “aí”? Advérbio de lugar, perfeito. Lá em cima é advérbio de lugar ou é conjunção de conclusão? Conclusão, tanto que vocês substituíram por “então”, “assim”. Não preciso falar de advérbio de lugar ou conjunção conclusiva, mas já posso falar pro menino, este “aí” tem o mesmo significado que o outro “aí”? O que eu posso colocar no lugar de cada um? Pra ele perceber que um tem um sentido e o outro tem outro sentido. “Quando sair daqui vou andar por esse brasilão”, brasilão com letra minúscula, marca de linguagem informal. Tem mais alguma característica de linguagem informal no restante do texto? “Tchê”. É uma variante linguística de onde? Do Rio Grande do Sul, regional, mas informal. Achem outra marca de linguagem informal. “Pegarei”, o que tem esse pegarei? É de pegar mesmo? Não, seria “trarei”. Mais outra marca de linguagem informal. “Fardão”. Vocês viram quanto conteúdo precisa para caracterizar a linguagem do texto? Agora vamos falar de construção. Como foi construída a carta? Quais as partes da carta? “São Paulo, 23 de junho de 1973”, o que é isso? Data. 1ª parte. 2ª parte: “Seu Nelson”, destinatário. Depois: “como vai você cara, estou indo bem ...” – saudação, 1º parágrafo. 2º, 3º, 4º parágrafo é corpo do texto, da carta. Depois como acaba? Despedida: “Mil beijos do teu pai. Não. Mil e um!” “do teu pai” uma assinatura antecipada. Construção composicional da carta: data, destinatário, saudação, corpo da carta, despedida e assinatura.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora (2022), a partir da FF de 20/09/2011

Na segunda etapa de 2012, a reflexão baseou-se na alfabetização, em alguns conteúdos do material do pró-letramento e na análise de sequências didáticas de alguns professores da escola. Após as reflexões sobre as sequências didáticas, a palestrante trouxe outras reflexões encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, sobre leitura. Fez a leitura de alguns trechos:

Tem que mobilizar internamente, a leitura do professor facilita essa mobilização. Sugestões de trabalho com leitura: leitura diária, individualmente, em voz alta, colaborativa ou compartilhada. Projeto de leitura: pode ser em torno de livro, atividades permanentes de leitura, situações didáticas propostas com regularidade e voltadas para formação de atitudes favoráveis à leitura. Leitura para aprender a ler, aprender a localizar, aprender a interpretar, a inferir, a verificar inferência, a extrapolar. (FF de 30/11/2012).

Em 2013, como em todos os momentos do curso, a leitura e sua importância foram retomadas. A palestrante citou duas autoras, Ingedore Koch e Angela Kleimann, que refletem sobre o que é necessário para ser um bom leitor: “*conhecimento linguístico, por que precisa dominar o SEA; conhecimento textual, ter uma ideia do gênero, ajuda a compreender melhor o texto; conhecimento contextual, intertextualidade.*” (FF de 18/4/2013).

Terezinha Bertin explica que leitura passa a ser objeto de conhecimento. Nesta transcrição, utilizamos negrito para demonstrar a ênfase dada por ela ao papel do professor como sendo um modelo de leitura.

Se encararmos a leitura como conteúdo de ensino, o que é fundamental?

*Sequência didática para ensinar a ler. Esse conteúdo precisa ser organizado, sistematizado, consolidado e avaliado. O que é fundamental para a ampliação do grau de letramento? Leitura compartilhada – como uma das estratégias – o que exige que o professor assuma o papel de mediador, intervindo, questionando, levantando hipóteses, sendo **modelo de leitura**. Não há ensino de leitura sem essa mediação intensiva e permanente. (FF de 19/04/2013).*

Logo, a leitura passa a ser objeto de conhecimento. Em outras épocas a leitura aparecia como estratégia, como metodologia, hoje ela é objeto de conhecimento, passa a ser conteúdo de ensino.

A segunda etapa do curso foi realizada com as duas palestrantes: Terezinha Bertin, de Língua Portuguesa, e Regina Célia, de Matemática. No primeiro momento foi feita a apresentação do livro *A menina das Borboletas*, um livro de imagens. As palestrantes pedem que os participantes registrem, em uma folha, os sentimentos que afloraram.

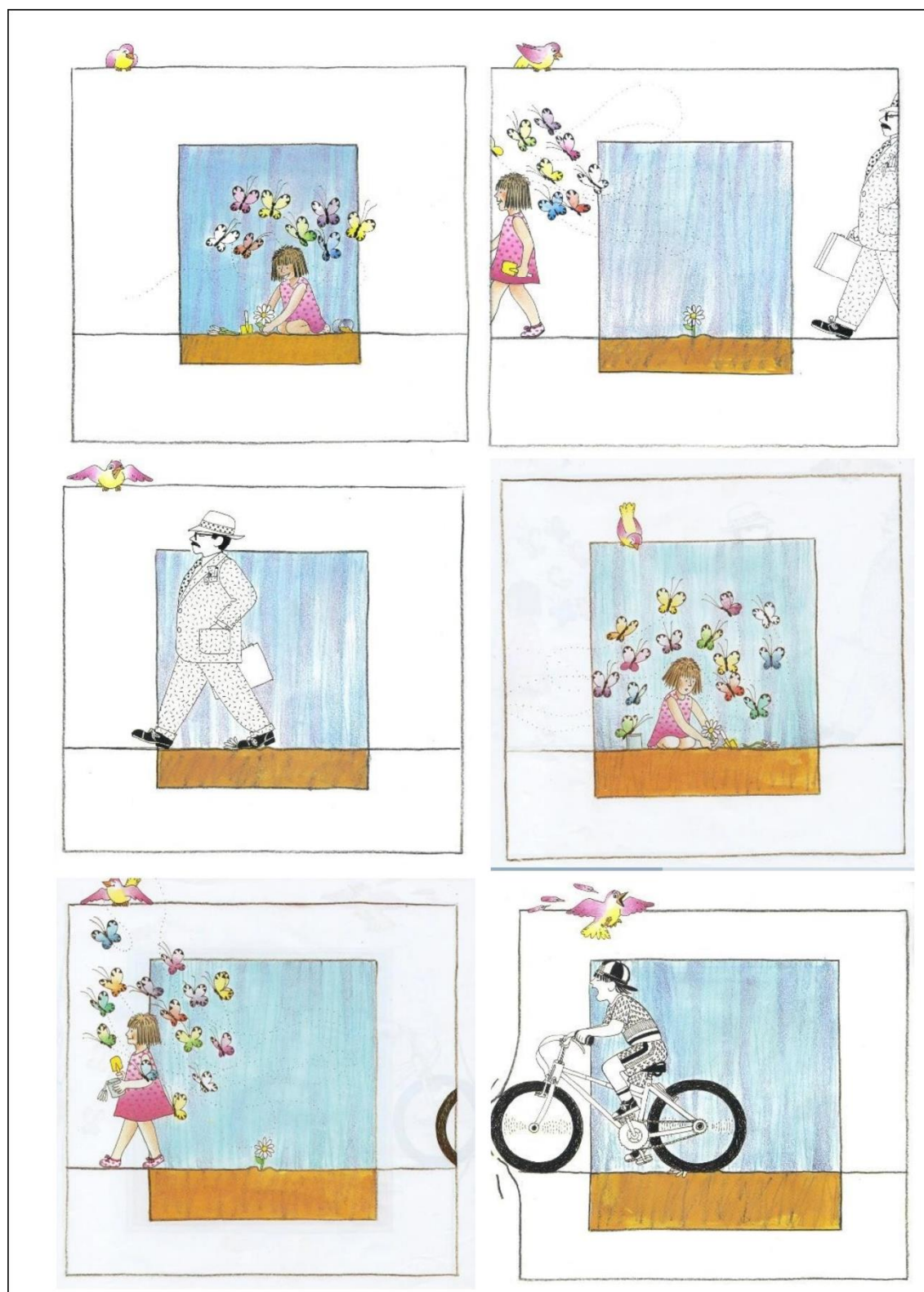
Figura 14 - Imagens do livro *A menina das Borboletas*³⁰



Fonte: imagens do livro: *A menina das Borboletas*.

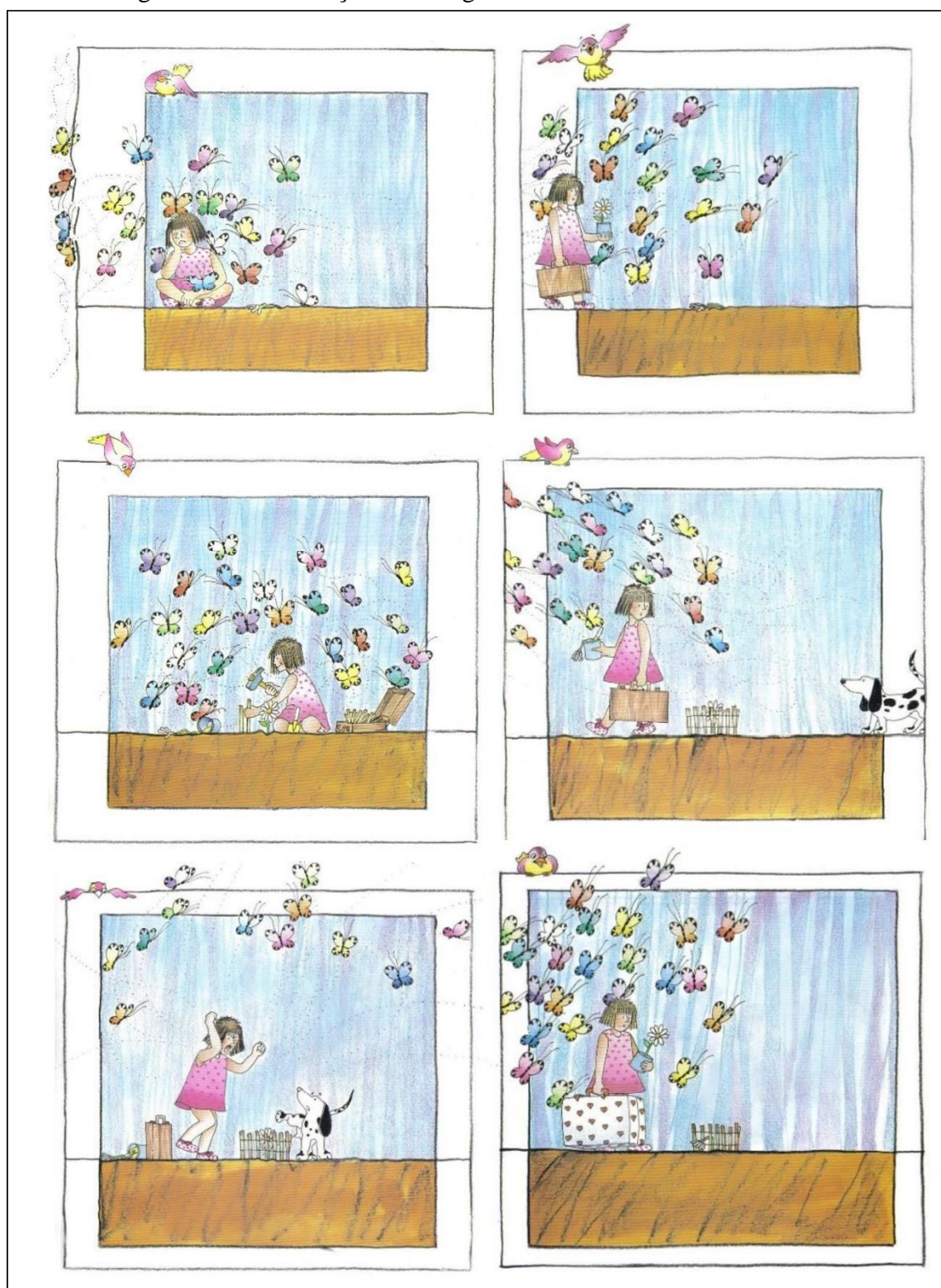
³⁰ CALDAS, Roberto. *A menina das Borboletas*. Coleção Ponto de Encontro. Florianópolis: Paulus, 1990.

