

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HELLEN CRIS DE ALMEIDA RODRIGUES

**FORMAÇÃO DOCENTE E LETRAMENTO LITERÁRIO:
uma proposta de mediação da leitura literária com professores dos anos
iniciais do Ensino Fundamental em Roraima**

MANAUS
2022

HELLEN CRIS DE ALMEIDA RODRIGUES

**FORMAÇÃO DOCENTE E LETRAMENTO LITERÁRIO:
uma proposta de mediação da leitura literária com professores dos anos
iniciais do Ensino Fundamental em Roraima**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos.

Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, financiadora do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Orientador: Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros

MANAUS
2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

R696f Rodrigues, Hellen Cris de Almeida
Formação docente e letramento literário: uma proposta de mediação da leitura literária com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Roraima / Hellen Cris de Almeida Rodrigues . 2022
255 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: João Luiz da Costa Barros
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Leitura literária. 2. Letramento literário. 3. Encontros formativos. 4. Formação docente. 5. Pesquisa-ação. I. Barros, João Luiz da Costa. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

TERMO DE APROVAÇÃO

HELLEN CRIS DE ALMEIDA RODRIGUES

Tese de Doutorado apresentada em 22 de junho de 2022 para a obtenção do Título de Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros - Presidente
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.^a Dr.^a Iolete Ribeiro da Silva - Membro
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.^a Dr.^a Fernanda Zanetti Becalli - Membro
Instituto Federal do Espírito Santo – IFES

Prof.^a Dr.^a Gilcilene Dias da Costa - Membro
Universidade Federal do Pará – UFPA

Emanuela Carla Medeiros de Queiroz - Membro
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

DEDICATÓRIA

A Deus

Pois, sem Ti, eu nada poderia fazer.

Ao meu velho e querido pai, Antônio (in memoriam)

Que descansa nos braços de Deus. Saudades eternas!

A flor mais preciosa do meu jardim, minha mãe, Ivanete

Por tudo que representa na minha vida.

Ao meu esposo, Aoliabe

Pelo apoio e compreensão nas decisões mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

Os quatro anos de Doutorado foram os mais desafiadores da minha vida. Foram muitas as dificuldades encontradas neste percurso, principalmente por causa da pandemia do COVID-19. Eu, realmente, não achei que chegaria até aqui, pois, além das dificuldades acadêmicas, testemunhei vidas sendo devastadas, entrei ainda em um grande conflito interno. O que fazer quando um percurso formativo inteiro perdera seu sentido? Qual o sentido da pesquisa em um contexto no qual as pessoas estavam mais preocupadas em se manter vivas? Foi preciso esperar... E estar viva é a oportunidade que me foi dada de fazer aquilo que muitos não conseguiram fazer.

Por muito tempo, a carreira acadêmica me pareceu um sonho distante. Eu poderia citar vários outros motivos que me impediam de chegar até aqui, mas eu prefiro agradecer. Durante minha trajetória pessoal e profissional eu tenho aprendido que a gratidão é um dos segredos para termos uma vida feliz.

Por isso e por outros tantos motivos, eu quero agradecer...

À Deus, o autor da vida, por manter-me viva! Por fazer os meus sonhos se tornarem realidade. Por revigorar as minhas forças e pelos cuidados diários ao longo dessa trajetória e por me ajudar a ser a primeira doutora da família. Toda honra e glória seja dada ao Teu nome!

À minha querida mãe, Ivanete. Pelas renúncias que precisou fazer ao longo da vida para que eu chegasse até aqui. Obrigada por ser calma em noites tempestuosas, suas doces palavras foram afagos em dias difíceis. Essa conquista não é minha, é NOSSA! Eu a amo além da vida!

Ao meu amado esposo, Aoliabe! Pela parceria, amizade, respeito e compreensão durante esta trajetória formativa. Obrigada por viver este percurso comigo, sendo meu apoio nas situações mais difíceis.

Às minhas irmãs e sobrinhos, com quem tenho dividido as alegrias e tristezas nesta vida. Pela admiração e partilhas diárias. Eu os aprecio!

Ao meu orientador e amigo, Prof. João Luiz da Costa Barros, pela paciência, parceria e amizade ao longo desses quatro anos. Levarei seus ensinamentos por onde eu for, pois eles foram essenciais para que eu pudesse finalizar este processo.

Aos queridos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), pelas aprendizagens e trocas de saberes ao longo do Curso. Um brinde ao nosso encontro!

Aos doutorandos e colegas da turma 2018.2 do PPGE/UFAM. Sou extremamente feliz por ter conhecido vocês.

Aos pesquisadores do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e suas relações Interdisciplinares (GEPEFRI), pelas trocas de aprendizagens ao longo deste percurso.

A Emanuella Vasconcelos e Marnilde Farias, pelo auxílio e amizade durante os momentos de dúvidas. Sou muito feliz por conhecer vocês!

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pela oportunidade da continuidade formativa por intermédio do Programa de Pós-Graduação em Educação.

À Universidade Federal de Roraima (UFRR) e ao Colégio de Aplicação (CAp) por me conceder o afastamento necessário para concretização deste estudo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro por meio da concessão da Bolsa de Estudos.

À Escola Aletria, pelas aprendizagens construídas durante minha permanência na instituição. Vocês fazem parte da minha história!

Aos membros da Banca, pelas contribuições dadas para o desenvolvimento deste estudo.

Enfim, a todos que oraram e contribuíram com a realização desta pesquisa. Muito obrigada!

Garantir o direito à literatura na escola significa ter livros de literatura de qualidade, tempo e espaço para a leitura literária e um professor capaz de pensar leitura literária com e para as crianças.
Patrícia Corsino

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo, a investigação da formação docente referente a mediação da leitura a partir de uma perspectiva para o letramento literário por meio de uma proposta formativa para professores que atuam nos anos iniciais em uma escola municipal em Boa vista – RR. A questão central que norteou esta pesquisa foi: quais elementos da formação docente implicam na escolha de práticas de mediação de leitura na perspectiva do letramento literário? Para tanto, elegeu-se como objetivo geral analisar as articulações feitas pelo professor em sala de aula ao que se refere a leitura literária ao participar colaborativamente da construção do conhecimento literário em Encontros Formativos e através do método da pesquisa-ação. Definimos como objetivos específicos: compreender os elementos constitutivos do trabalho docente das professoras participantes da pesquisa; verificar as implicações dos Encontros Formativos na prática das professoras participantes durante a mediação da leitura literária e analisar os limites e possibilidades desses Encontros para a formação de professores no ensino da leitura literária em uma escola no município de Boa Vista – RR. A discussão teórica problematiza os conceitos a respeito de leitura, leitura literária, letramento literário e formação docente, apoiando-se em autores como Colomer (2003; 2007), Cosson (2010; 2014; 2020; 2021); Kleiman (2004); Soares (2001; 2004; 2014), Zilberman (2003; 2007; 20019), dentre outros. Esta pesquisa é de natureza qualitativa, com base na proposta de pesquisa-ação. Esta investigação envolveu oito professores formados em Pedagogia, atuantes nos anos iniciais em uma escola municipal na cidade de Boa Vista – RR. O percurso metodológico desta pesquisa-ação, perpassou quatro fases procedimentais que colaboraram com as reflexões apresentadas neste estudo: fase exploratória, promoção de encontros formativos, culminância do projeto de fomento à leitura e observação da prática docente. Dentre os resultados, aponta a necessidade da ampliação de pesquisas sobre formação e literatura nas escolas em que o professor participe efetivamente das tomadas de decisões coletivas. Aponta a necessidade da criação de políticas formativas que privilegiem a temática discutida. Além disso, os dados analisados evidenciam que os Encontros Formativos, configuram-se como possibilidade de processo de reflexão colaborativo que repercute no trabalho docente e contribui com formação de leitores literários.

Palavras-chave: Leitura literária. Letramento literário. Encontros formativos. Formação docente. Pesquisa-ação.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo investigar la formación del profesorado en relación con la mediación de la lectura desde la perspectiva de la alfabetización literaria a través de una propuesta de formación para los profesores que trabajan en los primeros años en una escuela municipal en Boa Vista - RR. La pregunta central que guió esta investigación fue: ¿qué elementos de la formación del profesorado implican en la elección de prácticas de mediación lectora desde la perspectiva de la alfabetización literaria? Para ello, se eligió como objetivo general analizar las articulaciones que hace el profesor en el aula sobre la lectura literaria al participar colaborativamente en la construcción del conocimiento literario en los Encuentros Formativos y a través del método de investigación-acción. Definimos como objetivos específicos: comprender los elementos constitutivos del trabajo docente de los profesores participantes en la investigación; verificar las implicaciones de los Encuentros Formativos en la práctica de los profesores participantes durante la mediación de la lectura literaria y analizar los límites y posibilidades de estos Encuentros para la formación de profesores en la enseñanza de la lectura literaria en una escuela del municipio de Boa Vista - RR. La discusión teórica problematiza los conceptos sobre lectura, lectura literaria, alfabetización literaria y formación docente, a partir de autores como Colomer (2003; 2007), Cosson (2010; 2014; 2020; 2021); Kleiman (2004); Soares (2001; 2004; 2014), Zilberman (2003; 2007; 2001), entre otros. Esta investigación es de naturaleza cualitativa, basada en la propuesta de investigación-acción. Esta investigación contó con la participación de ocho profesores licenciados en Pedagogía, que trabajan en los primeros años en una escuela municipal de la ciudad de Boa Vista - RR. El recorrido metodológico de esta investigación-acción, pasó por cuatro fases procesales que colaboraron con las reflexiones presentadas en este estudio: fase exploratoria, promoción de encuentros formativos, culminación del proyecto de promoción de la lectura y observación de la práctica docente. Entre los resultados, señala la necesidad de ampliar la investigación sobre formación y literatura en las escuelas donde el docente participe efectivamente en la toma de decisiones colectivas. Señala la necesidad de crear políticas de formación que privilegien el tema tratado. Los datos analizados evidencian que los Encuentros Formativos, se configuran como posibilidad de proceso de reflexión colaborativa que repercute en el trabajo docente y contribuye a la formación de los lectores literarios.