Figura 15 - Continuação das imagens do livro *A menina das Borboletas*



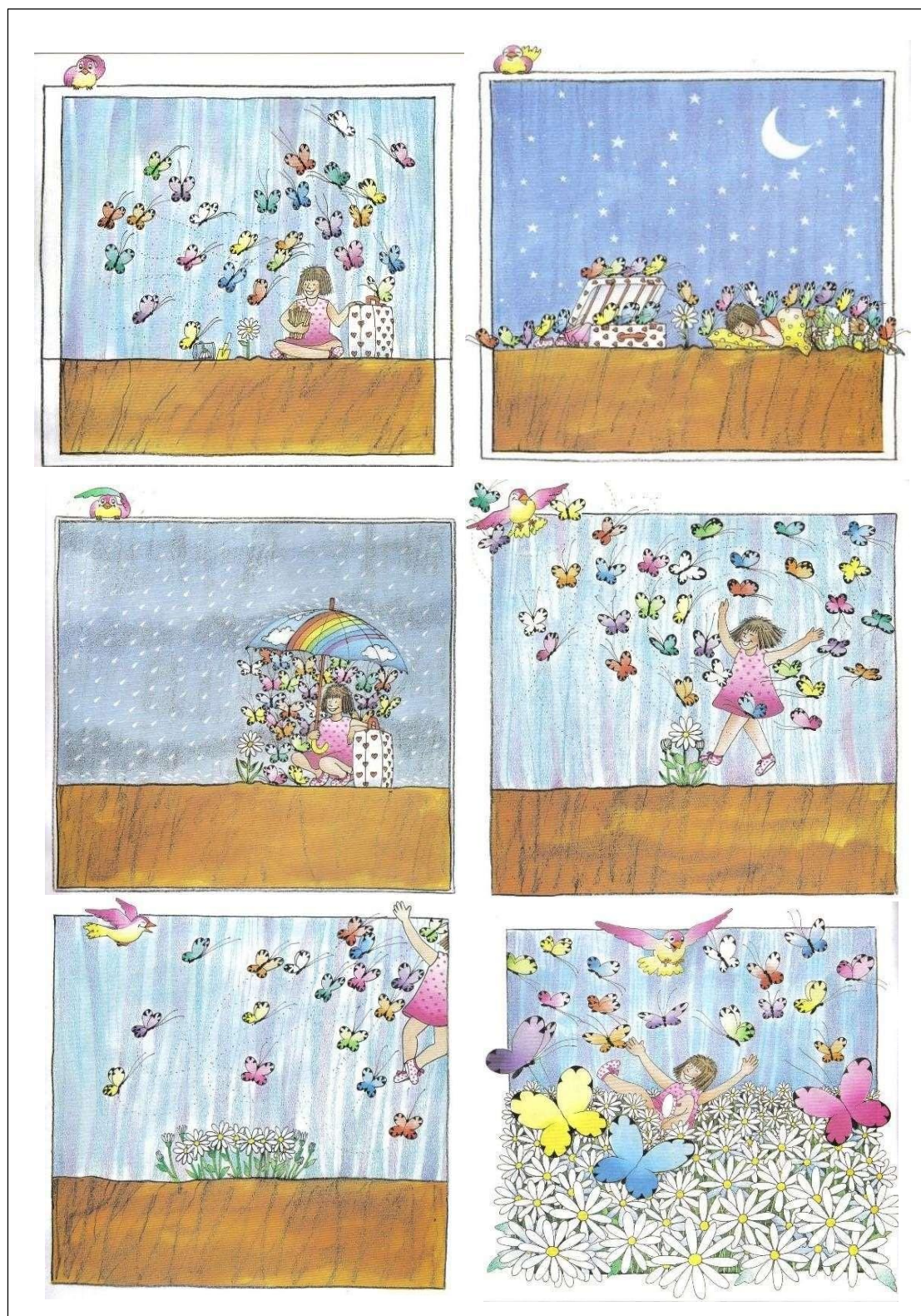
Fonte: Imagens do livro: *A menina das Borboletas*.

Figura 16 - Continuação das imagens do livro *A menina das Borboletas*



Fonte: Imagens do livro: *A menina das Borboletas*.

Figura 17 - Conclusão das imagens do livro *A menina das Borboletas*



Fonte: Imagens do livro: *A menina das Borboletas*.

Registro das reflexões de alguns participantes a respeito das imagens apresentadas (FFde 16/9/2013):

Para quem está desde o início do curso, como eu, aflora a persistência, o cuidado, aforça do grupo, buscar jeitos para superar os obstáculos, o amor, a beleza, alegria, o espanto com a indiferença, o desencantamento. Essa apresentação representa o que passamos para manter o curso por 10 anos.

Sentimentos que aparecem na história: atenção, amor, consciência, proteção, determinação, alegria, tristeza, raiva, satisfação, coletividade e companheirismo.

Quando a gente tem desejos e acredita em alguma coisa, nenhuma barreira será empecilho para impedir a conquista da sua fé/crença. Acho que a escola tem esse coletivo, esse desejo de fazer uma educação com diferença, com qualidade. Acho que temos um grupo, na escola, que pensa na mesma direção. O curso é realimentação, renovação de energia.

A palestrante Terezinha retomou o poema “Mistério de Amor”, de José Paulo Paes, e mediu a leitura com os participantes. À medida que foi fazendo a mediação, foi escrevendo no quadro branco, registrando as hipóteses, as constatações e as deduções inferidas. Primeiramente apresentamos o quadro com a mediação; na sequência, a partir dessa mediação, o quadro construído pela formadora contendo as informações explícitas e as implícitas do texto.

Quadro 47 - Mediação do poema “Mistérios de amor”

Observem o texto e vamos ler: Mistério de amor. É o beija-flor que beija a flor ou é a flor que beija o beija-flor?”

CP: Quem beija quem? É uma pergunta? Vocês têm certeza que é uma pergunta? Como é que você sabe que é uma pergunta? Prove. Pela entonação da leitura, pela pontuação, ponto de interrogação. Por que perguntar isso? Porque muitas vezes os alunos não enxergam o óbvio, não tem o exercício de observar o óbvio. E nós, professores, por achar que pode ser óbvio, que não precisa perguntar. E há sempre os desavisados que, se não chamarmos a atenção pro óbvio, eles não vão observar. Então a observação disso que é tácito e óbvio é um papel nosso de destacar para o aluno. O título do poema “mistério de amor”, o que é um mistério? Uma coisa que não está desvendada, algo desconhecido, um enigma, uma incógnita, algo que não se sabe o que é, mas se quer descobrir. O que ele quer descobrir? Quem beija quem? Os dois se beijam, ora um beija, ora o outro beija, o beija-flor beija a flor, depende do ponto de vista.

CP: todo mundo mobilizou algum conhecimento prévio, da visão da natureza, a visão do beija-flor, como ele se achega. Então vamos ver como o beija-flor faz. Como ele age na natureza? Ele vai até a flor, e o que ele faz? Ele suga o néctar da flor, no miolo da flor. Ele usa o bico que se suja de pólen, vai espalhando, polinizando as flores. Essa interação do beija-flor com a flor tem nome: simbiose – um precisa do outro. É um conhecimento que se o menino não tem, alguém tem que contar. Quem? O professor, sem medo. Alguém tem que ajudar a trazer elementos da realidade, caso contrário ele não poderá mobilizar o que não tem. Quem é o par avançado para contar o que ele não sabe? O professor. Todos os especialistas em leitura ressaltam que se o menino não mobilizar os conhecimentos prévios linguísticos, enciclopédicos, significados... ele não avança no processo de leitura. A mobilização de conhecimentos é ponto de partida fundamental para que o menino avance no processo de leitura. Vocês levantaram 5 hipóteses: os 2 se beijam, ora um beija – ora o outro beija, o beija-flor beija a flor, depende do ponto de vista, depende do momento. Vamos guardar essas hipóteses e ver se elas se confirmam ou não. Quem beija quem? Esse é o mistério que vamos descobrir. Se eu mostrasse pro menino do 1º e 2º ano esse texto, o que chamaria mais a atenção? As imagens. Então vamos começar pela imagem. O que chama a atenção na imagem? As cores. Qual a cor que predomina? O vermelho. Por que? Na nossa cultura o vermelho é a cor do amor. Às vezes pode ser da violência? Às vezes, do sangue? A cruz vermelha significa o que? Hospital, saúde. O senso comum, culturalmente passado pela oralidade, nesse texto, a cor vermelha representa o amor? Talvez, aqui possa estar representando o amor. É uma hipótese. Vamos continuar. Vamos observar onde o