Palabras clave: Lectura literaria. Alfabetización literaria. Encuentros formativos. Formación de profesores. Investigación-acción.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Desenho da tese	54
Figura 2	Ciclo básico da pesquisa	63
Figura 3	Competências para o processo de alfabetização	71
Figura 4	Registro do primeiro Encontro Formativo	92
Figura 5	Nuvem de palavras construída no primeiro encontro	95
Figura 6	Avaliação do Primeiro Encontro Formativo	96
Figura 7	Registro do segundo Encontro Formativo	99
Figura 8	Acróstico da palavra lápis	100
Figura 9	Desenvolvimento da proposta literária – Jogral	104
Figura 10	Acróstico da palavra chocolate	106
Figura 11	Registro do quarto Encontro Formativo	107
Figura 12	Acróstico da palavra amendoim	109
Figura 13	Registro do quinto Encontro Formativo	110
Figura 14	Registro do sexto Encontro Formativo	113
Figura 15	Registro do sétimo Encontro Formativo	116
Figura 16	Registro do oitavo Encontro Formativo	118
Figura 17	Registro do último Encontro Formativo	119
Figura 18	Painel usado no evento de culminância do projeto	123
Figura 19	Organização do espaço físico	123
Figura 20	Organização dos livros nas mesas	124
Figura 21	Espaço para registro de fotos	124
Figura 22	Contação da história “Até as princesas soltam pum”	126
Figura 23	Registros das apresentações feitas pelos alunos	127
Figura 24	Entrega de livros aos alunos	127
Figura 25	Registro dos bastidores da apresentação da história “Bruxa, Bruxa venha a minha festa” com alunos do grupo A	137
Figura 26	Registro dos bastidores da apresentação da história “Bruxa, Bruxa venha a minha festa” com alunos do grupo B	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantitativo de trabalhos por descritores	34
Tabela 2	Quantitativo de trabalhos por bloco	35
Tabela 3	Quantitativo de trabalhos por bloco de descritores	37
Tabela 4	Quantitativo de trabalhos por bloco de descritores por ano ...	39
Tabela 5	Quantitativo de trabalhos por bloco de descritores para leitura do resumo	40
Tabela 6	Número, tipo, autor, ano de publicação, título, programa, palavras-chave dos trabalhos selecionados na busca no CTD/CAPES	42
Tabela 7	Autores mais utilizados nos trabalhos selecionados para análise na íntegra	47
Tabela 8	Quantitativo de trabalhos por bloco de descritores por ano região norte	49
Tabela 9	Trabalhos selecionados para análise – região norte	51
Tabela 10	Quantitativo De Alunos No Retorno Escalonado	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca digital de teses e dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAp	Colégio de Aplicação
CEP	Comitê de Ética
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEFET	Centro de Educação Tecnológica de Roraima
COLE	Congresso de Leitura
COVID-19	Corona vírus
CTD	Catálogo de teses e dissertações
EBD	Escola Bíblica Dominical
EQ	Estado da Questão
FACED	Faculdade de Educação
GPELL	Grupo de Pesquisa de Letramento Literário
GEPEFRI	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares
IAB	Instituto Alfa e Beto de Alfabetização
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFRR	Instituto Federal de Roraima
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações não governamentais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca Escolar
PMBV	Prefeitura Municipal de Boa Vista
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSI	Programa Saber Igual
SMEC	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UFRR

Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

MINHA TRAVESSIA.....	18
PARA INICIAR	24
SEÇÃO I.....	29
1. AS PRIMEIRAS MOTIVAÇÕES PARA A ESCRITA DO LIVRO O PEQUENO PRÍNCIPE.....	30
1.1 Tecendo os primeiros fios sobre o objeto de investigação: O Estado da Questão	31
1.1.1 Os caminhos percorridos para o Estado da Questão	32
1.1.2 O que dizem as pesquisas sobre práticas de mediação de leitura literária e letramento literário	33
1.1.3 Análise das pesquisas no cenário nacional.....	40
1.1.4 O mapeamento de pesquisas acerca de formação, práticas de mediação de leitura e letramento literário: um olhar para a Região Norte	49
1.1.5 Primeiros fios para construção da tese.....	53
SEÇÃO II	56
2. EM BUSCA DE EXPLICAÇÕES PARA O ELEFANTE DENTRO DA JIBOIA: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	57
2.1 TIPO DE PESQUISA: BREVE HISTÓRICO DA PESQUISA-AÇÃO.....	57
2.1.1 Aspectos metodológicos da Pesquisa-ação	61
2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA E AS APRENDIZAGENS EM TEMPOS DE PANDEMIA	64
2.2.1 A escola Aletria	66
2.2.2 Programa Alfa e Beto de Alfabetização	68
2.3 O ENSINO REMOTO E HÍBRIDO NA REDE MUNICIPAL DE BOA VISTA	74
2.3.1 Reflexões sobre o ensino remoto na Rede Municipal de ensino em Boa Vista	78
2.3.2 Organização do ensino remoto e híbrido na Escola Aletria	80
2.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA	83
2.4.1 As professoras da Escola Aletria	84
2.5 FASES PROCEDIMENTAIS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA	87
2.5.1 Fase exploratória do campo de pesquisa	88

2.5.2 Proposta de Encontros Formativos	89
2.5.2.1 PRIMEIRO ENCONTRO: ressignificando espaços e tempos na formação de mediadores de leitura literária	92
2.5.2.2 SEGUNDO ENCONTRO: Dois dedos de prosas com autores	97
2.5.2.3 TERCEIRO ENCONTRO: Memórias e leitura literárias	100
2.5.2.4 QUARTO ENCONTRO: Era uma vez um livro	105
2.5.2.5 QUINTO ENCONTRO: Rima de lá e de cá	108
2.5.2.6 SEXTO ENCONTRO: Descortinando ideias	112
2.5.2.7 SÉTIMO ENCONTRO: Conta que eu conto	114
2.5.2.8 OITAVO ENCONTRO: Literatura Roraimense	117
2.5.3 CURUMIM LEITOR: um projeto de fomento à leitura literária em Boa Vista – RR	120
2.5.4 OLHANDO PARA A PRÁTICA: propostas de letramento literário sob a ótica docente	128
2.5.4.1 A PROFESSORA ROSA DA ESCOLA ALETRIA: Ensino Remoto	130
2.5.4.2 PROFESSORA ROSA DA ESCOLA ALETRIA: Ensino Híbrido	134
2.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS	138
SEÇÃO III	140
3. O ENCONTRO COM O PEQUENO PRÍNCIPE E O CARNEIRO DENTRO DA CAIXA: POSTULADOS TEÓRICOS SOBRE LEITURA, LITERATURA INFANTIL E LETRAMENTO LITERÁRIO	141
3.1 REFLEXÕES SOBRE LEITURA	142
3.1.1 Breve contextualização histórica sobre o ensino da leitura no Brasil.....	144
3.1.2 Abordagens de Leitura no Brasil	144
3.1.2.1 Linha estruturalista	144
3.1.2.2 Linha cognitivo-processual: leitura ascendente e leitura descendente ou interativa	146
3.1.2.3 Linha político-diagnóstica	148
3.1.2.4 Linha discursiva	150
3.1.2.5 Balanço geral das abordagens de leitura	152
3.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	154
3.3 NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE LETRAMENTO LITERÁRIO	156
3.4 REFLEXÕES SOBRE LITERATURA	158

3.4.1 Da gênese ao boom da literatura infantil	161
3.4.2 Pelas trilhas da literatura infantil brasileira	167
SEÇÃO IV	172
4. O GEÓGRAFO E O EXPLORADOR: A PESQUISA-AÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	173
4.1 REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E A PESQUISA-AÇÃO	174
4.2 SENTIDOS DA FORMAÇÃO LITERÁRIA DA PROFESSORA ROSA	183
4.2.1 A constituição docente e a leitura literária	187
4.2.2 Formação docente para o letramento literário	190
4.3 ENCONTROS FORMATIVOS NA ESCOLA ALETRIA: LIMITES E POSSIBILIDADES	197
PARA (NÃO) TERMINAR.....	211
REFERÊNCIAS	216
ANEXOS.....	227
ANEXO A - CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA “O BRASIL QUE LÊ”	228
APÊNDICES	229
APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO E QUESTIONÁRIO	230
APÊNDICE B - EMENTA INICIAL Apêndice N - ROTEIRO DE CADERNO DE CAMPO DOS ENCONTROS	233
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENCONTROS FORMATIVOS	234
APÊNDICE D - NUVEM LITERÁRIA	235
APÊNDICE E - AVALIAÇÃO DO PRIMEIRO ENCONTRO FORMATIVO	236
APÊNDICE F - CARDS EXPLICATIVOS - RODAS DE CONVERSA COM AUTORES	237
APÊNDICE G - AVALIAÇÃO DO SEGUNDO ENCONTRO FORMATIVO	238
APÊNDICE H - ATIVIDADE BASEADA NO LIVRO GIGANTE	240
APÊNDICE I - PALAVRAS CRUZADAS/CRUZADINHA LITERÁRIA	244
APÊNDICE J - DESAFIO LITERÁRIO – O PATO	245
APÊNDICE K - EMENTA FINAL DOS ENCONTROS	246

APÊNDICE L - CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NOS ENCONTROS FORMATIVOS	248
APÊNDICE M - ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO DA PESQUISA-AÇÃO	250
APÊNDICE N - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORA DA TURMA OBSERVADA	252
APÊNDICE O – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PROFESSORA DA TURMA OBSERVADA	253

MINHA TRAVESSIA



Desta forma, ao longo da vida tive vários contatos com muita gente séria. Convivi com as pessoas grandes. Vi-as bem de perto. Isso não melhorou muito minha antiga opinião.

SAINT-EXUPÉRY¹

Reviver alguns instantes das experiências que fizeram parte da construção de minhas memórias literárias me levam a um sentimento de saudosismo, pois à medida que rememoro esses instantes, percebo quanto a literatura infantil contribuiu com a formação de quem sou hoje, seja no aspecto pessoal ou profissional. O fragmento da obra “O Pequeno Príncipe” retrata bem todo o percurso realizado ao longo da carreira acadêmica. Ao me sentir perdida em diferentes momentos da vida, principalmente na escolha pela profissão, fui impulsionada à docência nos anos iniciais. Foi no chão da sala de aula, diante aos desafios de práticas de mediação de leitura e por meio do processo reflexivo que precisei reaprender a aprender.

Nasci em Boa Vista, capital do estado de Roraima. Filha caçula de funcionária pública na área da saúde e autônomo, que tiveram o total de dois filhos juntos e mais cinco de outros relacionamentos. Lembro de meus pais trabalhando muito, a fim de possibilitar o desvio de caminhos incertos que outrora fizeram parte de suas

¹ “O Pequeno Príncipe” é uma obra de autoria do francês Antoine de Saint-Exupéry que narra a história de amizade entre um homem frustrado com as pessoas que não compreendem seus desenhos, com um príncipe que habita em um asteroide no espaço. O título original é *Le Petit Prince*, e o livro foi publicado pela primeira vez em 1943, nos Estados Unidos. A obra pode ser facilmente encontrada em sites de editoras. Fragmentos do conto serão apresentados ao longo desta tese, compondo, ao final, sua inteireza. O objetivo dessa inserção é ir refletindo sobre o conto em interação com o texto da pesquisa que o sucede, bem como aguçar o olhar para as andanças do personagem principal e suas experiências. A Edição brasileira utilizada para retirada de recortes do texto foi publicada pela Editora Agir, em 2015.

vidas. De origem humilde, ambos nasceram em uma cidade do interior do estado e precisaram trabalhar em locais de cultivo de verduras ou frutas para garantir a sobrevivência. Meu pai frequentou apenas o antigo primário, mas sabia ler e escrever, além de fazer extraordinárias contas matemáticas. Minha mãe concluiu o Ensino Médio e, posteriormente, trabalhou como professora em escolas da zona rural, mas logo decidiu sair, pois não se identificou com a profissão.