vermelho aparece? Na cabeça do beija-flor, no dorso, no rabo, nas pétalas. Tem vermelho nos dois. O que o vermelho está significando? Pode parecer uma simbiose entre os dois. Essa simbiose é categórica ou é uma dedução? Dedução. Vermelho está lá, é tácito. Essa simbiose, esse vermelho nos dois posso falar em troca, uma mistura? Sim. Qual a outra cor predominante? Verde. Como o verde acontece no texto? No caule, no cálice da flor, nas asas do beija-flor. Azul tem verde? Sim. Parece reflexo. Os beija-flores tem todas essas cores na realidade? Não. Então esse é um beija-flor do texto. Há duas realidades: uma realidade real e a realidade do texto. A realidade do texto não precisa ser a realidade real. A realidade do texto é como ele se entrelaça, como ele conversa com as outras partes do texto. Por isso, esse beija-flor pode ter todas essas cores. Há verde nos dois? Posso falar que há simbiose, posso falar que parece uma relação de troca? Posso falar é o tácito ou o deduzido? Deduzido. Aqui estou no nível da inferência. O que é óbvio aos meus olhos, não é óbvio aos olhos da criança. Agora o nosso objeto não é o ler pelo prazer, mas o ler para ensinar a ler. Isabel Sole coloca uma série de objetivos para leitura: ler para aprender, ler para ter prazer, ler para aprender a ler... Agora nós estamos no ler para aprender a ler. Por isso essa didática, para ir controlando o processo. Estamos garantindo o momento de localizar as informações, localizar os elementos explícitos no texto para que o menino tenha clareza disso, para que ele faça relações e produza inferências significativas de sentido. Os especialistas são unânimes, o menino não avançará no processo de interpretação da leitura sem a intervenção sistemática do professor. Esse momento é do exercício de aprender a ler... Vamos continuar. Lemos um pouquinho da cor, mas o que tem mais? O que tem em volta da flor e do beija-flor? Tem um espaço. Vamos ler um pouquinho do espaço. O que acontece nesse espaço? Nesse momento estamos na leitura do verbal ou não-verbal? Não-verbal. Mas num poema como esse, verbal e não-verbal interagem. É aquilo que chamamos de interação verbal x não-verbal. O que está acontecendo no espaço? Nessa 1ª imagem quem parece estar em movimento? O beija-flor. E parece que o movimento dele é pra fazer o que? Cheirar a flor. Parece que esse beija-flor está indo ao encontro da flor? Isso. Ela está em movimento ou está parada? Parece que está parada. Nesse primeiro momento, nesse espaço, parece que quem está se movimentando é o beija-flor. Vamos provar que ele está se movimentando? Como é que eu provo? Pelas asas abertas, não tem apoio. Ô professora, tá na cara! Tá na cara de quem? Nossa. Mas, às vezes, não está na cara do menino, se a gente não chamar a atenção. Então chamar a atenção do óbvio é um exercício do olhar. O exercício desse observar é importante em qual disciplina? Todas. Isso é processo interdisciplinar. O segundo espaço. Quem parece que está aguardando? O beija-flor. E olha quem parece que está fazendo um movimento? A pétala da flor. Parece que tem o mesmo formato do bico do beija-flor. Quem parece que está aguardando? O beija-flor. Quem parece que está indo ao encontro do beija-flor? A flor. O que parece que existe nessa relação de espaço, na relação espaço e movimento? O que a gente poderia observar? Que quem vai ao encontro de quem? Ora o beija-flor vai ao encontro da flor, ora a flor vai ao encontro do beija-flor. Então um vai ao encontro do outro? Posso responder assim? Então há uma cor que parece que passa de um para o outro, parece uma troca. No movimento parece que um vai ao encontro do outro. O que tem isso a ver com amor? Tudo. O amor tem que ter troca, reciprocidade, correspondência, sintonia. O que está mostrando da relação amorosa? Tem vermelho num, tem vermelho no outro, tem verde num, tem verde no outro, ora uma vai ao encontro, ora o outro vai ao encontro. O que isso está mostrando também? Um equilíbrio. A relação amorosa parece que tem que ter equilíbrio. Tudo isso estava explícito? Não. A professora Ingedore, no livro “Ler para compreender os sentidos do texto”, fala que não existe interpretação propriamente dita se o leitor não descobrir os implícitos do texto. Vamos ver mais um pouquinho desse espaço e como as imagens estão nesse espaço. Com as páginas abertas as imagens parecem espelhadas. Olhem o que acontece a medida que vou fechando elas. Beija-flor com beija-flor, flor com flor. Casual ou intencional? O beija-flor que vai ao encontro se une ao beija-flor que sabe aguardar. E a flor que sabe aguardar se une a flor que sabe ir ao encontro, se integram. O que significa isso? Equilíbrio, simetria que favorece a inteireza. O que vocês estão descobrindo? Qual era o desafio inicial? Mistérios de amor, descobrir quem beija quem. Onde estavam os mistérios? Descobrimos os implícitos. Vamos continuar. Vimos espaço, cor, espacialidade. Vamos ver outro elemento: som. (Relê o poema) Qual o som que a gente mais ouve? “B”. Vamos fazer a criança dizer o “B”, olhar o outro fazendo. Parece que está fazendo o que? Beijando. Porque será que o autor colocou tanto “B” no texto? Que sentido ele produziu? A ideia do beijo. Qual o outro movimento do som que lembra o beijo? Mistério de amor, os bilabiais /M/, /P/, /B/. O que faço quando falo esses fonemas? Beijo. Qual pode ser um dos mistérios do amor? Beijar. Qual o outro movimento do beijo? Mistério de amor, beija-flor, /B/, /O/. O poema inteiro está fazendo o que? Beijando. Agora vamos pro texto verbal. “O beija-flor que beija a flor ou a flor que beija o beija-flor?” Olha a sintaxe do poema. O beija-flor beija a flor. Quem beija quem na primeira parte? Quem beija? O beija-flor. Quem é beijada? A flor.

Se aqui ele age, ele é sujeito. A flor recebe os efeitos da ação do beijo, passa a ser objeto. Objeto é aquele que sofre a ação do sujeito. E agora? (mostrando a segunda parte) a flor agiu, então ela passa a ser sujeito e o beija-flor passa a ser o objeto. Ambos são sujeito e objeto. Olha que sintase bonita. O que pode significar? Ser íntegro. O que é sintase? É a organização da frase, como um termo se relaciona com o outro. O texto se refere a imagem ou a imagem se refere ao texto? Ambos. Isso a gente chama de intersemiótica. As linguagens verbal e não-verbal se interagem. O que descobrimos ao longo da leitura? Os mistérios implícitos desse texto. As nossas inferências foram complexas, a partir de relações e a partir de um processo **dialógico**. Isso é exercício, sistematização do processo de leitura, prática. Depois de fazermos todas essas relações podemos dizer que **interpretamos** o texto. A interpretação não é fechada, está sustentada no texto. Voltando às hipóteses. Qual está confirmada? Ora um beija, ora o outro beija.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora (2022), a partir da Filmagem da Formação de 16/9/2013.

Nesse último quadro envolvendo a mediação do poema, novamente deixamos em destaque os termos enfatizados pela palestrante, quando reforça a ideia da leitura como um processo dialógico que envolve muitas relações, as quais são imprescindíveis à interpretação do texto.

Para Yunes (2009), o contato com a narrativa em seu suporte original, com as imagens, cheiro, formato colaboram com a interação oral ou oralizada.

A sonoridade, a entonação, o ritmo vão educando o ouvido para criar familiaridade com sequências e expressões capazes de serem reutilizadas na convivência ordinária do ouvinte. A atenção se exercita como compensação pelo esforço que o corpo todo faz de aquietar-se e acolher a narrativa que se desenha no imaginário de cada um enquanto ouve. Aprender a ouvir, como aprender a olhar, é uma tarefa que depende de um mediador atento às nuances da necessária “desautomatização” dos sentidos. (YUNES, 2009, p. 15).

A autora continua e afirma que ouvir é o primeiro passo e está articulado com o falar:

Escuto, imagino coisas, sou provocado, penso, e sinto vontade de falar. A palavra que vem de fora perpassa o ouvinte, ganha cores próprias segundo a interação que se estabelece e é soprada de volta como réplica ou comentário que não se pode calar. O diálogo que se treina, nessas situações, vai agilizando o pensamento, desenhando-se como modalidade de comunicação, em que o receptor se torna emissor, trocando continuamente de posição, de forma ordenada e atenta: isso estimula o convívio e a cooperação, a alternância e o respeito no aprendizado “imperceptível” da vida e do mundo. (YUNES, 2009, p. 17).

O quadro a seguir traz o registro realizado pela formadora durante a mediação, identificando as informações explícitas e as implícitas, no caso, as inferências.

Quadro 48 - Informações explícitas e implícitas do texto “Mistério de Amor”

Localização	Inferência
1 cor {vermelho verde	simbiose relação de troca mistura
2 espaço/movimento/ proporcionalidade	reciprocidade correspondência
3 som { /B/ aliteração /O/ assonância	sintonia equilíbrio ser inteiro beijo encontro
4 texto verbal	importância semelhante beija-flor que beija a flor flor que beija o beija-flor

Fonte: Transcrito pela pesquisadora (2022), a partir da Filmagem da Formação de 16/09/2013.

Ao final do exercício, a palestrante comentou como seria essa prática em sala de aula

*Como a gente tem que fazer esse exercício? Conversando, com intervenções nossas, nós precisamos ter clareza dos pontos para intervir. Porque, do contrário, esse olhar não se envolve, por isso é que é falado. Esse processo é profundamente **dialógico**. Tem que ser dialógico, tem que ser interativo no nível mais profundo. O menino tem que lançar hipóteses de leitura, hipóteses inferenciais e sustentar. Nós temos que cutucar o menino e ele tem que ir no texto e provar. Definição de leitura: é produzir sentido para o texto. Só posso falar em processo interpretativo se o indivíduo faz com autonomia a relação explícito/implícito e faz as inferências. (FFde 16/9/2013).*

Freire atenta para o exercício da curiosidade:

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuro comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação. (FREIRE, 1996, p. 98).

Freire (1996, p. 96) também contribui com as intervenções da formadora ao observar que “dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos”, pois a postura do professor e dos alunos precisa ser *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora.

Os dez anos do curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” completa, em 2023, dez anos de seu término e mesmo assim deixou um legado imenso a ser explorado e com diversas possibilidades de futuras pesquisas. Na próxima seção apresentamos outra experiência de formação docente envolvendo a literatura.

4.4 PROJETO TRILHAS NA FORMAÇÃO DOCENTE DA ESCOLA BEATRIZ

O Projeto Trilhas, uma parceria do MEC com a empresa Natura, em 2012, consiste em: “conjunto de materiais elaborados para instrumentalizar e apoiar o trabalho docente no campo da leitura, escrita e oralidade, com crianças de 6 anos, com o objetivo de inseri-las em um universo letrado.” (Caderno de Apresentação. p. 1) Ele é composto por: 1 caderno de apresentação; 1 caderno do diretor; acervo de 20 livros (apêndice A); 9 cadernos de orientações; 1 caderno de jogos; 2 cadernos de estudos; 10 jogos de linguagem e 4 conjuntos de cartelas de ilustrações. Para a presente pesquisa escolhemos trabalhar com os cadernos de estudos e alguns de orientações. Os 2 cadernos de estudos são apresentados em duas modalidades. O primeiro, Trilhas para ler e escrever, orienta o trabalho com os gêneros de narrativas e acompanha 5 cadernos de orientações: Histórias clássicas, Histórias com animais, Histórias com engano, Histórias com repetição e Histórias de acumulação. O segundo caderno, Trilhas para abrir o apetite poético, orienta o trabalho com gêneros textuais poéticos. Vem acompanhado de 4 cadernos de orientações: Histórias rimadas, Parlendas, Poemas e Canções.

As propostas de atividades giram em torno de livros de literatura infantil de diferentes gêneros, temas, elementos gráficos e formas de comunicação e em torno de jogos com a linguagem. (CA. p. 7) Toda a proposta tem como objetivo

[...] colaborar para desenvolver a competência linguística das crianças tanto oral quanto escrita. Por exemplo, estimular a leitura de narrativas, convidando-as a desvendar seus elementos: o tempo, os personagens e as relações entre eles, os aspectos psicológicos, as questões gráficas, as ilustrações, o vocabulário, a gramática e a sonoridade da língua. Ou criar atividades com o objetivo de, ao mesmo tempo, “entrar na história” que está sendo contada e explorar a forma como o texto constrói a narrativa.

Ao conversar sobre os livros com as crianças, abrimos uma porta para que elas se familiarizem com os textos e, pouco a pouco, ganhem liberdade no universo da leitura e da literatura. (CA p. 7).

O caderno de estudos do Trilhas para ler e escrever (CELE, p. 7) ressalta a importância de ingressar a criança no mundo da leitura e escrita a partir de textos significativos, pois contribui para que a criança vivencie situações sociais reais e adquira o gosto por ouvir histórias. Portanto, o professor deve ler diariamente para as crianças diferentes tipos de textos.