Devido às escalas de plantões de minha mãe e a ausência de meu pai, por conta de seu trabalho ser em outra cidade do estado, precisei frequentar a escola muito cedo. Naquela época, minhas irmãs já frequentavam a escola pública e minha mãe conseguiu que eu as acompanhasse como aluna ouvinte, pois eu não tinha idade suficiente para frequentar aquela série. Aos três anos de idade iniciei minha vida escolar e tive os primeiros ensinamentos e a possibilidade de interação com vários livros de literatura infantil. Lembro-me com muito carinho da professora Angélica, que com sua doçura iniciava as aulas sempre com sorrisos e contação de histórias. Foi nesse espaço que aprendi a ler e com cinco anos eu lia pequenas reportagens para minha mãe quando ela chegava do trabalho.

Aos domingos pela manhã, eu e minhas irmãs frequentávamos a igreja, especificamente a Escola Bíblica Dominical – EBD, onde tive a oportunidade de me debruçar sobre histórias da bíblia. Foi nos espaços da EBD, entre histórias e ensinamentos cristãos que fui construindo uma visão de mundo. Mesmo sendo criança, eu sempre fazia referências aos personagens dos contos com minhas próprias experiências. Ah! Como eu gostava daquele universo. Era como se passasse uma novela em minha cabeça!

Aos seis anos, ingressei em uma nova escola próximo a minha casa, não mais como aluna ouvinte, mas matriculada, onde cursei a 1ª série. No mesmo ano, minha mãe decidiu que deveríamos mudar de bairro e, conseqüentemente, mudei de escola, também pública, onde estudei até a 8ª série. Eu sempre fui uma aluna dedicada e recebia até certificados dos professores pelo meu desempenho. O lugar que eu mais gostava de frequentar era a biblioteca da escola, pois lá existiam vários gibis da Turma da Mônica, que só eram disponibilizados para leitura no recreio. Eu achava essa estratégia absurda, pois dez minutos de recreio eram insuficientes para fazer o lanche e ler as revistas. Ao questionar minha mãe sobre esses fatos, a meu pedido, ela passou a comprar um gibi por mês, que eu lia no mesmo dia.

Foi nessa época que fui convidada a ser professora na EBD. Eu aceitei o convite prontamente. Preparava minhas aulas com muito carinho, pois eu queria fazer com que as crianças sentissem o que eu sentia quando ouvia as histórias. Hoje, percebo que minha constituição docente se iniciou com as experiências na igreja e essas vivências me impulsionariam à escolha profissional mais tarde.

Iniciei o Ensino Médio no Centro de Educação Tecnológica (CEFET), que mais tarde passou a se chamar Instituto Federal de Roraima (IFRR). Meu ingresso nessa instituição ocorreu por meio de um processo seletivo, por meio do qual obtive aprovação. Ainda no primeiro ano consegui um estágio remunerado na biblioteca da escola. Durante minha permanência naquele espaço, li obras literárias a que jamais tive acesso. Conheci autores brasileiros e estrangeiros a respeito de quem nem sabia da existência. Compreendi que existia um universo de escritos que eu desconhecia e, sem saber, eu tinha maturidade para apreciá-los.

Com a permissão da bibliotecária, podia ler livros que nem haviam ido para o acervo. Como eu amava! Pensei em fazer biblioteconomia, mas logo desisti da ideia, pois não havia esse curso na minha cidade. Nesse período, eu trabalhava pela manhã, estudava à tarde e fazia pré-vestibular à noite. Era uma rotina cansativa para uma adolescente, mas eu gostava e era uma forma de esquecer a dor da ausência do meu pai, pois ele havia morrido no ano anterior. Nos finais de semana, planejava e praticava a docência. Domingo era dia de contar histórias.

Quando prestei vestibular para cursar Pedagogia, não tive qualquer orientação para a escolha do curso. Na época, optei por essa licenciatura, visto que os horários possibilitariam que eu conseguisse trabalhar durante o dia. Apesar dessa certeza, existiam outros cursos noturnos, mas, de alguma forma, eu fui direcionada à docência. O grupo religioso teve grande contribuição nessa escolha.

O personagem do livro “O Pequeno Príncipe”, frustra-se ao mostrar o desenho de uma jiboia que acabara de engolir um elefante, mas as pessoas sérias apenas viam a imagem de um chapéu. Era necessária uma explicação da arte que logo depois foi sendo substituída pelo silenciamento do autor. Encontrei pessoas que me chamavam de louca pela escolha da profissão e, mesmo diante das minhas explicações, suas opiniões eram sempre as mesmas. Com a morte do meu pai, a situação financeira na minha casa havia mudado e minha mãe não poderia pagar uma faculdade particular. Dessa forma, caso eu quisesse continuar estudando, eu deveria passar na universidade federal. E, para alegria de todos, tive êxito na prova.

Minha passagem pela Universidade Federal de Roraima – UFRR durou aproximadamente cinco anos. Aproveitei todas as oportunidades oferecidas pela instituição, estágios, cursos de curta duração, participação em grupos de pesquisa etc. Durante esse período, afastei-me completamente de qualquer tipo de leitura que não fossem os livros obrigatórios das disciplinas. Quase no fim do curso, prestei concurso para a vaga de pedagoga no IFRR, para a região sul do estado, e passei. Com dois meses de formada, eu estava em uma instituição de ensino técnico e superior exercendo funções administrativas.

Ao longo da minha permanência no IFRR, elaborei projetos de leitura que foram executados com os alunos em forma de projeto de extensão. A metodologia era basicamente a leitura de capítulos de livros e depois uma conversa a respeito do que havia sido lido. Era comum a manifestação de sentimentos, risos, choros e até desconfortos. Percebi que os estudantes traziam fragmentos de suas vidas e os relacionavam com dados do texto. Em parceria com alguns setores da escola, consegui recurso para adquirir a coleção *Os Karas*, de Pedro Bandeira, e fiz a distribuição entre os participantes do clube de leitura. É estranho descrever as sensações vivenciadas nesse período, pois eu sentia a necessidade de entender todo aquele processo de maneira mais aprofundada.

Após quase dois anos trabalhando no IFRR, decidi pleitear uma vaga no Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Roraima. Nessa mesma época, o Colégio de Aplicação – CAp, ligado à UFRR, lançou um edital com vagas para pedagogos. Fiz a seleção dos dois certames e obtive bons resultados nas duas seleções. Comemorei. Não existiriam possibilidades de cursar o Mestrado se eu tivesse que continuar no IFRR, pois ainda estava no estágio probatório e, portanto, não teria direito ao afastamento integral. Assim, mais uma vez encontrei pessoas sérias no caminho que diziam que eu iria me arrepender em trocar o apoio pedagógico pela sala de aula, principalmente pelos anos iniciais.

Ao ingressar no CAp/UFRR, comecei a dar aulas em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia. Na tentativa de construção de práticas que possibilitassem a apreensão de conhecimentos que ultrapassem os contextos escolares, vislumbrei na utilização da literatura infantil uma forma de trabalho que levasse em consideração os saberes dos alunos. Foi durante esse período que percebi as lacunas existentes em minha formação inicial, visto que, mesmo com a intenção de utilizar estratégias

de leitura diferenciadas, observei que reproduzia metodologias que eu mesmo condenava. As mediações de leitura sempre estavam precedidas de questionários acabados que não dialogavam com a realidade das crianças.

Nesse sentido, buscando aprofundar os estudos e responder aos questionamentos que pairavam sobre a minha prática docente, decidi pesquisar essas questões em discussões mais aprofundadas no mestrado. Em face dessas questões e análise das possíveis consequências, inquietei-me em conhecer as formas de trabalho do professor que atua na escola do campo com a literatura infantil e desenvolvi uma pesquisa de mestrado em uma escola situada no espaço geográfico rural no estado de Roraima. A escolha por esse contexto dialogava com as inquietações existentes no meu próprio fazer docente e era, ainda na minha compreensão, uma devolutiva ao contexto profissional em que atuei durante dois anos.

No decorrer de dois anos do processo de pesquisa do mestrado, ao verificar a forma de desenvolver práticas de mediação de leitura, deparei-me com um cenário comum com os demais, que já até havia vivenciado. Atividades repetitivas no que diz respeito à utilização da literatura infantil. Buscando construir práticas de leitura significativas a partir da reflexão do trabalho docente, percebi a necessidade de continuar a busca pela apropriação conceitual no tocante à formação e à literatura infantil. No sentido de defender a importância do professor em relação ao ensino da literatura infantil, sob uma perspectiva para o letramento literário como possibilidade de formação de sujeitos críticos com a sua realidade, decidi continuar a pesquisa no processo de doutoramento.

Ao ingressar no doutorado, percebi que as discussões acerca do trabalho e a formação docente precisavam ser ampliadas, pois acredito que o professor é quem faz a mediação entre o livro e o aluno, sendo que essas práticas repercutem na formação do leitor literário. As experiências vivenciadas no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e suas relações Interdisciplinares (GEPEFRI), bem como as discussões durante o processo de doutoramento foram um divisor de água para a construção desta tese.

Outro fator que move esta pesquisa é o impasse entre os conhecimentos adquiridos pelos professores e a mediação da leitura literária. Questões como a formação docente podem corroborar com a mediação da leitura? Quais deslocamentos formativos contribuem com o trabalho docente do professor em

relação à mediação de práticas de leitura? A formação continuada pode contribuir com a articulação da mediação da leitura literária? Os Encontros Formativos a partir do método de pesquisa-ação podem contribuir com a construção de pontes para o letramento literário? Tais questões precisam ser respondidas.

Vislumbrando ampliar os estudos da formação e suas articulações em mediações de leitura a partir da abordagem de letramento literário, o local escolhido para desenvolver a pesquisa foi uma escola da Rede Municipal de Boa Vista – RR. Entendo que as indagações apresentadas são resultantes da reflexão do meu próprio fazer docente e, por ser professora dos anos iniciais, a pesquisa proposta teve como sujeitos participantes professores-pedagogos da escola escolhida. Acredito que os resultados e discussões alcançadas contribuíram para repensar a prática docente no contexto em que atuo, mas permitem a reflexão das propostas de ensino da Rede Municipal de Boa Vista, bem como a colaboração na construção de práticas significativas para promoção da leitura literária.

O estudo aponta impressões significativas sobre a formação de professores e a leitura literária. Entendemos que esta pesquisa favorece o fortalecimento de pesquisas direcionadas à formação e ao fazer docente em relação ao letramento literário, desenvolvendo saberes e mostrando questões necessárias à reflexão, a fim de criar condições para o fortalecimento de práticas de leitura em que o lido dialogue com o vivido.

PARA INICIAR



Eu gostaria de ter começado essa história como os contos de fadas.
SAINT-EXUPÉRY

Em certo momento da narrativa “O pequeno príncipe”, o avião lembra suas andanças ao lado do pequeno personagem. Ao compartilhar suas vivências com o leitor, deixa claro o sentimento saudosista e a forma como gostaria de narrar os fatos. Nós, pesquisadores, ao longo desta investigação, sentimos que poderíamos explicitar a pesquisa de outra forma. Mas nossos posicionamentos, defesas e considerações emergem a partir das problemáticas que nos atravessam e nos impulsionam a iniciar a história de outra forma, o que fez surgir este estudo.

A proposta de pesquisa descrita nesta Tese é resultado de nossa trajetória pessoal; a partir das vivências acumuladas ao longo da vida como leitora literária – esta leitura nem sempre foi literária; e das experiências profissionais adquiridas durante o percurso formativo, na condição de estudante e, posteriormente, professora da escola pública. A soma de reflexões oriundas deste percurso nos direcionou para a tomada de decisões por metodologias que desdobrem na transformação dos contextos a partir da análise de objetos estudos que reflitam diretamente na prática docente.

Esta pesquisa dialoga sobre o leitor e a leitura, particularmente, a leitura literária. E, para isso, partimos do nosso ponto central de observação, o mediador desse processo: o professor. Tendo em vista constatações pessoais no processo reflexivo de nossa própria atuação a partir de estratégias de mediação de leitura e o

uso da literatura infantil de maneira inadequada, percebemos as lacunas existentes em nossa formação na promoção do leitor literário. Acreditamos que a formação docente possibilita os elementos necessários à formação literária do professor para a escolha de práticas de mediação de leitura a partir da perspectiva de letramento literário colaborando com o desenvolvimento do leitor de literatura infantil.

A escola é um espaço de concretização do desenvolvimento da habilidade da leitura e da escrita. É por meio da leitura que o sujeito descobre novas possibilidades de enxergar o mundo, desenvolvendo um espírito crítico e a capacidade do convívio social, aprendendo continuamente (TEDESCO, 2011).

Entendemos que os alunos se apropriam da literatura infantil e relacionam o mundo da ficção com a realidade, bem como questionam a si próprios e a sociedade em que vivem. Desfrutam da experiência estética e singular da literatura, dialogam por meio do texto literário com diferentes culturas e extrapolam, a partir da sua imaginação, o restrito espaço da sala de aula, na construção de incontáveis e infinitos horizontes.

Em conclusões realizadas no mestrado, percebemos que um dos problemas dos professores durante a mediação de leitura, não é apenas falta de material, digo, livros de literatura infantil, mas a maneira como tal processo vem sendo realizado. Tendo em vista a perspectiva formativa que a literatura infantil abrange, os espaços da sala de aula tornam um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades de conceitos teóricos que, se mediados de maneira adequada, se tornam significativos para os envolvidos de todo o processo de ensino e aprendizagem (SOARES, 2011).

As reflexões supracitadas nos levaram a tomar como objeto de investigação a formação docente referente à mediação da leitura a partir de uma perspectiva para o letramento literário por meio de uma proposta formativa de pesquisa-ação para professores que atuam nos anos iniciais em uma escola municipal em Boa Vista – RR. Entendemos que a formação do leitor literário está estreitamente relacionada com a formação do professor. Objetivamos a partir do ponto central desta pesquisa compreender quais elementos da formação docente implicam na escolha de práticas de mediação de leitura para o desenvolvimento de suas aulas.

No cenário de construção de dados, deparamo-nos com desafios que precisam ser encaramos, uma vez que propomos e, mais do que isso, vislumbramos a transformação da mediação de leitura e a da formação de leitores literários nas

escolas municipais de Boa Vista -RR. Desde de 2013, a Prefeitura Municipal de Boa Vista instituiu como proposta didática o Programa Saber Igual, por meio da Programa Alfa e Beto de Alfabetização, produzidos na região Sul do Brasil. Diante disso, surgem questionamentos, tais como: Como mediar/promover a leitura literária com materiais que consideramos engessados que não permitem a autonomia docente? Como promover pesquisa-ação em contextos, em que há fiscalização das secretarias em relação ao uso dos materiais estabelecidos? Estes fatores não impediram nossa propositura inicial.

Diante disso, elegemos como objetivo geral analisar as articulações feitas pelo professor em sala de aula no que se refere à leitura literária ao participar colaborativamente da construção do conhecimento literário em Encontros Formativos e por meio do método da pesquisa-ação. Para isso, delimitamos os três objetivos específicos a seguir: compreender os elementos constitutivos do trabalho docente das professoras participantes da pesquisa; verificar as implicações dos Encontros Formativos na prática das professoras participantes durante a mediação da leitura literária e analisar os limites e possibilidades dos Encontros Formativos para a formação de professores no ensino da leitura literária em uma escola no município de Boa Vista – RR, sob a perspectiva do letramento literário e como a pesquisa-ação pode contribuir com o fortalecimento dessas mediações.

O *lócus* desta pesquisa é uma escola pública do município de Boa Vista no estado de Roraima, localizada na região urbana periférica do oeste da cidade, com oferta para o Ensino Fundamental de nove anos e funcionamento no turno matutino e vespertino. Os participantes da pesquisa são professores (as) formados (as) em Licenciatura em Pedagogia, atuantes nos anos iniciais

Esta pesquisa é qualitativa, com base na proposta de pesquisa-ação. A construção de dados apoia-se no uso de diferentes instrumentos e procedimentos, tais como, questionários semiestruturados, encontros formativos, entrevista, diário de campo, observação em sala de aula, além da utilização de equipamentos tecnológicos para gravação audiovisuais. Buscamos ancorar todas as etapas do percurso metodológico considerando a natureza da pesquisa, segundo Thiollent (2005).

Nossa propositura de tese consiste na defesa da formação de professores para o ensino da leitura literária a partir de uma perspectiva de letramento literário por meio da promoção de Encontros Formativos apoiados no método de pesquisa-

ação, que vai se construindo processualmente em um movimento reflexivo colaborativo.

Quanto à estrutura, além da apresentação, introdução e considerações finais, esta tese divide-se em quatro capítulos. Desses, um de natureza teórica, mas indicando dados percebidos ao longo das discussões. E um reservado à análise dos dados, em que a pesquisa se concentra. Ao longo dos capítulos, apresentamos os personagens do livro *O Pequeno Príncipe* fazendo uma relação com cada etapa deste estudo.

Utilizamos ilustrações que compõem a narrativa visual desta tese. Além de dialogar com os personagens da obra *O Pequeno Príncipe*, as imagens estão sempre viradas para à direita, a fim de mostrar para o leitor que as páginas precisam ser viradas. A menina no avião representa a pesquisadora e os encontros e sentimentos experienciados ao longo deste processo formativo.

Objetivando dar luz ao processo investigativos, o capítulo I apresenta o levantamento bibliográfico construído por meio do Estado da Questão (EQ) em buscas realizadas na internet a partir da produção de trabalhos de pós-graduação em universidades em todo o território brasileiro. Por meio do mapeamento, foi possível identificar os pontos principais a serem discutidos no decorrer da pesquisa.

O capítulo II apresenta o percurso metodológico aplicado ao estudo e o processo de construção da pesquisa em sua fase empírica. Apresentamos o tipo de pesquisa em que se apoia, bem como reflexões sobre os desafios que foram encontrados na conciliação entre pesquisa e formação. Caracterizamos o contexto em que serão construídos os dados a partir de observações iniciais; definimos os participantes da pesquisa e descrevemos as etapas procedimentais e instrumentais da investigação, tendo em vista a natureza da pesquisa.

No capítulo subsequente, objetivamos elucidar com base nos estudos de diversos autores os conceitos que compõem esta tese. Salientamos os eixos de discussão e reflexões sobre Leitura e suas abordagens no Brasil, diferenças entre alfabetização e letramento, um breve percurso histórico da literatura e literatura infantil. Todas essas reflexões estão apoiadas na relação com a leitura literária.

No capítulo IV, evidenciamos a sistematização dos dados construídos no *lócus* da pesquisa. São análises advindas de vivências nas etapas da pesquisa. As reflexões apoiam-se na descrição dos dados construídos durante os encontros formativos e nas observações da prática docente realizadas nas salas de aula. Além

disso, destacaremos as considerações dos participantes sobre a pesquisa e nossas impressões sobre o conjunto de dados analisados.

Os instrumentos somados aos procedimentos metodológicos nos deram condições para discutir, analisar, argumentar, avaliar, construir ao longo de todo o processo. Almejamos que as reflexões contribuam com a formação docente no tocante à leitura literária sob a perspectiva do letramento literário e sirvam como fonte de pesquisa para estudos futuros.

SEÇÃO I



1. AS PRIMEIRAS MOTIVAÇÕES PARA A ESCRITA DO LIVRO *O PEQUENO PRÍNCIPE*

A ideia de escrever uma história infantil não o entusiasmou a princípio. Ele receava não ser capaz de fazê-lo. Era para ele outra forma de escrita. Estimulado por seus amigos, ele mergulhou nessa aventura [...]
SAINT-EXUPÉRY

O livro “O pequeno príncipe” foi escrito pelo aviador francês Antoine de Saint-Exupéry e foi publicado pela primeira vez em 1943. A obra retrata a história de um príncipezinho que viaja no universo em busca de sabedoria. Quando pousa na Terra, encontra o aviador perdido no deserto e conta toda sua jornada. O livro é escrito a partir das experiências do autor e essas situações aparecem refletidas em alguns trechos do livro. Saint-Exupéry é quem faz as ilustrações, mas não se considerava artista.

O livro apresenta características para classificação de Literatura Infantil, tais como a linguagem, os textos, as ilustrações ao longo da história. Para os críticos, a obra pode ser considerada como literatura filosófica, tendo em vista as críticas direcionadas à sociedade quando são narradas as aventuras do personagem. O fragmento acima faz parte do prefácio da obra “O pequeno príncipe” e foi escrito pelo sobrinho do autor, François d’Agay. Ele conta que o tio não se sentiu entusiasmado para escrever um livro infantil, pois não se sentia capaz para isso. Ao ser encorajado pelos amigos, resolve mergulhar na aventura da escrita de um texto que une crianças e adultos até os dias atuais.

Ao repensar as motivações que nos levaram a pesquisa do problema que direciona este trabalho, por momentos nos sentimos como o escritor Saint-Exupéry, ou seja, não sentíamos capazes de elaborar uma pesquisa relevante que contribuísse com a produção acadêmica e com o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. A reflexividade sob as ações docentes, no que se refere ao ensino da leitura em uma perspectiva de letramento literários, foi o principal estímulo para o desenvolvimento desta proposta de tese.

A fim de confirmarmos as necessidades de produção acadêmica e o ineditismo da temática discutida, optamos por utilizar o levantamento bibliográfico

por meio do Estado da Questão em *sites* de buscas na internet oriundos da pós-graduação em universidades em todo o território brasileiro. A partir disso, deste mapeamento foi possível identificar os pontos para discussão desenvolvidos ao longo deste trabalho.

1.1 TECENDO OS PRIMEIROS FIOS SOBRE O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: O ESTADO DA QUESTÃO

A construção de um estado da questão caracteriza a busca do conhecimento sobre o tema que se pretende investigar no cenário atual, nos espaços de produção acadêmica, bem como o seu alcance na produção do conhecimento. O levantamento bibliográfico se configura como uma das primeiras etapas na verificação da realidade ao analisar teses e/ou dissertações por meio de um estudo bibliográfico, pois possibilitam o planejamento metodológico, bem como a análise do objeto de estudo de forma consciente e intencional (SACRISTÁN, 1999).