Em 2013, a SME recebeu o material do Projeto Trilhas, que foi distribuído para a Educação Infantil, pois é direcionado para crianças de 6 anos. A proposta de trabalho com o material envolvia leitura e sistematização da escrita. Como as crianças de 6 anos ingressaram na escola a partir de 2006, com a implantação do Ensino Fundamental de 9

anos, o material foi remanejado para elas. A Escola Beatriz, a princípio, recebeu 1 caixa, mas em conversa com a assessora, conforme os Registros Pessoais desta Pesquisadora (RPP³¹), houve remanejamento de outras 5 caixas que não estavam sendo utilizadas pelas unidades educativas, possibilitando que cada sala de aula recebesse uma caixa, facilitando o acesso dos professores e alunos. Mesmo assim era difícil o professor trabalhar com os 20 livros disponíveis. As pedagogas trabalhavam com alguns de acordo com a RPP de 2013.

Nesse mesmo ano começou a implementação gradativa da Hora Atividade do professor pedagogo, tornando necessário complementar a grade curricular dos Anos Iniciais com outras áreas, como Artes e Inglês.

Em 2014, para complementar a grade curricular, os professores da sala informatizada e os professores auxiliares de ensino passaram a ter um horário fixo na grade escolar. Os professores auxiliares de ensino ministrariam uma aula semanal para as turmas do 1º ao 3º ano, o que deu início a uma série de dúvidas: O que trabalhar? Projeto? Complementar a aula do pedagogo?

Na condição de supervisora, iniciei o trabalho de estudar o material do projeto Trilhas juntamente com essas profissionais para colocar em prática as atividades propostas. Essas professoras trabalharam com a literatura em sala de aula.

Os 9 cadernos de orientações possuem, cada um, 8 atividades a serem realizadas a partir da leitura de um livro, e que servem para estimular o desenvolvimento intelectual das crianças.

Em relação à apresentação dos textos aos alunos, o caderno do projeto assim argumenta:

Os textos estão nos livros, e estes funcionam como seu suporte. A apresentação de obras impressas para as crianças ajuda que aprendam conceitos, tais como autor, ilustrador, capa e título, entre outros. Trata-se dos chamados conceitos letrados, que são aprendidos em contato com o mundo da escrita. Para ajudar na introdução a esse universo, é importante conversar, desvendar a lógica dos livros, nomear seus elementos (capa, título, ilustração...), falar de estrutura da narrativa (personagem, ação, começo, final) e de atitudes comuns ao leitor habitual, mas ainda desconhecidas pelas crianças (onde olhar e como manusear os livros). (CELE, p. 13).

O caderno de estudos, além de abordar a questão de como apresentar um livro, também explica a importância de se preparar as crianças para uma boa escuta. Sugere que o momento da leitura de um livro deve ter um clima prazeroso, que se deve variar as situações, conhecer o livro (por fora e por dentro), os espaços em que será realizada a leitura, pois tudo

³¹ RPP – Registros Pessoais da Pesquisadora, no âmbito do exercício da profissão da escola. Os momentos de conversa e rotina do dia a dia eram feitos em agendas pessoais onde eram registrados os encontros e realizadas anotações que não necessitavam de registro oficial com assinatura.

isso ajuda a conquistar as crianças para esse momento. (CELE, p. 14) Também ressalta ser imprescindível a leitura do professor.

A leitura em voz alta por parte do professor tem muitos objetivos. Em primeiro lugar, cria uma situação em que as crianças presenciam o ato de leitura antes de poderem praticá-la por si mesmas, de forma autônoma. Em segundo lugar, favorece que se apresente às crianças um bom modelo de leitura e de leitor. Isso devido ao fato de o professor exercer o papel de parceiro mais experiente, que pode fazer uso de expressões e entonações que favoreçam uma maior compreensão da história e um maior envolvimento com as ações e personagens da narrativa. A leitura em voz alta pelo professor permite que as crianças tenham acesso a textos que dificilmente conseguem ler sozinhas, favorecendo, assim que conheçam uma variedade de padrões da língua, bem como vocabulário e conceitos novos. Em terceiro lugar, ao realizar uma leitura bem preparada, o professor também contribui para que as crianças desenvolvam o gosto por ouvir histórias. Ao demonstrar seu desejo de que se envolvam com a leitura, ele funciona como exemplo de leitor e mediador para o acesso a textos que as crianças não teriam autonomia para ler. (CE, p. 15).

Yunes (2009, p. 19) afirma que quando lemos/ouvimos novas e velhas histórias, estas são capazes de nos “co-mover em diferentes planos, do afetivo ao intelectual”. Somos tomados por experiências que não vivenciamos diretamente, mas podemos experimentá-las emocional e intelectualmente, por meio de um filme, de uma peça de teatro, de um livro, de uma narrativa de um acontecimento. Essa interação possibilita sermos tocados e transformados em receptores ativos das coisas do mundo, da cultura.

Além da leitura em voz alta, o caderno lembra que o professor “precisa ajudar as crianças a compreender as intenções por trás das ações e falas dos personagens” (CE, p. 21), assim a criança compreende melhor o texto e aprende que podemos identificar as informações implícitas no texto, além das que estão explícitas.

Relacionando-o com o curso “Ler e Escrever”, é possível reiterar a importância da criança identificar as informações implícitas no texto. Baldi (2009, p. 47) compartilha do mesmo pensamento:

É importante que sejam incentivadas as leituras também das entrelinhas, que sejam exercitadas as diferentes formas de se abordar um mesmo conteúdo ou uma mesma sequência de fatos, imaginando-se a história contada de outros pontos de vista, por exemplo, que se comparem textos neste que está sendo lido (intertextualidade), que se incentive o posicionamento do aluno a respeito da(s) ação(ões) de algum personagem, bem como que ele imagine uma outra solução para o seu problema, e assim por diante, garantindo que, além de identificarem ou reconhecerem, os alunos utilizem e exercitem níveis superiores de pensamento, como a inferência, a comparação, a formulação de perguntas, de uma ideia ou conclusão, a busca de justificativas ou argumentação, o estabelecimento de relações, a imaginação etc.

No entendimento da palestrante do curso, professora Terezinha Bertin, “*dar acesso ao conhecimento é obrigação nossa, pois pra algumas comunidades, principalmente as mais carentes, se esse conhecimento não chegar pela nossa via, a criança não terá acesso ao conhecimento.*” (transcrição da FF de 16/9/2013).

Também é importante falar, segundo o CELE, sobre a estrutura da narrativa através das questões quem, o que, onde, quando e como, pois ajudam a identificar como se organiza o texto e estão relacionados à ordem da sequência dos acontecimentos da história. Outro aspecto de igual relevância são as ilustrações, elas podem complementar ou agregar informações ao texto, enriquecendo a compreensão da história. Considerando as ilustrações, as possibilidades de leitura se ampliam:

As crianças podem compreender melhor a narrativa, se apropriar do texto de forma significativa e até mesmo desenvolver noções de estética se elas forem chamadas à atenção para as ilustrações dos livros. Basta propor diferentes situações que a convidem a pensar sobre as relações que as ilustrações estabelecem com o texto (já lido e memorizado), usando-as como recursos para que pensem sobre a estrutura da história, seu conteúdo, personagens etc. (CELE, p. 20).

Os cadernos de orientação trazem reflexões sobre diferentes gêneros. Comparam duas obras do mesmo gênero e apresentam uma sequência com oito atividades utilizando uma das obras apresentadas. Trazem a contextualização das obras, estudo sobre as estruturas textuais, sobre o gênero abordado e as ilustrações. A sequência das oito atividades tem um passo a passo com a apresentação da obra para as crianças, exploração dos elementos da capa, interior do livro, diálogo com as crianças (a mediação), sequência da narrativa, intenções e fala de personagens, características dos personagens.

O caderno de estudos do Trilhas para abrir o *Apetite Poético* (CEAP, p. 10) deixa clara a importância de se ter momentos de leitura na rotina diária, pois são nesses momentos que as crianças têm a “oportunidade de apreciar e se divertir com a escuta de diferentes narrativas e textos poéticos, entre outros.” E muitas vezes, por terem gostado do texto, pedem para que seja relido ou recitado várias vezes.

Segundo o CEAP, os textos poéticos colocam a língua em primeiro plano através do uso de recursos que fazem a linguagem adquirir forma literária. Esse caderno explicita que

[...] o que caracteriza os textos poéticos são a sua musicalidade (que consiste em um uso característico de vogais, consoantes, cadências e ritmos) e sua forma gráfica (a disposição em versos e estrofes). Sem esses dois aspectos, sonoro e gráfico, o texto não será identificado como poético. No caso dos poemas, por exemplo, podemos identificar essas duas características por meio de recursos como aliteração (repetição da mesma consoante), assonância (repetição da mesma vogal) e rima (repetição de sons) que se organizam em unidades rítmicas denominadas versos. A combinação dos versos ao longo do poema se denomina estrofe. (CEAP, p. 11).

A recitação de textos poéticos atrai as crianças, pois esses gêneros utilizam os recursos da língua explorando a sonoridade das palavras, incentivando a brincadeira com as palavras, criando-as e reinventando-as (CEAP, p. 11).

Segundo Baldi (2009, p. 122), a poesia desperta o interesse das crianças, pois elas se

deixam envolver e fascinar pela rima, pelo ritmo e pela sonoridade, entrando na brincadeira, na ludicidade proposta pelo poeta.

Os cadernos de orientações para abrir o apetite poético sugerem atividades para explorar os diferentes recursos linguísticos, e além dos livros possuem CD auxiliando na leitura, escuta, memorização e recitação dos textos, oportunizando brincar com os sons das palavras e com momentos de atenção sobre o texto.

Após estudar o material, as professoras perceberam a importância desse recurso, pois nenhuma delas havia recebido formação sobre leitura de literatura para criança, como explorar os elementos e as possibilidades de interpretação, tais como a interação, a criação de hipóteses etc. Apenas uma professora auxiliar havia participado do curso: “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas”, mesmo assim não havia tido a oportunidade de colocar em prática o que havia estudado e o material contribuiu para relembrar, revisar e ampliar o planejamento das aulas.

4.5 ALGUNS REGISTROS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Todo o trabalho realizado em sala passou a ser registrado, a partir de 2014, em um caderno para evitar que as obras literárias se repetissem nas turmas nos anos seguintes. As atividades das crianças também eram guardadas para serem disponibilizadas na mostra de trabalhos de final de ano. Os quadros a seguir mostram, por ano, as obras literárias utilizadas e as respectivas turmas.

Quadro 49 - Obras Literárias utilizadas e Respectivas Turmas – 2014

Data	Turma	Livro
11/03/2014	21, 22, 31, 51	Cabritos, Cabritões Olalla González e Frederico Fernández – Editora Callis
1º/04/2014	21, 22, 31, 51	O Bicho Folharal Angela Lago – Editora Rocco
03/04/2014	32, 42, 52	O Rei Bigodeira e sua Banheira Audrey Wood – Editora Ática
04/2014	41	Chapeuzinho Vermelho Volta ao Mundo em 52 Histórias Neil Philip – Editora Companhia das Letrinhas

04/2014	11 e 12	Parlendas: “O macaco foi à feira”, “Salada, saladinha” M ^a José Nóbrega e Rosane Pamplona – Editora Moderna
05/2014	11 e 12	Parlendas: “A galinha do vizinho”, “Salada, saladinha” M ^a José Nóbrega e Rosane Pamplona – Editora Moderna
06/2014	11 e 12	Parlendas: “Fui ao mercado” “Salada, saladinha” M ^a José Nóbrega e Rosane Pamplona – Editora Moderna
06/2014	21, 22, 31, 51	A flauta do Tatu Angela Lago – Editora Rocco
08/2014	21, 22, 31, 51	Bruxa, Bruxa venha a minha Festa Arden Druce – Editora Brinque-Book
08/2014	42 e 52	O Bicho Folharal Angela Lago – Editora Rocco
08/2014	32	Quer brincar de pique-esconde? Isabella e Angiolina – Editora FTD
10/2014	42, 52	Pêssego, Pera, Ameixa no Pomar Janet e Allan Ahiberg – Editora Moderna
08/2014	11 e 12	Parlendas: “O Pato”, “Salada, saladinha” M ^a José Nóbrega e Rosane Pamplona – Editora Moderna
08/2014	41	Chapeuzinhos coloridos José Roberto Torero e Marcus A. Pimenta – Editora Objetiva

Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em dados coletados nos cadernos de registros.

Na sequência apresentamos o Quadro 50, que descreve uma sequência didática planejada e executada pelas professoras auxiliares de ensino utilizando a obra *O Bicho Folharal* nas turmas de segundos anos.

Quadro 50 - Sequência didática desenvolvida com a obra literária *O Bicho Folharal*

Livro: *O Bicho Folhal*
 Turmas: 21 e 22
 Duração: 15 a 16 aulas
 Procedimentos:
 1º passo: Mostrei o livro, antes de ler o título. Folheei-o e apresentei as informações da capa, sem mostrar o final da história.
 2º passo: Perguntei se sabiam o nome do livro e qual o assunto que seria abordado no mesmo.
 3º passo: Li o título o livro e perguntei se já haviam escutado uma história parecida com esta, deixando eles falarem sobre o mesmo.
 4º passo: Li a história, mostrei as imagens e perguntei se sabiam qual seria o fim da história.
 5º passo: Li novamente a parte em que o macaco tem a ideia de se disfarçar de outro animal para beber água e enganar a onça; ouvi a opinião dos alunos sobre a atitude do macaco.
 6º passo: Falei sobre o plano do macaco e comentei os motivos que o levaram a realizar o plano. E por que não deu certo?
 7º passo: Compreensão do texto (oralmente). Quem são os personagens? Por que os personagens são apenas animais? Expliquei sobre personificação: quando animais, plantas, têm atitudes dos seres humanos. Questionei-os se conheciam outras histórias com personificação. Falamos sobre as características humanas e ações dos animais, de forma a comparar ambos.
 8º passo: Coloquei no quadro a definição de personificação e fizemos, coletivamente, uma lista de livros contendo personificação. Todos copiaram no caderno.
 9º passo: Entreguei as imagens dos envelopes para que cada grupo as colocasse em ordem cronológica. Os alunos foram divididos em 4 grupos de 5.
 10º passo: Os alunos desenharam o que mais gostaram da história. Nessa folha colocaram uma ficha de identificação do livro (autor, ilustrador, ano de edição, editora e título).
 11º passo: Fiz uma lista de palavras no quadro referente à história para que os alunos copiassem: bicho, onça, macaco, seco, mel, folhas, água, amigo, pernas, barriga. Depois eles a colocaram em ordem alfabética. 12º passo: Entreguei uma folha de ofício com o desenho do macaco para que os alunos colassem folhas de papel laminado para disfarçá-lo de bicho folharal. Depois colamos o desenho em folha de papel cartão para ficar com moldura, além da identificação e da data para cada aluno/desenho.
 Essa atividade será exposta no final do ano, na mostra pedagógica da escola.

Fonte: Transcrição do caderno de registros das professoras auxiliares de ensino.

Analisando o quadro anterior e utilizando os estudos realizados no Curso “Ler e Escrever” com a palestrante, professora Terezinha Bertin, podemos constatar que essa sequência didática envolveu o desenvolvimento de habilidades como: mobilização dos conhecimentos prévios; reconhecimento de códigos e imagens; levantamento de dados; estabelecimento de relações; contextualização; produção de deduções e inferências; posicionamento.

Vale lembrar aqui observação de Baldi (2009, p. 47), quando afirma que a quantidade de obras e textos não garantem coisa alguma, mas sim a leitura de vários textos explorando-os adequadamente, de forma “criativa e instigante”. Também é fundamental que seja feito algum recorte, trabalhando com os sentidos e fazendo a relação entre textos.”

Em 2015 foi implementado, por completo, a Hora Atividade, como descrito na seção 1.1 desta pesquisa, e foi necessário completar a grade de horário com mais uma aula com as professoras auxiliares de ensino, que passaram a ter duas aulas semanais com cada turma dos

Anos Iniciais.

Em conjunto a supervisora, as professoras auxiliares de ensino e as pedagogas, foram definidos os gêneros que seriam trabalhados em cada ano, para melhor identificar os títulos e não repeti-los no ano subsequente: 1º ano – parlendas e canções; 2º ano – histórias de repetição, acumulação, histórias com animais e histórias rimadas; 3º ano – histórias clássicas, e histórias rimadas, histórias com engano e histórias com animais; 4º e 5º anos – histórias com engano, histórias com animais e poemas.

Apresentamos, nos quadros a seguir, a seleção dos textos e obras a serem trabalhadas com as respectivas turmas.

Quadro 51 - Obras Literárias utilizadas e Respectivas Turmas – 2015

Data	Turma	Obra literária
03/2015	41 e 51	A Casa Sonolenta Audrey Wood – Editora Ática
07/2015	11, 12 e 22	Parlendas: “Salada, saladinha”; “O macaco foi a feira”; “Hoje é domingo” Mª José Nóbrega e Rosane Pamplona – Editora Moderna
	31, 32 e 51	Poemas: “O relógio” “Borboletas”, “A foca”, “A porta” A Arca de Noé Vinícius de Moraes – Editora Companhia das Letrinhas
	11, 12, 21 e 22	Quem canta seus males espanta Theodora Mª Mendes de Almeida – Editora Caramelo
	31 e 32	Uma girafa e tanto Shel Silverstein – Editora Cosacnaify
	31 e 32	Quer brincar de pique-esconde? Isabella e Angiolina – Editora FTD
	31 e 32	Fiz voar o meu chapéu Ana Maria Machado – Editora Saraiva

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base em dados coletados nos cadernos de registros.

Em 2016, as professoras auxiliares de ensino continuaram com duas aulas semanais em cada turma, às quais foi acrescida uma aula, em razão da chegada da professora do laboratório de Ciências.

Quadro 52 - Obras Literárias utilizadas e Respectivas Turmas – 2016

Data	Turma	Obra Literária
03/2016	21	O bicho Folharal Angela Lago

		– Editora Rocco
08/2016	21	Uma girafa e tanto Shel Silverstein – Editora Cosacnaify
03/2016	11 e 12	Parlenda: “Salada, saladinha” M ^a José Nóbrega e Rosane Pamplona – Editora Moderna
08/2016	11 e 12	Pêssego, pera, ameixa no pomar Janet e Allan Ahiberg – Editora Moderna
03/2016	31	Chapeuzinhos coloridos José Roberto Torero e Marcus A. Pimenta – Editora Objetiva
08/2016	31	A bela e a fera Volta ao Mundo em 52 Histórias Neil Philip – Editora Companhia das Letrinhas
10/2016	31	Rapunzel Volta ao Mundo em 52 Histórias Neil Philip – Editora Companhia das Letrinhas
07/2016	22	O bicho folharal Angela Lago – Editora Rocco
08/2016	22	O bichodário Telma Guimarães – Editora Larousse
07/2016	32	Pêssego, pera, ameixa no pomar Janet e Allan Ahiberg – Editora Moderna
08/2016	32	Fiz voar o meu chapéu Ana Maria Machado – Editora Saraiva
08/2016	51	Gênero: Músicas
09/2016	51	Poema: “Casa Torta”

Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em dados coletados nos cadernos de registros.

Em 2017 a proposta de trabalho e a carga horária das pedagogas e das professoras auxiliares de ensino continuaram as mesmas de 2016. Mas, nesse ano, a escola estava em reforma e houve muitas mudanças de locais e movimento de materiais, o que acarretou a perda de alguns documentos como o caderno de registro das professoras auxiliares de ensino.

Em 2018 todos os pedagogos passaram a usufruir de 13h20min de HA, inclusive as professoras auxiliares de ensino. A grade curricular dos Anos Iniciais ficou regulamentada e, além da pedagoga, as turmas passaram a ter aulas de Artes, Inglês, Laboratório de Ciências, Educação Física e na sala informatizada. As professoras auxiliares de ensino não tinham mais o horário fixo com as turmas, mas continuaram a utilizar o Projeto Trilhas do 1º ao 3º ano nos momentos de substituição dos professores ausentes. Com o 4º e 5º anos

iniciou-se o projeto “Quem ama cuida e preserva”, com o objetivo de conscientizar as crianças sobre os cuidados e preservação do patrimônio público coletivo: a escola.

Quadro 53 - Obras Literárias utilizadas e Respectivas Turmas – 2018

Data	Turma	Obra Literária
03/2018	11 e 12	Quem canta seus males espanta Theodora M ^a Mendes de Almeida – Editora Caramelo
06/2018	11 e 12	Parlendas: “O macaco foi à feira”, “Salada, saladinha” M ^a José Nóbrega e Rosane Pamplona – Editora Moderna
06/2018	11 e 12	Parlendas: “Hoje é domingo”, “Salada, saladinha” M ^a José Nóbrega e Rosane Pamplona – Editora Moderna
08/2018	11 e 12	Parlenda: “1, 2, feijão com arroz” Salada, saladinha: Parlenda – M ^a José Nóbrega e Rosane Pamplona – Editora Moderna
	11 e 12	Parlenda: O meu chapéu tem 3 pontas Quem Canta Seus Males Espanta – Theodora M ^a Mendes de Almeida – Editora Caramelo
09/2018	11 e 12	Parlenda: “A galinha do vizinho” Quem Canta Seus Males Espanta – Theodora M ^a Mendes de Almeida – Editora Caramelo
11/2018	11 e 12	Parlenda: “A mentira da barata” Quem Canta Seus Males Espanta – Theodora M ^a Mendes de Almeida – Editora Caramelo
03/2018	21 e 22	A flauta do tatu Angela Lago – Editora Rocco
11/2018	21 e 22	O bicho folharal Angela Lago – Editora Rocco
Planejado, não executado	21 e 22	Quem canta seus males espanta Theodora M ^a Mendes de Almeida – Editora Caramelo
Planejado, não executado	21 e 22	Música “A barata” Quem Canta Seus Males Espanta Theodora M ^a Mendes de Almeida – Editora Caramelo
03/2018	31 e 32	Chapeuzinho Vermelho Volta ao Mundo em 52 Histórias Neil Philip – Editora Companhia das Letrinhas

08/2018	31 e 32	Chapeuzinhos coloridos José Roberto Torero e Marcus A. Pimenta Editora Objetiva
---------	---------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base em dados coletados nos cadernos de registros

A seguir apresentamos o quadro com a sequência didática utilizando a obra “Chapeuzinho Vermelho” nas turmas dos 3^{os} anos.