Esta revisão bibliográfica a respeito de trabalhos publicados buscou delimitar, caracterizar e definir o objeto central de estudo ao qual se propõe a investigação, ou seja, a análise de trabalhos relacionados com a formação continuada docente para o ensino da leitura literária a partir de uma perspectiva de letramento literário nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, optamos por utilizar a terminologia Estado da Questão (EQ) a partir dos estudos de Silvia Maria Nóbrega-Terrien e Jacques Therrien, para assim esclarecer concepções existentes sobre o objeto de estudo, descobrir similaridades e os aspectos inéditos da temática. Nóbrega-Terrien e Therrien, o EQ, tem como objetivo,

[...] levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência e ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico da pesquisa (2010, p. 2).

Constatamos que o EQ é um processo que possibilita verificar o alcance das produções acadêmicas existentes até a confirmação ou decisão do objeto de investigação a ser analisado pelo pesquisador. No sentido de compreender o andamento das pesquisas referentes à temática proposta em sua totalidade,

buscamos destacar aspectos gerais a partir dos dados obtidos por meio de buscas *on-line* relacionadas com os trabalhos de dissertações e teses que compõem o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes – CTD/Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, no período temporal dos últimos cinco anos (2014-2018).

A escolha pelos dois portais de busca justifica-se pela necessidade de obter a visão macro da temática sobre a formação docente do professor dos anos iniciais no ensino da leitura literária a partir da perspectiva do letramento literário em práticas de mediação de leitura a partir do uso da literatura infantil sob a perspectiva do letramento literário, temática proposta nesta investigação, bem como possíveis desdobramentos de pesquisa e a descobrimento do inovador e exclusivo para não repetir possíveis erros de investigação do que já foi descoberto (ECO, 2007). O percurso metodológico apresenta uma sequência de levantamentos de dados que abrange pesquisas de descritores com e sem recortes ou filtros a fim de conhecer a totalidade de produções do objeto de estudo.

1.1.1 Os caminhos percorridos para o Estado da Questão

Inicialmente, definimos que o levantamento seria realizado exclusivamente pelos portais de busca CTD/Capes e BDTD, sendo estes *sites* de referências para a análise de títulos e resumos para que posteriormente fosse realizada a seleção de produções. No entanto, ao inserir recortes e filtros durante as buscas, percebemos que as produções apontadas no CTD/Capes contemplavam as dissertações e teses indicadas na BDTD. Durante a etapa de eleição de trabalhos a serem lidos e analisados, utilizamos somente as produções enfatizadas no CTD/Capes.

Após a definição dos portais de busca, elegemos seis descritores que direcionaram o EQ. Apoiados no glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), organizamos uma lista de palavras-chave com seus respectivos significados, buscando levar em consideração conceitos que pretendemos contemplar neste estudo. Os descritores escolhidos para nortear as pesquisas deste levantamento foram Formação; Trabalho docente; Letramento literário; Leitura literária; Práticas de mediação de leitura e Anos iniciais.

A demarcação temporal focou os anos de 2014 a 2018, compreendendo um período de 5 anos. O levantamento mostra dados da pesquisa por descritor de

maneira individual, sem filtros ou recortes. Posteriormente, realizamos combinações resultando em 8 blocos de descritores, cada um com três palavras. Pretendíamos com essas buscas direcionadas por combinações o alcance maior de trabalhos que dialogassem com nosso objeto de estudo. A busca por blocos foi realizada sem aspas e utilizando apenas o operador de busca 'AND' que significa (+).

Durante as buscas, levamos em conta para registro dos dados as categorias de recorte temporal, tipos de produção (dissertações e teses) e grande área de conhecimento (Letras, Linguística e Artes e Ciências Humanas). Para as demais, tais como, área conhecimento, área avaliação, área concentração e nome do programa, utilizamos como critério para registro de informações os três maiores números de trabalhos acadêmicos produzidos, registrados e apresentados nos portais. No caso das instituições, registram-se as cinco primeiras universidades com maior número de produções.

Em seguida, iniciamos a seleção de trabalhos pelo título e a leitura de resumos utilizando como critérios de eleição os descritores escolhidos a serem utilizados neste EQ. Após essa fase, elegemos dissertações e teses que foram lidas e analisadas na íntegra. Logo depois, optamos por evidenciar a análise dos trabalhos da Região Norte em um eixo de discussão específico. Entendemos que com esse destaque poderíamos justificar nossa escolha da temática para realização desta tese, desdobrando no fortalecimento da produção acadêmica-científica.

1.1.2 O que dizem as pesquisas sobre práticas de mediação de leitura literária e letramento literário

Como explicitado anteriormente, começamos o levantamento nos portais de busca CTD/Capes e BDTD sem filtros ou recortes temporais. É importante destacar que os descritores utilizados na pesquisa apareceram no título do trabalho, resumos e/ou palavras-chave. Os dados levantados no portal de busca CTD/Capes mostram trabalhos oriundos de programas de pós-graduação de mestrados e doutorados acadêmicos e profissionais, salientam também produções do tipo profissionalizante identificadas na Tabela 1 como outras produções.

Tabela 1: quantitativo de trabalhos por descritores

Descritores	Bancos	Mestrado	Mestrado profissional	Doutorado	Outras produções	Total
1. 'Formação'	BDTD	51.507	-	21.934	05	73.446
	CTD	104.289	10.876	39.690	3.167	158.289
2. 'Trabalho docente'	BDTD	9.457	-	3.257	-	12.711
	CTD	420.556	34.419	127.496	17.249	599.720
3. 'Letramento literário'	BDTD	332	-	64	-	396
	CTD	9.164	1.273	3.073	51	13.561
4. 'Leitura Literária'	BDTD	2.240	-	832	-	3.072
	CTD	37.026	3.386	117.66	504	52.682
5. 'Práticas de mediação de leitura'	BDTD	349	-	145	-	494
	CTD	791.208	56.783	270.222	28.966	1.147.179
6. 'Anos iniciais'	BDTD	6.879	-	2.570	01	9.450
	CTD	134.921	11.299	47.871	5.011	199.102

* Tabela sem recorte temporal e filtros

Fonte: Os autores (2019), com as informações coletadas no Banco de dados CTD/Capes e BDTD

Na BDTD, o quantitativo de produções é inferior ao CTD/Capes, tendo em vista sua criação apenas no ano de 2002. O levantamento não faz distinção entre programas de pós-graduação acadêmicos ou profissionais, mas mostra produções denominadas como *bachelorThesis* que são dissertações resultantes de programas de cursos bacharelados.

Na Tabela 2, nos dados enfatizados identificamos o maior número de dissertações sobre os temas em relação aos demais tipos de trabalhos. Observamos o expressivo número de produções na busca por 'práticas de mediação de leitura' no portal de busca CTD/Capes, seguido de 'Trabalho docente', 'Anos iniciais' e 'formação'. De maneira geral, podemos concluir que os descritores elegidos para direcionamento deste estudo têm sido discutidos significativamente nos últimos cinco anos. Em contrapartida, para as buscas feitas em "letramento literário" e "leitura literária" há uma expressiva diminuição para estudos relacionados a essa temática. No portal da BDTD, o descritor 'formação' apresenta-se com o maior quantitativo de produções acadêmicas, seguidos de 'trabalho docente', 'anos iniciais' e 'leitura literária'. Sendo a maior quantidade no nível de mestrado acadêmico.

Tabela 2: Quantitativo de trabalhos por bloco

Descritores	Bancos	Mestrado	Mestrado profissional	Doutorado	Outros	Total
1. Formação AND Trabalho docente AND Letramento literário;	BDTD	45	-	05	-	50
	CTD	268	65	65	-	398
2. Formação AND Trabalho docente AND Leitura literária;	BDTD	70	-	10	-	80
	CTD	844	152	227	06	1.229
3. Formação AND Trabalho docente AND Práticas de mediação de leitura;	BDTD	63	-	28	-	91
	CTD	3.680	570	1.182	56	5.480
4. Trabalho docente AND Leitura literária AND Práticas de mediação de leitura;	BDTD	16	-	02	-	18
	CTD	55	30	12	-	97
5. Trabalho docente AND Letramento literário AND Práticas de mediação de leitura	BDTD	06	-	01	-	07
	CTD	20	26	03	-	49
6. Trabalho docente AND Práticas de mediação de leitura AND Anos iniciais;	BDTD	06	-	03	-	09
	CTD	209	47	62	02	320
7. Trabalho docente AND Letramento literário AND Anos iniciais;	BDTD	05	-	01	-	06
	CTD	09	-	07	-	16
8. Trabalho docente AND Leitura literária AND Anos iniciais	BDTD	11	--	-	-	11
	CTD	22	05	05	-	32

* Tabela sem recorte temporal e filtros

Fonte: Os autores (2019), com as informações coletadas no Banco de dados CTD e BDTD

Ao fazermos o levantamento por blocos de descritores sem recortes ou filtros conforme mostra a tabela 02, observamos uma expressiva diminuição no número de produções acadêmicas. No portal de busca CTD/Capes, o bloco 3 destaca-se na produção de produções científicas. São 5.480 pesquisas acadêmicas, sendo 3.680 dissertações de mestrados acadêmicos, 570 dissertações de mestrados profissionais, 1.182 teses de doutorados e 56 produções resultantes de programas de bacharelados. Destacamos que os três descritores na Tabela 1, quando pesquisados de forma individual, representam as primeiras colocações na produção de trabalhos.

O bloco dois destaca-se em razão do segundo maior número de produção de conhecimento científico. Identificamos o maior número de trabalhos acadêmicos em

que os descritores 'Formação' e 'Trabalho docente' aparecem. Entendemos que a comunidade acadêmica, bem como os profissionais que a compõem, demonstram interesse em pesquisar a temática, isto é, a formação do professor associada às práticas desenvolvidas em sala de aula.

A partir da Tabela 2 podemos compreender que as transformações de concepções em relação às práticas de leitura abrem espaço para valorização da leitura literária. Mesmo assim, mostramos com os dados a necessidade de pesquisas voltadas a este tipo de leitura como prática social do ser humano nos espaços dos anos iniciais. Visto os resultados demonstrados nos blocos de descritores 7 e 8, salientamos o menor quantitativo de trabalhos produzidos.

Ao tratar sobre leitura literária, defendemos o letramento literário como possibilidade para a formação desses leitores no chão da escola. Compreendemos que esse tipo de leitura, transcende a simplista e convencional. O termo letramento literário faz referência à utilização de uma literatura infantil que possibilite uma interação prazerosa junto ao leitor, oportunizando a construção de saberes a partir da compreensão da leitura de mundo, desdobrando em construções e desconstruções de vida e de convivência cultural.

De maneira geral, as análises realizadas a partir da Tabela 2 reafirmam as considerações referentes à Tabela 1, em ambos os portais de busca. Percebemos, sim, a preocupação em refletir sobre as formas de mediação de leitura, porém as produções relacionadas com a leitura literária na perspectiva de formação de letramento literário ainda são poucas, principalmente nesses espaços. Este tipo de leitura tem sido ignorado quando utilizado somente para fins pedagógicos, ou seja, servido como instrumento de verificação das habilidades da leitura e da escrita e resolução de questionários. Esse tipo de leitura esconde em si as verdadeiras intenções que o texto carrega. As concepções de leitura associadas ao letramento literário são imprescindíveis no processo educativo justamente pela superação da leitura simplista.