Quadro 54 - Sequência didática com a história “Chapeuzinho Vermelho”

<p>Livro: <i>Volta ao mundo em 52 histórias</i> – Chapeuzinho Vermelho</p> <p>Gênero: Histórias clássicas</p> <p>Turmas: 31 e 32</p> <p>Duração: 4 meses</p> <p>Objetivos: - aprimorar o repertório literário; - explorar sentimentos de interesse das crianças (medos, anseios, o bem e o mal); - aperfeiçoar a leitura e a escrita.</p> <p>Procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o livro, ler o título e o nome da autora; explicar que esse é um livro de contos e ler seus títulos; - Perguntar se as crianças já conhecem essa história, propor que falem sobre o que conhecem do conto da Chapeuzinho Vermelho. - Ler a história. Após a leitura, discutir com as crianças, comparando-a com outras versões. - Comentar que essas mudanças acontecem porque esse é um conto que foi contado por muitas pessoas antes de virar um texto escrito e por isso há versões diferentes. - Sugerir como tarefa que as crianças contem para seus pais a história lida em sala de aula. - Pedir às crianças que copiem e respondam em seu caderno as seguintes questões: a) Quem são os personagens do conto? b) Quem conta a história? c) Onde se passa a história? d) Quando a história se passa? - Fazer a correção das questões no quadro e pedir auxílio das crianças. - Convidar as crianças para desenhar em uma folha branca a parte da história de que mais gostaram. Usar cartelas de ilustração do Projeto Trilhas. - Pedir as crianças que escrevam no desenho o nome de cada personagem. - Atividade no caderno: identificação das falas dos personagens - Informar às crianças que nas próximas aulas trarei o livro “Chapeuzinhos coloridos”, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta e que nele há diferentes versões da história. - Ler novamente o conto e destacar algumas curiosidades (margem do livro) como origem do conto: França; autor: Charles Perrault. - Fazer com as crianças um ditado com algumas palavras do texto. - Fazer a correção das palavras do ditado no quadro. - Ler uma das versões do livro Chapeuzinhos Coloridos e discutir a história com as crianças (Chapeuzinho Azul). - Construção de uma tabela coletiva, em papel pardo, sobre as diferenças encontradas nos contos das chapeuzinho vermelho e azul. - Ler para as crianças o livro “De quem tem medo o lobo mau? – Silvana de Menezes - Discutir a história com as crianças e compará-la com a história original da Chapeuzinho Vermelho (tabela de comparação) - Convidar as crianças pra desenhar de quem tem medo o lobo mau. - Pedir que identifique no desenho o nome do lobo e de quem ele tem medo. - Convidar as crianças pra fazer o caça-palavras da Chapeuzinho Vermelho e colar no caderno. - Apresentar e ler para as crianças a outra história do livro Chapeuzinhos <i>Coloridos</i>: história da ChapeuzinhoCor de Abóbora. - Convidar as crianças para listar as diferenças entre as duas histórias. - Pedir às crianças que desenhem em seus cadernos a sua comida preferida, identificando o que é. - Apresentar e ler com as crianças mais uma história do livro <i>Chapeuzinhos Coloridos</i>: história da Chapeuzinho Verde. - Discutir a história com as crianças.
--

- Pedir às crianças que completem a tabela das diferenças entre o conto clássico da Chapeuzinho Vermelho e a história da Chapeuzinho Verde.
- Identificar a fala das personagens.
- Apresentar e ler a história da Chapeuzinho Branco.
- Discutir a história com as crianças.
- Pedir às crianças que completem a tabela das diferenças entre o conto clássico da Chapeuzinho Vermelho e o da Chapeuzinho Branco.
- Fazer um ditado com palavras do texto.
- Pedir às crianças que escrevam sobre a moral da história “ninguém gosta de ficar sozinho”. Por queninguém gosta de ficar sozinho?
- Apresentar e ler com as crianças a história da Chapeuzinho Lilás.
- Discutir a história com as crianças.
- Pedir às crianças que completem a tabela das diferenças entre a história da Chapeuzinho Vermelho e a da Chapeuzinho Lilás.
- Convidar as crianças para produzir, coletivamente, uma notícia, depois de explicar o que é notícia e colocar em cartolina.
- Apresentar e ler a história da Chapeuzinho Preto.
- Discutir a história com as crianças.
- Completar as informações da tabela sobre a história.
- Dinâmica da “bolinha”: solicitar às crianças que falem uma palavra da história, listar as palavras e fazer um ditado delas.
- Resgatar, oralmente, com as crianças cada história trabalhada.
- Exibição do filme “Chapeuzinho Vermelho”.
- Convidar as crianças para escreverem, em grupo, uma nova versão para a história da Chapeuzinho Vermelho: escolher uma nova cor; o que o lobo irá fazer?; o que acontecerá com a vovó?; qual será o final da história?; escolher um título para a história.
- Pedir que as crianças confeccionem os personagens da história criada em grupo.
- As crianças deverão apresentar à turma a história criada, utilizando os personagens criados.
- .

Fonte: Transcrição dos cadernos de registro das professoras auxiliares de ensino.

Nessa sequência conseguimos observar quantas possibilidades de leitura podem ser propostas pelo professor, quantas versões diferentes podem ser apresentadas às crianças, isso possibilita uma ampliação do repertório cultural e demonstra a importância do modelo de leitor, também bastante enfatizada durante a formação do Curso “Ler e Escrever”. A palestrante ressaltou inúmeras vezes a importância do professor ler para as crianças. “Como o menino vai se apaixonar por leitura se não tem um professor apaixonado por ler”, comenta a professora Terezinha Bertin (FF, 16/9/2013) durante o Curso “Ler e Escrever”.

Baldi (2009, p. 52) também reforça a importância da leitura feita pelo professor, pois essa leitura pode se tornar modelo de fluência, entonação, expressividade, ritmo e tom de voz. Através dessa leitura os alunos podem se dar conta de alguns sentidos que ainda não haviam percebido.

Em 2019, o trabalho continuou sendo executado da mesma maneira que em 2018.

Quadro 55 - Obras Literárias utilizadas e Respectivas Turmas – 2019

Data	Turma	Obra Literária
03/2019	11 e 12	Quem canta seus males espanta Theodora M ^a Mendes de Almeida – Editora Caramelo
05/2019	11 e 12	Parlenda: “O macaco foi à feira” Quem Canta Seus Males Espanta Theodora M ^a Mendes de Almeida – Editora Caramelo
06/2019	11 e 12	Parlendas: “Hoje é domingo”, “Salada, saladinha” M ^a José Nóbrega e Rosane Pamplona – Editora Moderna
	11 e 12	Parlendas: “Feijão com arroz”, “Salada, saladinha” M ^a José Nóbrega e Rosane Pamplona – Editora Moderna
04/2019	21 e 22	O patinho feio
07/2019	21 e 22	O bicho folharal Angela Lago – Editora Rocco
03/2019	31 e 32	Ninguém é igual a ninguém

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base em dados coletados nos cadernos de registros.

Como podemos observar nos quadros anteriores, algumas atividades foram planejadas, executadas e registradas no caderno. Outras foram planejadas, mas sem a data do planejamento, assim como da execução da sequência didática. Muitos registros ficaram nos cadernos individuais das professoras auxiliares de ensino, não sendo anotados no caderno específico.

É preciso ressaltar a importância dos registros. Registros de reuniões pedagógicas, de colegiados de classe, de práticas pedagógicas, de momentos de formação. Todos esses registros são documentos que podem ser utilizados como fontes de pesquisa. A realização desta pesquisa foi possível devido aos registros que a Escola Beatriz possui.

Todos as formas de registro: relatórios, atas e filmagens do curso “Ler e Escrever”, cadernos de registro dos momentos de reuniões com as professoras, cadernos de registro das práticas pedagógicas foram fundamentais para a pesquisa. O fato de alguns documentos serem apresentados de forma incompleta ou sem a identificação das datas de sua realização,

demonstram que precisamos investir mais nas práticas de registro.

Mesmo observando algumas fragilidades nos registros, podemos perceber que a formação, tanto do curso “Ler e Escrever” como do Projeto Trilhas, possibilitou a qualificação das práticas pedagógicas envolvendo o uso da literatura em sala de aula.

Outro destaque dessas formações é o fato de serem realizadas na escola. Segundo Imbernón (2016, p. 151), esse tipo de formação favorece a participação das equipes docentes, e as atividades repercutem na prática educativa da escola.

Na visão desse autor, alguns princípios nos quais se baseia a formação em escola são: a formação centrada na escola vai ao encontro das necessidades da instituição, sendo estabelecidas pelos professores; a atuação deve considerar a instituição como uma unidade, ou seja, é pra todo o corpo docente, pois as decisões devem ser tomadas colaborativamente; a formação objetiva gerar ações que favoreçam o desenvolvimento dos docentes em determinado contexto.

A formação precisa ser capaz de proporcionar elementos para alcançar uma maior independência de opinião, deliberação e diálogo construtivo; precisa ser capaz de ajudar a transformar as relações entre o professorado com as novas sensibilidades que vêm impregnando a sociedade atual. (IMBERNÓN, 2016, p. 179).

Nóvoa (2002, p. 36) afirma que os professores são produtores de material de ensino, são profissionais críticos e reflexivos e se encontram constantemente em atividade de produção e de invenção.

E trazendo a literatura para a formação docente, podemos citar Yunes (2009), que nos diz ser preciso fortalecer as práticas leitoras e evidenciar as novas percepções do ato de ler e reconhecer a importância desse exercício para a melhoria da qualidade da vida social, e pra isso

A formação de mediadores com gosto apurado para a leitura, capazes de dinamizar os acervos de seu contexto, com acesso aos bens culturais que lhe pertencem como herança da humanidade e com direito a voz e pensamento próprios. Sendo leitores, independente de concepções e métodos, mediadores apaixonados e convictos das benesses da leitura, poderão ajudar o leitor iniciante na conquista definitiva dessa prática social e política. A aventura de ler é interminável porque o mundo não se esgota, e a palavra não esgota o mundo, mas o transcende e amplia.” (YUNES, 2009, p. 91).

Nesse sentido, a escola tem a responsabilidade de formar leitores apaixonados, críticos, com gosto pelo saber, pela pesquisa e cidadãos, e cabe às universidades a formação de professores instigadores, apaixonados pela leitura, literatura e pesquisa. A formação continuada precisa ser fomentada pela escola e universidade, assumindo a responsabilidade de formação e coformação de novos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, pois permitiu analisar as experiências de formação da escola pesquisada. Entendemos que o curso “Ler e escrever” tornou-se praticamente uma referência no que diz respeito à formação continuada no âmbito da escola, pois se trata de um trabalho realizado ao longo de muitos anos, com planejamento, organização e registros contínuos, ações docentes sistematizadas, está coadunado com as discussões atuais sobre formação continuada nas quais a escola e professores abordam questões de formação que podem refletir nas práticas pedagógicas.

Retomando os objetivos da pesquisa, iniciaremos com o objetivo geral e, posteriormente, abordaremos os objetivos específicos. O objetivo geral do estudo foi “analisar as experiências de formação docente e práticas pedagógicas voltadas para literatura nos Anos Iniciais, desenvolvidas numa escola da Rede Municipal de Florianópolis, no período de 2004a 2019”. Quanto aos pressupostos, processos e resultados, podemos constatar que a Escola Beatriz realizou duas ações de formação continuada: uma com o curso “Ler e escrever”; outra com o material do Projeto Trilhas, como apresentado nas seções 4.2 e 4.3.

O curso “Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas” foi uma formação contínua que nasceu da necessidade da escola, uma busca do coletivo em solucionar os problemas enfrentados pela escola. Como afirma Carminati, “esse projeto de formação da escola constitui-se em um projeto de escola, assumido, construído e articulado cotidiana e coletivamente”. (2017, p. 150).

O curso “Ler e escrever” foi uma formação continuada realizada na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito durante dez anos, de 2004 a 2013, e teve como eixo principal os fundamentos teórico-metodológicos de ensino da leitura e escrita que foram estudados por meio dos gêneros textuais. A partir de 2009, o curso, além de ser realizado em duas etapas – uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre –, também foi dividido em dois módulos, Anos Iniciais, com as pedagogas, e Anos Finais, com as diferentes áreas do conhecimento. A formadora Terezinha Bertin utilizou algumas obras literárias para a realização de mediações pedagógicas, sendo esse o recorte analisado na presente pesquisa, o que tornou possível verificar a importância da formação continuada para refletir sobre as práticas pedagógicas e continuar o aprimoramento dos conhecimentos teóricos dos docentes.

O Projeto Trilhas também foi uma formação que surgiu da necessidade de organizar, pedagogicamente, a atuação das professoras auxiliares de ensino e continuar priorizando a

leitura e a escrita como eixo norteador do trabalho pedagógico da escola. Nessa formação também foram estudados diferentes gêneros e sequências didáticas. Todas as sequências didáticas sugeridas apresentaram algum tipo de mediação com leitura, atividades dirigidas e interpretação. O material foi estudado e proporcionou reflexões e registros de práticas pedagógicas utilizando a literatura em sala de aula, permitindo a ampliação do repertório literário dos docentes e dos discentes.

Quanto ao primeiro objetivo específico, que foi “descrever o processo de formação continuada sobre literatura da escola participante da pesquisa”, podemos dizer que foi alcançado, como descrito nas subseções 4.2 e 4.3, mas que vale ressaltar novamente.

O curso “Ler e Escrever” foi registrado na tese de doutorado da pesquisadora Márcia Bressan Carminati, que também atuou como orientadora educacional na Escola Beatriz e foi a organizadora de todo o curso. Várias mediações foram realizadas utilizando diferentes textos e algumas literaturas. Além das mediações durante o curso, também havia atividades a serem feitas entre uma etapa e outra, necessitando de horas de estudos e práticas pedagógicas que eram socializadas nos colegiados de classe e, algumas analisadas pela palestrante no decorrer da segunda etapa.

O Projeto Trilhas, composto por 2 cadernos de estudos, 9 cadernos de orientação, 20 obras literárias e 10 jogos, foi distribuído para as escolas e chegou à Escola Beatriz em 2013, ano em que foi implementada a Hora Atividade para os pedagogos, sendo necessário reorganizar a grade curricular e introduzir novas áreas de conhecimento para os Anos Iniciais, como Inglês, Artes, aulas na sala informatizada e aulas com as professoras auxiliares de ensino. O material foi estudado juntamente com a supervisora e iniciado o processo de planejamento, efetivação das aulas e registro das práticas pedagógicas.

O segundo objetivo específico, “identificar as principais experiências decorrentes das formações e projetos sobre literatura infantil na escola”, também foi alcançado como o objetivo anterior, mas acrescido da experiência com a biblioteca escolar que realizou, juntamente com as pedagogas, ações e projetos que envolviam o uso da literatura, como o “Clube da Leitura: a gente catarinense em foco”, e o projeto que aconteceu através da plataforma Estante Mágica.

Referenciando o terceiro e último objetivo, que foi “apresentar resultados da formação acerca da literatura na escola participante da pesquisa, contextualizando os pressupostos e processos”, consideramos que tanto o curso “Ler e escrever” quanto o Projeto Trilhas nos permitiram constatar a importância da formação continuada – evidenciada nessa pesquisa –, da literatura na formação dos professores, possibilitando o planejamento e a

organização de práticas pedagógicas para enriquecer, compreender, interpretar e/ou aprender a ler. Conseguimos perceber a importância da mediação qualificada, instigadora e dialógica. Também foi possível ampliar o repertório literário dos docentes e das crianças.

Ficou evidente a importância da formação continuada dos docentes e a relevância da formação docente em literatura, principalmente aos pedagogos dos Anos Iniciais, para qualificar as práticas pedagógicas, dialogando com os textos literários, descobrindo e inferindo os sentidos do texto. E isso só é possível conhecendo as possibilidades que a literatura apresenta, planejando sequências didáticas e promovendo a dialogicidade com os estudantes.

A presente pesquisa também evidenciou as experiências positivas com a formação continuada para professores e a importância da proximidade das universidades com as escolas, mostrando-se num campo fértil para futuras investigações. Além disso, foi possível perceber a importância de uma formação continuada que possibilite aos docentes articular suas práticas educativas, aperfeiçoando-as e apropriando-se de diferentes saberes que potencializam o desenvolvimento profissional.

Outro ponto evidente foi a parceria com a biblioteca escolar, que desenvolvendo ações e projetos envolvendo a literatura possibilitou também a ampliação do repertório literário dos docentes e das crianças.

Podemos concluir que a literatura infantil, como instrumento que encanta, humaniza, instrui, ativa a imaginação, além de objeto de estudo e aprendizagem, deve fazer parte da formação docente inicial e continuada dos professores dos Anos Iniciais. Além de ampliar o repertório cultural, também propicia a socialização das diferentes possibilidades de práticas pedagógicas em sala de aula, fomentando cada vez mais as trocas de saberes da docência.

Ademais, a formação dos professores e a aproximação das universidades com as escolas e vice-versa deve ser um processo contínuo, pois a troca de experiências qualifica a formação docente e o trabalho pedagógico. Universidades e escolas podem ser aliadas na relação teoria e prática, promovendo, por meio de parcerias e projetos, uma formação inicial e continuada voltada para o exercício profissional crítico, reflexivo e contextualizado social e historicamente.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5ª edição. São Paulo: Scipione, 2009.
- AGAPITO, Juliano e HOBOLD, Márcia de Souza. Produções acadêmicas sobre Formação de Professores no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED-SUL, XIII, 2020, Blumenau. **Anais eletrônicos**. Blumenau, 2021. p. 1-7. Disponível em: <<http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2020/trabalhos>>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. RELEVÂNCIA E APLICABILIDADE DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 12, 2001.
- ANDRÉ, MARLI D A.; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.
- BELMIRO, Célia Abicalil. A Multimodalidade na Literatura Infantil e a Formação de Professores Leitores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 403-420, 2010.
- _____.; *et al.* Tertúlia literária: construindo caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 97-117, jan./abr. 2015.
- BERTIN, Terezinha C. Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de C.; TRINCONI, Ana Maria. **Língua Portuguesa: soluções para dez desafios do professor - 4º e 5º anos Ensino Fundamental**. Col. Nós da Educação. São Paulo: Ática, 2011.
- BIHRINGER, Katiúscia R. Brandt e TOMIO, Daniela. Experiências de Desenvolvimento Profissional que mobilizam a Escrita de Docentes da Educação Básica: aproximações entre a Universidade e a Escola. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED-SUL, XIII, 2020, Blumenau. **Anais eletrônicos**. Blumenau, 2021. p. 1-6. Disponível em: <<http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2020/trabalhos>>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 2003.
- BORBA, Ellem Rudijane. A Leitura Deleite e suas contribuições para a Cultura do Livro. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, ed. Especial, artigo n. 1229, p. 1-18, abr. 2019.
- BRASIL. Decreto nº 520, de 13 de maio de 1992. Institui o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas e dá outras providências. Brasília, 13 maio 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de Estudos: trilhas para ler e escrever textos**. Trilhas, v.1. São Paulo, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de Estudos: trilhas para abrir o apetite poético.** Trilhas, v. 3. São Paulo, 2011.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca da Escola.** 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>.

CABRAL FILHO, Pedro. **A Constituição da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito: 1932-1992.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 1998.

CAMARGO, Flávio Pereira. A prática social da leitura e a formação do sujeito leitor: desafios e perspectivas. In: COENGA, Rosemar (Org.) **Leitura e Literatura Infanto-Juvenil: Redes de sentido.** Cuiabá, MT: Carlini Caniato, 2010.

CAMPOS, Virgínia Soares de e BARREIRO, Cristhianny Bento. Formação de professores para a Educação Profissional: uma análise das pesquisas publicadas na anped-sul entre os anos de 2010 e 2020. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED-SUL, XIII, 2020, Blumenau. **Anais eletrônicos.** Blumenau, 2021. p. 1-6. Disponível em: <<http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2020/trabalhos>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARMINATI, Marcia Bressan. **Tomando a palavra: o processo de formação da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito (2004/2013).** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316.

CHARCZUK, Simone Bicca. Significantes sobre Educação e ser Professor(a): a Docência como Sintoma. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED-SUL, XIII, 2020, Blumenau. **Anais eletrônicos.** Blumenau, 2021. p. 1-6. Disponível em: <<http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2020/trabalhos>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

CHARTIER, Roger; NASCIMENTO, Cristiane; PAIEMENT, Alain; CHARTIER, Roger; PÉCORA, Alcir. **Práticas da leitura.** 1ª reimpressão. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

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

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê ?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, Cristiane Sales e GOSS, Lucia Helena Matos. Refletindo sobre a Formação Continuada de Professores. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED-SUL, XIII, 2020, Blumenau. **Anais eletrônicos.** Blumenau, 2021. p. 1-4. Disponível

em: <<http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2020/trabalhos>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

DEBUS, Eliane S.; BAZZO, Jilvania L.S.; BORTOLOTTTO, Nelita. Literatura e educação -pelos fios da tessitura dialógica. In: DEBUS, Eliane S. (org.) *et al.* **Literatura infantil e juvenil: pelas frestas do contemporâneo**. Tubarão (SC): Copiart, 2017. p. 19-35.

_____.; JULIANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTTTO, Netila. Leituras literárias e de outras linguagens: a mediação em perspectiva. In: DEBUS, Eliane S. (org.) *et al.* **Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações**. Tubarão (SC): Copiart, 2016. p. 15-30.

_____. **Festaria de brincança: A leitura literária na Educação Infantil**. São Paulo: Paulus, 2006.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, Cristina Rothier; *et al.* Formação Docente e Contação de Histórias: a Leitura Literária na escola. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 18, n. 2, 2018.

DUBOC, Maria José Oliveira; SANTOS, Solange Mary M.. Profissionalização, Profissionalidade e Saberes da Experiência: Perspectiva para Formação do Professor. **Interfaces Científicas – Humanas e Sociais**. Aracaju, v. 3, n. 1, out. 2014 p. 67-79.

DUBOC. A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 209-229.

ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL BEATRIZ DE SOUZA BRITO (EBMBSB). **Relatório curso "Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas" realizado em 2004**. Ata da 1ª etapa. Florianópolis, 2005. Não paginado. Mimeo.

_____. **Relatório curso "Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas" realizado em 2005**. Ata da 1ª etapa. Florianópolis, 2006. Não paginado. Mimeo.

_____. **Relatório curso "Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas" realizado em 2006**. Ata da 1ª etapa. Florianópolis, 2007a. Não paginado. Mimeo.