A Tabela 2 mostra ainda resultados de buscas do portal BDTD. Estes, por sua vez, dialogam com os dados encontrados no CTD/Capes. Tendo em vista tais ponderações, destacamos as análises dos levantamentos dos blocos de descritores a partir filtros e recortes.

A Tabela 3 realça dados obtidos a partir do levantamento no CTD/Capes, utilizamos apenas como filtro a grande área de conhecimento. Selecionamos os

trabalhos encontrados nas Ciências Humanas e Linguística, letras e artes. Durante as buscas iniciais, percebemos um grande número de trabalhos em programas de pós-graduação na área de Letras. Por isso, optamos por verificar os trabalhos nessas áreas para possíveis análises. Na BDTD, não utilizamos nenhum filtro, visto o baixo número de trabalhos indicados.

Tabela 3: Quantitativo de trabalhos por bloco de descritores

Descritores	Bancos	Mestrado	Mestrado profissional	Doutorado	Total
1. Formação AND Trabalho docente AND Letramento literário;	BDTD	36	-	03	39
	CTD	131	56	39	226
2. Formação AND Trabalho docente AND Leitura literária;	BDTD	47	-	03	50
	CTD	270	107	101	478
3. Formação AND Trabalho docente AND Práticas de mediação de leitura;	BDTD	41	-	18	59
	CTD	1.268	320	486	2.074
4. Trabalho docente AND Leitura literária AND Práticas de mediação de leitura;	BDTD	08	-	01	09
	CTD	29	26	08	63
5. Trabalho docente AND Letramento literário AND Práticas de mediação de leitura	BDTD	05	-	01	06
	CTD	10	24	02	36
6. Trabalho docente AND Práticas de mediação de leitura AND Anos iniciais;	BDTD	04	-	03	07
	CTD	97	40	32	169
7. Trabalho docente AND Letramento literário AND Anos iniciais;	BDTD	02	-	01	03
	CTD	06	06	-	12
8. Trabalho docente AND Leitura literária AND Anos iniciais	BDTD	08	-	-	08
	CTD	14	05	04	23

* Tabela com recorte temporal e filtros

Fonte: A autora (2019), com as informações coletadas no Banco de dados CTD e BDTD

Diferentemente do levantamento nos portais por blocos de descritores sem recortes temporais ou filtros, não houve o aparecimento de trabalhos da modalidade *bachelorThesis*, profissionalizantes e doutorados profissionais no CTD/Capes e BDTD. Como nas demais buscas, verificamos o número de teses inferior ao número de mestrados defendidos no mesmo período. Outro ponto a ser destacado é que a

inclusão do recorte temporal não apresentou uma expressiva diminuição no quantitativo de trabalhos.

Objetivando conhecer em quais grandes áreas de conhecimento dados acima mais se concentram, identificamos 5 blocos de descritores com o maior quantitativo nas Ciências Humanas, sendo estes: bloco 1, bloco 2, bloco 3, bloco 6 e bloco 8. Os demais estão concentrados nas áreas de Linguísticas, Letras e Artes. Em relação à área de conhecimento, foram identificadas subcategorias: Educação, Letras e Língua Portuguesa. Registramos 7 blocos de descritores para produções de trabalhos concentrados em Educação, apenas o bloco 5 possui o maior quantitativo em Língua Portuguesa.

Nas análises para categoria área de avaliação, identificamos 3 subcategorias: Educação, Linguística e Literatura e Letras/Linguística. Apenas os blocos 5 e 7 concentram-se nas áreas de Linguística e Literatura, os demais aparecem registrados em Educação. Para a Área de Concentração, as subcategorias são: Educação, Linguagens e Letramentos e Formação de professores para a educação básica. As produções estão concentradas principalmente na categoria Educação, com 5 blocos de descritores. Apenas os blocos 4, 5 e 7 aparecem com maior quantitativo na subcategoria Linguagens e Letramentos.

Para a produção de trabalhos, identificamos o maior registro em programas de pós-graduação em Educação, com 5 blocos e apenas 3 blocos de descritores em programas de Letras. Nesta busca, houve o aparecimento de variadas subcategorias ocupando as três primeiras colocações. São estas: Educação, Letras, Linguística aplicada, Formação de professores e Ensino de língua e literatura. Ressaltamos novamente que os dados em que nos baseamos foram as três primeiras colocações para cada categoria.

Ao analisarmos as produções acadêmicas mostradas nas pesquisas, identificamos que a temática tem sido objeto de estudo nas cinco regiões do Brasil, destacando-se, no entanto, a região Sudeste, Nordeste e Sul. O referido tema tem sido investigado em larga escala, nas universidades estaduais e federais da Paraíba (Nordeste) e em universidades públicas e privadas de São Paulo (Sudeste). É importante destacar a existência do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, localizado em Presidente Prudente – SP e o Centro de Alfabetização, leitura e escrita, situado em Belo Horizonte – MG, ambos na mesma região, o que poderia justificar a grande produção de trabalhos. É nessa região

também que ocorrem os principais eventos voltados para a área de leitura e letramento no Brasil, como exemplo citamos o Jogo do Livro e Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita, ambos ocorrem em Minas Gerais e o Congresso de Leitura (COLE), realizado em São Paulo. O Centro-Oeste ocupa o quarto lugar e a região Norte a quinta colocação.

A Tabela 4 ressalta os tipos (mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado) de produções dos 8 blocos de descritores por ano pelo CTD/Capes. Identificamos o ano de 2016 com o maior número de dissertações e teses defendidas e 2018 como o menor número de defesas. Destacamos que os levantamentos que compõem estes EQ datam de setembro do ano de 2019.

Tabela 4: Quantitativo de trabalhos por bloco de descritores por ano

BLOCO DE DESCRITORES	TIPOS	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
1. Formação AND Trabalho docente AND Letramento literário	Mestrado	29	29	36	35	02	131
	Mestrado profissional	07	19	22	07	01	56
	Doutorado	09	10	08	12	-	39
2. Formação AND Trabalho docente AND Leitura literária;	Mestrado	67	46	76	81	-	270
	Mestrado profissional	07	37	44	19	-	107
	Doutorado	-	-	-	-	-	-
3. Formação AND Trabalho docente AND Práticas de mediação de leitura	Mestrado	279	283	318	384	04	1.268
	Mestrado profissional	29	77	113	100	01	320
	Doutorado	115	98	117	153	03	486
4. Trabalho docente AND Leitura literária AND Práticas de mediação de leitura	Mestrado	05	04	10	09	01	29
	Mestrado profissional	-	11	11	04	-	26
	Doutorado	02	02	01	02	01	08
5. Trabalho docente AND Letramento literário AND Práticas de mediação de leitura	Mestrado	03	-	04	03	-	10
	Mestrado profissional	01	10	12	01	-	24
	Doutorado	-	-	-	02	-	02
6. Trabalho docente AND Práticas de mediação de leitura AND Anos iniciais	Mestrado	28	16	29	24	-	97
	Mestrado profissional	05	11	17	07	-	40
	Doutorado	10	11	07	03	01	32
7. Trabalho docente AND Letramento literário AND Anos iniciais	Mestrado	01	-	03	02	-	06
	Mestrado profissional	01	-	04	01	-	06
	Doutorado	-	-	-	-	-	-

8. Trabalho docente AND Leitura literária AND Anos iniciais	Mestrado	03	02	05	04	-	14
	Mestrado profissional	-	02	01	01	01	05
	Doutorado	01	01	01	01	-	04

* Tabela com recorte temporal e filtros

Fonte: A autora (2019), com as informações coletadas no Banco de dados CTD/Capes

Constatamos que o número de produções em mestrados acadêmicos é superior aos de mestrados profissional e doutorado. A maior produção de trabalhos foi no ano de 2017 no bloco de descritores 3 em mestrados acadêmicos e doutorados: 384 dissertações e 153 teses. Em 2016, identificou-se o maior número de produção acadêmica em mestrados profissionais, o total de 117 dissertações.

1.1.3 Análise das pesquisas no cenário nacional

Após levantamentos e constatações ora destacadas, selecionamos dissertações e teses para análise do resumo e, posteriormente, a análise do trabalho na íntegra. Levamos como critério para seleção a leitura global e intuitiva dos títulos, mas que dialogassem com os descritores que norteiam este EQ. Mostramos na Tabela 5 a quantidade de trabalhos selecionados.

Tabela 5: Quantitativo de trabalhos por bloco de descritores para leitura do resumo

BLOCO DE DESCRITORES	CTD/CAPES		TRABALHOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE DOS RESUMOS
	D	T	
1. Formação docente AND Trabalho literário AND Letramento	187	39	29
2. Formação docente AND Leitura literária AND Trabalho	377	101	33
3. Formação docente AND Práticas de mediação de leitura AND Trabalho	1.588	486	45
4. Trabalho docente AND Letramento literário AND Práticas de mediação de leitura	55	08	09
5. Trabalho docente AND Letramento literário AND Práticas de mediação de leitura	34	02	08
6. Trabalho docente AND Práticas de mediação de leitura AND Trabalho	137	32	10

Anos iniciais			
7. Trabalho docente AND Letramento literário AND Anos iniciais	12	-	-
8. Trabalho docente AND Leitura literária AND Anos iniciais	19	04	03
Total	2.409	672	137

* Tabela com recorte temporal e filtros

Fonte: Os autores (2019), com as informações coletadas no Banco de dados CTD/Capes.

Durante o levantamento de informações por bloco de descritores com recorte temporal e filtros, procedeu-se a leitura de 3.081 títulos das produções apresentadas no CTD/Capes. Os trabalhos que não se referiam especificamente à temática de interesse e os que se repetiam foram sendo eliminados. Destes, 137 títulos foram selecionados para análise do resumo e 26 foram elegidos e lidos na íntegra. Apesar de nem todos os trabalhos estarem disponíveis no portal de busca, foi possível fazer a leitura de todos os resumos, pois estes estão disponíveis nos portais.

Após a primeira seleção e leitura de resumos com a utilização de filtros dos descritores, observou-se que alguns trabalhos não dialogavam com a temática em que este estudo se propõe e, por isso, foram descartados. Optamos por dividir os trabalhos para análise em duas Tabelas (6 e 9) a fim de realçar o seu norteamento e suas produções na temática a que este estudo se propõe.

É importante destacar que utilizamos como critério de seleção para leitura de trabalhos na íntegra o aparecimento de pelo menos 2 descritores utilizados no levantamento deste estudo. Levamos em conta os critérios de análise das produções, selecionamos 20 dissertações e 6 teses. Conforme os aspectos expressos nas Tabelas 6 e 9, observamos que as pesquisas abrangem as cinco regiões do Brasil: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. As pesquisas foram desenvolvidas em 20 universidades, destas, apenas 2 Instituições são privadas. Nesse sentido, percebemos a existência das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas como imprescindíveis nas produções do conhecimento científico.

As regiões que mais se destacam na produção acadêmica nos trabalhos selecionados são as regiões Nordeste e Sul com 7 trabalhos. Para a região Nordeste, são registrados 4 dissertações e 3 teses. Para o Sul, registramos 6 dissertações e 1 tese. No Norte, identificamos 4 dissertações e 1 tese. O Sudeste

totaliza 5 dissertações e o Centro-Oeste apenas 1 dissertação e 1 tese. Os trabalhos estão distribuídos em programas de pós-graduação de Educação (18), Letras (5), Formação de Professores (1), Ensino na Educação Básica (1) e Linguística Aplicada (1).