_____. **Relatório curso "Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas" realizado em 2006**. Ata da 2ª etapa. Florianópolis, 2007b. Não paginado. Mimeo.

_____. **Relatório curso "Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas" realizado em 2007**. Ata da 1ª etapa. Florianópolis, 2008a. Não paginado. Mimeo.

_____. **Relatório curso "Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas" realizado em 2007.** Ata da 2ª etapa. Florianópolis, 2008b. Não paginado. Mimeo.

_____. **Relatório curso "Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas" realizado em 2008.** Ata da 1ª etapa. Florianópolis, 2009a. Não paginado. Mimeo.

_____. **Relatório curso "Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas" realizado em 2008.** Ata da 2ª etapa. Florianópolis, 2009b. Não paginado. Mimeo.

_____. **Filmagem curso "Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas" realizado em 2009.** Florianópolis, 2009. DVDs .

_____. **Filmagem curso "Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas" realizado em 2010.** Florianópolis, 2010. DVDs .

_____. **Filmagem curso "Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas" realizado em 2011.** Florianópolis, 2011. DVDs .

_____. **Filmagem curso "Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas" realizado em 2012.** Florianópolis, 2012. DVDs .

_____. **Filmagem curso "Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas" realizado em 2013.** Florianópolis, 2013. DVDs .

EVANGELISTA, Olinda. Algumas indicações para o trabalho com documentos. In: SHIROMA, Eneida Oto. **Uma metodologia para Análise Conceitual de Documentos sobre Política Educacional - Dossiê.** UFSC, Florianópolis, março, 2004. Disponível em: <<https://www.scribd.com/document/359551509/Analise-Documental-Dossie-SHIROMAeneida-2>> Acesso em: 10 nov. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 005/15, de 26 de janeiro de 2015.** Normatiza a jornada de trabalho dos servidores do magistério público municipal de Florianópolis, define diretrizes para organização da hora atividade nas unidades educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, durante o ano letivo de 2015 e estabelece outras providências. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_05_2015_13.36.42.652b0eb8449d54f5533404f30c6e290b.pdf>. Acesso em: 09 maio 2022.

FRANCIO, Alana. Saberes Docentes e a Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Veranópolis/RS. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED-SUL, XIII, 2020, Blumenau. **Anais eletrônicos.** Blumenau, 2021. p. 1-4. Disponível em: <<http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2020/trabalhos>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

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

_____. **Professora sim, tia não.** Ed. Olho d. São Paulo: [s. n.], 1997.

_____. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paze Terra, 2020. Recurso digital. Epub.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTO, Edith. Leitura e escrita: como a escola enfrenta a questão nos primeiros anos de escolaridade. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/ UFPel**, Pelotas, v. 36, p. 273-291, maio/ago. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília, DF: Plano, 2002.

GENEROSO, Arianne da Silva Fagundes. **O Texto Literário Infantil em Contextos de Alfabetização: um olhar para as Práticas de Formação Inicial do Leitor.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

GERALDI, João Wanderley; ALMEIDA, Milton José de. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999

GONÇALO, Sheila Ferreira; MACHADO, Ana Carolina, *et al.* A Leitura Literária na escola: ação e formação docente. **Revista Elo – Diálogos em extensão**, Viçosa, MG, v. 9, 2020.

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

_____, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 10. ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Unicamp, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCHE, Susi Couto. A Construção Coletiva dos Saberes Docentes na Formação Continuada de Professores em perspectiva histórico-social. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED- SUL, XIII, 2020, Blumenau. Anais eletrônicos.* Blumenau, 2021. p. 1-5. Disponível em: <<http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2020/trabalhos>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

LERNER, Delia; FERREIRA, Emília; ROSA, Ernani; WEISZ, Telma. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

MARQUES NETO, José Castilho; PLANO NACIONAL DO LIVRO E LEITURA (BRAZIL) (Orgs.). **PNLL: Plano Nacional do Livro e Leitura: textos e história, 2006-2010**. . ed. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

NEITZEL, Adair de Aguiar; NEITZEL, Luiz. Investigando o Processo de Leitura por meio de Ambientes Colaborativos. **Revista Científica de Educomunicación, Comunicar**, vol. 17, n. 33, p. 133-140, 2009

NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. A Leitura de Galileu, de Lia Zatz, e os saberes necessários para a formação de professores de literatura. **Revista Letras Raras**, v.7, n.3, p.228-241, 2018.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233.

_____. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 1–15, 2019.

_____. A. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente: **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166 p. 1106-1133, out./dez. 2017.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. **Professores: imagens do futuro**. Lisboa: EDUCA, 2009,

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues. Notas para uma História do Ensino da Literatura Infantil na Formação de Professores Primários no Brasil e em Portugal. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 1, p. 11-19, jan./mar., 2016

PAES, José Paulo. **Olha o bicho**. Ilustração de Rubens Matuck. São Paulo: Ática, 2003. Sempaginação.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PIN, Silvana Aparecida; NOGARO, Arnaldo; WEYH, Cênio Back. Formação de professores na perspectiva freireana: dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo. **Educação**: Santa Maria, v. 41, n. 3, p. 553-566, set./dez. 2016.

QUEIROZ, Leonardo C., MIESSE, M^a Carolina e SOUZA, Vânia de Fátima M. de. O debate acerca da Formação de Professores nas Reuniões Nacionais da ANPED. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED-SUL, XIII, 2020, Blumenau. **Anais eletrônicos**. Blumenau, 2021. p. 1-8. Disponível em: <<http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2020/trabalhos>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

RODRIGUES, Hellen Cris de Almeida; *et al.* Letramento Literário e Formação Docente

nos anos iniciais: delineamento de um projeto de pesquisa. **Revista Entreletras**, Araguaína, v. 11, p. 217-227, set./dez. 2020.

SARTORI, Jerônimo. A ação da Coordenação Pedagógica na Formação Continuada de Profissionais da Educação. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED-SUL, XIII, 2020, Blumenau. **Anais eletrônicos**. Blumenau, 2021. p. 1-6. Disponível em: <<http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2020/trabalhos>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SILVA, Leida Corrêa da; *et al.* Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de um Curso de Formação Continuada para Implementação da Temática História e Cultura Afro-Brasileira nos Currículos Escolares. **Revista Prática Docente**, Mato Grosso, v.6, n.1, e024, p.1-30, jan./abr. 2021.

SILVEIRA, Lisiane Fernandes da e HAGEMeyer, Regina Cely de Campos. Inovação escolar: Possibilidades e Redimensionamentos a partir do Diálogo sobre a Docência. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED-SUL, XIII, 2020, Blumenau. **Anais eletrônicos**. Blumenau, 2021. p. 1-7. Disponível em: <<http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2020/trabalhos>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SOUZA, Alba Regina Battisti de (Org.); *et al.* Estágio em docência nos anos iniciais: entrecaminhos, parcerias e desafios. *In*: SOUZA, Alba Regina Battisti de (Org.) *et al.* **Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Estágio Curricular Supervisionado e Formação Docente**. 1. ed.. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2020. p. 23-40.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. Cadê a Literatura da Escola? O Gato Comeu: Reflexões Sobre Infância, Textos Literários e Bibliotecas. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 2, n.5, p. 18-31, 2011.

SOUZA, Denise Trento Rebello. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educ. Pesqui.** [online]. 2006, vol.32, n.3, pp.477-492. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000300004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em maio de 2019.

STANQUEVISKI, Eydie Luciana M.. Prática Pedagógica Reflexiva: Formação para Pedagogos através da implementação da Clínica da Atividade Docente. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED-SUL, XIII, 2020, Blumenau. **Anais eletrônicos**. Blumenau, 2021. p. 1-4. Disponível em: <<http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2020/trabalhos>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TESSARO, Mônica e TREVISOL, M^a Teresa. Como a Pedagogia Freiriana pode colaborar com a Formação de Professores? *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED-SUL, XIII, 2020, Blumenau. **Anais eletrônicos**. Blumenau, 2021. p. 1-5. Disponível em: <<http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2020/trabalhos>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

TOMELIN, Nilton Bruno e RAUSCH, Rita Buzzi. Contribuições do Círculo de Cultura à formação continuada de Professores para uma pedagogia decolonial. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED-SUL, XIII, 2020, Blumenau. **Anais eletrônicos**. Blumenau,

2021. p. 1-5. Disponível em: <<http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2020/trabalhos>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira(Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto. Biblioteca das Ciências do Homem. Editora: Afrontamento, 10. ed., 1999. p. 101-128.

VENDRAME, Eliandra Cardoso dos Santos; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Histórias que brincam e encantam: o contar histórias na formação docente. **Revista ConexãoUEPG**, Ponta Grossa, Paraná, v. 16, p. 01-11, 2020.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59. out./dez. 2014. p. 827-849.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymará, 2009.

ZANATTA, Deisi Luzia; VERARDI, Fabiane. Biblioteca e Salas de Leitura: Espaços de Mediação Leitora na Formação Docente. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 1, p. 405-428, jan./jun. 2019.

APÊNDICE A - OBRAS DO PROJETO TRILHAS TRABALHADAS NA ESCOLA

Listagem completas das obras disponibilizadas pelo Projeto

1.	A Casa Sonolenta – Audrey Wood – Editora Ática
2.	A Flauta do Tatu – Angela Lago – Editora Rocco
3.	Quer Brincar de Pique-esconde? Isabella e Angiolina – Editora FTD
4.	Bruxa, Bruxa Venha à Minha Festa – Arden Druce – Editora Brinque-Book
5.	Cabritos, Cabritões – Olalla González e Frederico Fernández – Editora Callis
6.	Fiz Voar o meu Chapéu – Ana Maria Machado – Editora Saraiva
7.	O Bicho Folharal – Angela Lago – Editora Rocco
8.	O Grande Rabanete – Tatiana Belinki – Editora Moderna
9.	O Rei Bigodeira e sua Banheira - Audrey Wood – Editora Ática
10.	Os sete Cabritinhos – Adaptação Xosé Ballesteros – Editora Callis
11.	Pêssego, Pera, Ameixa no Pomar – Janet e Allan Ahiberg – Editora Moderna
12.	Uma Girafa e tanto – Shel Silverstein – Editora Cosacnaify
13.	Salada, saladinha: Parlenda – M ^a José Nóbrega e Rosane Pamplona – Ed. Moderna
14.	Volta ao Mundo em 52 Histórias – Neil Philip – Editora Companhia das Letrinhas
15.	Canta e Dança – Susana Sanson e Graça Lima – Editora Brinque-Book
16.	Quem Canta Seus Males Espanta – Theodora M ^a Mendes de Almeida – Editora Caramelo
17.	Quem Canta seus Males Espanta 2 - Theodora M ^a Mendes de Almeida – Editora Caramelo
18.	A Arca de Noé – Vinícius de Moraes – Editora Companhia das Letrinhas
19.	Contos de Perrault – Traduzido por Fernanda L. de Almeida – Editora Ática
20.	Boi da Cara Preta – Sérgio Caparelli – Editora L&PM

Obras complementares e sugestões indicadas pelas professoras e supervisora

Chapeuzinhos Coloridos – José Roberto Torero e Marcus Aurélius Pimenta Ed. Objetiva
O bichodário - Telma Guimarães – Editora Larousse
De quem tem medo o lobo mau? – Silvana de Menezes – Editora Elementar