Tabela 6: Número, tipo, autor, ano de publicação, título, programa, palavras-chave dos trabalhos selecionados na busca no CTD/CAPES

BANCO DE DADOS			CTD/Capes			
Nº	TIPO	AUTOR	ANO	TÍTULO	PROGRAMA/IES	PALAVRAS-CHAVE
01	Diss.	MARTINS, Rita Pabst.	2014	TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: da formação inicial à ação docente	Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE	Formação docente, letramento literário, professores de Língua Portuguesa.
02	Diss.	KANASHIRO, Josilene de Paiva.	2014	LEITURA LITERÁRIA: perspectivas histórico-culturais na prática docente	Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina	Leitura Literária. Teoria Histórico-cultural. Ação Docente. Mediação. Intervenção.
03	Diss.	ROBERTO, Maricélia do Carmo.	2014	O USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA PRÁTICA DOCENTE: UMA ALIADA A FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES	Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba	Leitura. Estratégias de leitura. Formação do professor/leitor.
04	Diss.	BORBOREMA, Fernanda Cristina Agra.	2014	CONCEPÇÕES DE LEITURA: implicações na ação docente para a formação do sujeito leitor (professor/aluno)	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual da Paraíba	Concepções de leitura. Prática docente. Leitura em sala de aula.
05	Tese	CASTANHEIRA, Salete Flores.	2014	FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DA LEITURA	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB	Formação docente. Profissionalidade e Profissionalização, Leitura.

06	Tese	MARTINS, Elcimar Simão.	2014	FORMAÇÃO CONTÍNUA E PRÁTICAS DE LEITURA: o olhar do professor dos anos finais do Ensino Fundamental	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará	Formação de Professores. Práticas de Leitura. Anos finais do Ensino Fundamental. Grupo. Pesquisa-formação.
07	Diss.	CUNHA, Silviane Cabral da.	2015	A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR: experiências e perspectivas	Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual de Londrina	Educação Literária. Leitor real. Sequencia didática. Método recepcional. Atualização/Formação .
08	Diss.	COSTA, José Paulo.	2015	PERSPECTIVAS DIALÓGICAS PARA O TRABALHO COM A LEITURA EM SALA DE AULA: letramento literário no Ensino Fundamental	Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP	Leitura. Texto literário. Letramento literário. Dialogia. Formação do leitor.
09	Diss.	FRAMBACH, Fernanda de Araújo.	2016	ENTRE URDIDURAS E TRAMAS: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professores alfabetizadores	Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Alfabetização. Letramento. Letramento Literário. Formação continuada de professores. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
10	Diss.	SOUZA, Joelma da Conceição da Silva Henrique e.	2016	O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense	Leitura. Formação de professores. Educação infantil.
11	Diss.	BARBALHO, Francisco Cezar.	2016	O ENSINO DE LITERATURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ANGICOS/RN: saberes necessários para as práticas de letramento literário no ensino médio	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN	Formação de docentes do Ensino Médio. Saberes de docentes. Ensino de literatura. Letramento. Letramento Literário.

12	Diss.	SILVA, Nadiny Zanetti da.	2017	O PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO E O PROTAGONISMO DISCENTE NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA	Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE	Trabalho Docente. Protagonismo Discente. Letramento. Leitura e Escrita.
13	Diss.	FARIA, Franceneuz a Santos de Lima.	2017	MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA E PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás	Ensino. Leitura literária. Professor. Jovem leitor. Mediação.
14	Diss.	MORAES, Tatiane Andrade de.	2017	A TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA: possibilidades de construção do saber docente sobre o ensino de leitura literária	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE	Formação de Professores. Tematização da Prática. Leitura Literária. Ensino Fundamental I.
15	Diss.	CRISTOFO LINI, Marcia Nagel.	2017	AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO NA COMPREENSÃO E NAS AÇÕES DOS PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE	Formação de professores. Prática pedagógica. Alfabetização. Letramento.
16	Diss.	BATISTA, Janaina Bogéa Silva.	2017	O PROFESSOR DE PORTUGUES E A LITERATURA INFANTOJUVENIL: as relações entre formação; hábitos de leitura e prática pedagógica	Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão	Leitura. Literatura Infantil. Formação de professores de Língua Portuguesa. Prática pedagógica.

17	Diss.	BERBEL, Lucilene Mattos.	2017	O TRABALHO DOCENTE NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: as interações com o mundo letrado	Programa de pós-Graduação em Educação do Instituto de biociências do campus de rio claro da Universidade Estadual Paulista	Educação Infantil. Prática pedagógica. Interações com leitura e escrita. Concepções pedagógicas
18	Tese	AGUIAR, Vera Lúcia Oliveira de.	2017	TRAMA E URDU ME DE POSSIBILIDADES DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina	Letramento literário. Formação continuada. Projeto de intervenção pedagógica. Ensino fundamental II. Literatura infantil e juvenil.
19	Tese	MARQUES , Gláucia Maria Bastos.	2017	A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: de leitores em formação a formadores de leitores	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará	Leitura literária. Crenças. Autoconfrontação.
20	Tese	SANTOS, Marta Maria Minervino dos.	2017	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SEUS REFLEXOS NO ENSINO DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Alagoas	Formação continuada. Ensino de Língua Portuguesa. Leitura.
21	Diss.	SILVA, Jair Rodrigues da.	2018	A FORMAÇÃO ESTÉTICA DO PROFESSOR E O ENSINO DE LIETRATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul	Formação estética. Formação de leitores. Práticas de leitura literária. Letramento literário.

Fonte: Os autores (2019).

As 21 produções acadêmicas salientadas na Tabela 6 tratam diretamente da formação docente e suas implicações em suas ações no ensino da leitura. Um achado importante com relação aos trabalhos diz respeito ao uso recorrente de alguns termos que são associados em pesquisas referentes ao tema. Em todos os

títulos e palavras-chave, aparecem descritores ou sinônimos utilizados neste levantamento. Palavras como “ação docente”, “prática docente”, “formação docente”, “formação contínua”, “papel do professor”, “trabalho”, “formação continuada de professores”, “trabalho pedagógico”, “saberes necessários”, “professor como agente”, “prática pedagógica”, “trabalho docente”, “saber docente” e “ações dos professores” estão associados com “letramento literário”, “leitura literária”, “estratégias de leitura”, “concepções de leitura”, “ensino de leitura”, “práticas de leitura”, “reflexões sobre leitura e letramento”, “leitura” e “literatura”. Destes, as produções de Cristofolin (2017) e Berbel (2017) são as únicas que fazem referência ao letramento e à inserção da criança no mundo letrado, mas, ao longo dos seus estudos, discutem a formação docente para o ensino da leitura que transcenda os processos de codificação e decodificação.

Em relação à abordagem metodológica, 8 autores indicam em seus trabalhos a utilização da abordagem qualitativa, são estes: Martins (2014), Roberto (2014), Borborema (2014), Simão Martins (2014), Frambach (2016), Silva (2017), Batista (2017) e Berbel (2017). Kanashiro (2014) ressalta que sua pesquisa é qualitativa e interventiva de natureza descrita e seu método dialético. Barbalho (2016) indica um processo metodológico de natureza qualitativa pautado no cunho socio-histórico. Faria (2017), Moraes (2017) e Santos (2017) utilizam em suas investigações a abordagem qualitativa atrelada às pesquisas do tipo estudo de caso. Para esta última, há indicações de estudo de caso múltiplo. Cristofolini (2017) e Silva (2018) mostram seu enfoque metodológico na pesquisa qualitativa em uma abordagem etnográfica. Costa (2015) e Souza (2016) fincam seus pressupostos metodológicos na pesquisa narrativa. Castanheira (2014) embasa suas investigações em duas abordagens: etnográfica colaborativa e pesquisa-ação. Cunha (2015) aponta em seu percurso metodológico o uso do método recepcional. Aguiar (2017) evidencia como metodologia utilizada a pesquisa-ação. Por fim, Marques (2017) em seus estudos ressalta uma pesquisa quanti-qualitativa, interpretativista.

Ao analisar os trabalhos na íntegra, identificamos 4 indicações de bases teóricas assentadas na perspectiva dialógica e análise discursiva assentadas na teoria Bakhtiniana (COSTA, 2015; KANASHIRO, 2014; FRAMBACH, 2016; MORAES, 2017), 1 ancorada em teorias sociolinguísticas (CASTANHEIRA, 2014), 01 ancorada nos estudos da linguagem para o desenvolvimento humano de

Vygotsky. Os demais trabalhos acadêmicos não apontam uma base teórica específica, dão indicações de autores que subsidiam suas investigações.

Por se tratar de trabalhos que têm como foco a formação docente e suas implicações no ensino da leitura, percebemos uma divisão de autores que mais foram utilizados na construção dos capítulos dos trabalhos destacados na Tabela 7. Notamos que a discussão sobre formação e trabalho docente geralmente está atrelada à reflexividade de suas próprias ações. Os pesquisadores, ao abordarem leitura ou leitura literária, perpassam uma breve discussão sobre os conceitos de alfabetização e letramento. A autora Ângela Kleiman é citada na maioria das produções.

Tabela 8: autores mais utilizados nos trabalhos selecionados para análise na íntegra

1. FORMAÇÃO DOCENTE E PROFESSOR REFLEXIVO	2. LEITURA E PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA	3. LEITURA LITERÁRIA E LETRAMENTO LITERÁRIO
TARDIF (2002, 2009, 2013);	STREET (1984, 2010),	COSSON (2006, 2012, 2014);
TARDIF; LESSARD (2008, 2011);	SOARES (2002, 2008, 2012);	PAULINO (1999, 2010);
ROLDÃO (2008);	KLEIMAN (1995, 1999, 2000, 2001, 2004, 2006, 2007, 2009, 2012);	SARTRE (1993);
GATTI (2008, 2009, 2010);	SOLE (1998);	CÂNDIDO (1976);
IMBERNÓN (2009, 2010, 2011);	KATO (1999);	CORSINO (2010, 2014);
SCHÖN (1992, 2000);	LEFFA (1996, 1999);	PAULINO E COSSON (2008);
NÓVOA (1995, 2009, 2011);	MARCUSCHI (2008, 2010);	
GHEDIN, ALMEIDA E LEITE (2008);	LAJOLO (2008);	
PIMENTA E GHEDIN (2002);	ANTUNES (2003, 2009);	
CERTEAU (2012);	CHARTIER (1996, 2007, 2009);	
VÁZQUES (2007).	SILVA (1997, 2005, 2012).	

Fonte: A autora (2019).

Ao lermos os 21 trabalhos na íntegra, em 15 identificamos características comuns em relação ao modo de investigação. A partir disso, optamos por reunir estes trabalhos em três grandes grupos, a saber: trabalhos que abordam os temas somente sobre a formação docente e suas práticas desenvolvidas com foco no ensino da leitura e/ou inserção do sujeito ao mundo letrado; trabalhos que abordam somente os temas sobre formação docente e práticas de mediação de leitura especificamente com a utilização da literatura infantil e trabalhos que abordam os temas formação docente, mediações de leitura com foco na literatura infantil em uma perspectiva para o letramento literário.

Roberto (2014), Borborema (2014), Castanheira (2014), Simão Martins (2014), Souza (2016), Silva (2017), Cristofolini (2017), Berbel (2017) e Santos (2017) fazem parte do grupo de *trabalhos que abordam os temas somente sobre a formação docente* e nas análises de práticas desenvolvidas por estes com foco no ensino da leitura e/ou inserção do sujeito ao mundo letrado. As produções de Martins (2014), Kanashiro (2014), Cunha (2015), Costa (2015), Barbalho (2016), Faria (2017), Moraes (2017), Batista (2017), Aguiar (2017) e Marques (2017) fazem parte do grupo de trabalhos que abordam somente os temas sobre formação docente e práticas de mediação de leitura especificamente com a utilização da literatura infantil. Apenas Frambach (2016) e Silva (2018) são os únicos que fazem parte dos trabalhos que abordam os temas sobre formação docente e práticas de mediação de leitura especificamente com a utilização da literatura infantil.

Dos trabalhos apontados, 2 foram realizados com professores da Educação Infantil, 8 com professores que atuam nos anos iniciais, 8 com professores nos anos finais e 3 com professores do ensino médio. Em todo levantamento realizado nos bancos de dados é notória a larga escala de produção de dissertações que contemplam o estudo de formação docente e ensino de leitura literária. Em contrapartida, são poucas as produções em teses que investigam a referida temática.

Por outro lado, questões relacionadas à formação de professores e à prática pedagógica com a leitura a partir da perspectiva para o letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda necessitam de estudos sistemáticos. É importante destacar que nossas investigações buscam frisar o processo formativo de professores, bem como sua articulação e o desenvolvimento das práticas leitoras a partir da perspectiva para o letramento literário nos espaços da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As pesquisas no CTD/Capes, seguido do EQ indicam sinais de carência em pesquisas que evidenciem a formação e trabalho docente, especificamente para o ensino da leitura da literatura infantil atrelado ao letramento literário a partir das práticas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Objetivando delimitarmos um pouco mais a respeito dos trabalhos que iríamos nos concentrar, decidimos refinar as análises das obras encontradas separadamente. Para tanto, faremos isto no eixo de discussão a seguir.

1.1.4 O mapeamento de pesquisas acerca de formação, práticas de mediação de leitura e letramento literário: um olhar para a região Norte

A Tabela 8 destaca a quantidade de trabalhos por bloco de descritores a partir de dado do CTD/Capes. A somatória de produções para esta região totaliza 159 trabalhos, entre dissertações e teses. Os trabalhos que aparecem em mais de um bloco foram sendo eliminados, restando assim 112 trabalhos. Podemos perceber que a quantidade de dissertações é superior ao número de teses e todos resultantes de Programas de Pós-Graduação em universidade federais e estaduais públicas.

Tabela 8: Quantitativo de trabalhos por bloco de descritores por ano região norte

BLOCO DE DESCRITORES	TIPOS	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
1. Formação AND Trabalho docente AND Letramento literário	Mestrado	02	-	03	05	-	10
	Mestrado profissional	-	03	-	-	-	03
	Doutorado	-	-	-	-	-	-
2. Formação AND Trabalho docente AND Leitura literária;	Mestrado	01	03	07	04	-	15
	Mestrado profissional	-	01	02	02	-	05
	Doutorado	-	-	01	-	-	01
3. Formação AND Trabalho docente AND Práticas de mediação de leitura	Mestrado	11	09	22	37	-	79
	Mestrado profissional	-	07	02	06	-	15
	Doutorado	02	01	03	05	-	11
4. Trabalho docente AND Leitura literária AND Práticas de mediação de leitura	Mestrado	-	-	02	-	-	02
	Mestrado profissional	-	02	-	01	-	03
	Doutorado	-	-	-	01	-	01
5. Trabalho docente AND Letramento literário AND Práticas de mediação de leitura	Mestrado	01	-	01	01	-	03
	Mestrado profissional	-	02	01	-	-	03
	Doutorado	-	-	-	01	-	01
6. Trabalho docente AND Práticas de mediação de leitura AND Anos iniciais	Mestrado	01	-	02	02	-	05
	Mestrado profissional	-	01	-	01	-	02
	Doutorado	-	-	-	-	-	-
7. Trabalho docente AND Letramento literário AND Anos iniciais	Mestrado	-	-	-	-	-	-
	Mestrado profissional	-	-	-	-	-	-
	Doutorado	-	-	-	-	-	-
8. Trabalho	Mestrado	-	-	-	-	-	-

docente AND Leitura literária AND Anos iniciais	Mestrado profissional	-	-	-	01	-	01
	Doutorado	-	-	-	-	-	-

Fonte: Os autores (2019) com as informações coletadas no Banco de dados CTD/Capes.

O estado do Pará destaca-se pelo elevado número de trabalhos produzidos nos últimos anos, distribuídos em 3 universidades, seguidos de Rondônia, Acre e Tocantins. Os estados com o menor número de produções acadêmicas na temática deste estudo são Roraima e Amazonas. As produções identificadas concentram-se principalmente na grande área de conhecimento de Ciências Humanas em Programas de Pós-Graduação em Educação. Os trabalhos voltados à temática educação destacam-se também nas categorias das áreas de conhecimento, avaliação e concentração.

Registramos no bloco 3 o maior número de produção acadêmica, enquanto no 7 não constam registros de dissertações ou teses. Chamamos atenção para um fato importante a ser destacado no levantamento acima, o CTD/Capes não aponta nenhum trabalho produzido na referida área durante o ano de 2018. Ressaltamos que houve a preocupação em fazer diferentes combinações de palavras-chave a fim de identificarmos o maior número de investigações sobre o tema para que tivéssemos conhecimento da amplitude das discussões referente ao tema em esfera nacional e regional.

Do quantitativo de 112 produções, elegemos apenas 5 dissertações e 1 tese para leitura na íntegra. Seguimos os mesmos critérios utilizados na eleição da Tabela 5. Selecionamos 2 dissertações do Estado do Acre, do Estado de Rondônia, 1 de Roraima e 1 tese de Tocantins. Destacam-se os Programas de Pós-graduação em Letras com 3 produções, seguidos de Educação com 1 trabalho e Educação Escolar com 1 produção.

Os trabalhos mostrados na Tabela 9, assim como nos existentes em outras regiões do Brasil, a temática estudada caracteriza-se por estar dentro de pela perspectiva pedagógica que busca contribuir com o processo de ensino da leitura, ou seja, evidenciar a importância dos saberes do professor que medeia essas práticas a fim de que sejam significativas para o leitor. No estudo proposto, especificamente fazemos referência ao leitor literário.

Tabela 9: Trabalhos selecionados para análise – Região Norte

BANCO DE DADOS			CTD/Capes			
Nº	TIPO	AUTOR	ANO	TITULO	PROGRAMA/ IES	PALAVRAS-CHAVE
01	Diss.	BARBOSA, Ezequiel Ferreira	2015	CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE: implicações na prática das professoras do ciclo final dos anos iniciais	Pós-graduação em Educação Escolar – Mestrado Profissional da Universidade Federal de Rondônia	Formação docente. Letramento. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
02	Diss.	GOMES, Vagna Isaías	2015	DE UM LEITOR PARA LEITORES: os sujeitos da leitura literária no contexto escolar	Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima	Literatura. Leitura Literária. Produção de Sentidos.
03	Diss.	MENDONÇA, Michelly Ferreira de	2016	HISTÓRIAS DE LEITURAS, DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre	Histórias de leitura. Prática docente.
04	Diss.	SALES, Adriana Azevedo Santiago	2017	ENSINO DE LEITURA: concepções e práticas pedagógicas das professoras dos 5º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública de Cruzeiro do Sul – Acre.	Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Cultura da Universidade Federal do Acre	Ensino de leitura. Concepções de leitura. Práticas pedagógicas de leitura. Formação do aluno leitor.
05	Tese	NETO, Francisco de Assis	2017	INTERAÇÕES E (TRANS)FORMAÇÕES: práticas de letramento literário sob a perspectiva semiótica	Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins	Semiótica Discursiva. Letramento Literário. Práticas. Discursos. Interações.

Fonte: Os autores (2019) com as informações coletadas no Banco de dados CTD/Capes.

Em relação ao tipo de pesquisa, identificamos 3 produções de natureza qualitativa e 2 pesquisa-ação. Apenas Neto (2017) indicou a base teórica em que sua pesquisa está apoiada, sendo esta a semiótica greimasiana. Os autores

utilizados para subsidiar suas discussões também são os mesmos citados pelos autores das demais regiões e estão contemplados na Tabela 7.

Diferentemente dos trabalhos elegidos nas demais regiões do Brasil, tivemos mais dificuldades em selecionar produções acadêmicas que investigassem diretamente a temática sobre formação docente, práticas de mediação de leitura e letramento literário. Nesse sentido, levamos em consideração investigações que perpassam os estudos destas temáticas como, por exemplo, a pesquisa realizada por Barbosa (2015). O autor versa acerca das concepções de professoras sobre letramento, suas formações e como isto contribui com as práticas de ensino da língua materna e a inserção da criança no mundo letrado. Percebemos nesta dissertação a preocupação em refletir sobre a importância do conhecimento de aspectos teóricos por parte dos professores que estão subsidiados ao desenvolverem seus trabalhos em sala de aula. O autor não faz referência aos conceitos ou abordagens de leitura literária ou letramento literário, mas mostra a necessidade de uma leitura com significados.

Mendonça (2016) e Sales (2017) salientam em suas análises a relação das concepções formativas e como isto se relaciona com suas abordagens em sala de aula. Os estudos também não fazem aprofundamento em teorias de leitura literária ou letramento literário, mas destacam a importância da formação docente e o ensino da leitura. Gomes (2015) e Neto (2017) em seus estudos focalizam especificamente a leitura literária e o letramento literário atrelado às práticas desenvolvidas por professores conscientes de seu fazer pedagógico. Tais estudos são os que mais interessam, justamente por tratar da temática que buscamos discutir nesta tese.

Observa-se que a Região Norte, nos últimos cinco anos, possui poucos trabalhos totalmente direcionados à formação docente para o ensino da leitura a partir de perspectiva do letramento literário em variadas modalidades de ensino. Depreendemos que este resultado pode ser explicado pelo próprio processo de difusão dos cursos de pós-graduação no Brasil. No entanto, não podemos e não devemos desconsiderar que a discussão sobre práticas de mediação de leitura e o uso da literatura infantil está além dos números de pós-graduação nas regiões.

Identificamos nos trabalhos analisados pesquisas de naturezas variadas, e isso nos motivou a caminhar em uma perspectiva de pesquisa-ação a fim de possibilitar o protagonismo docente e por entender que este percurso reflexivo de

pesquisa é construído coletivamente a partir das necessidades existentes, apontadas pelos participantes da pesquisa.

1.1.5 Primeiros fios para construção da tese

Em face dos dados salientados ao longo deste eixo de discussão, identificamos sim a existência de trabalhos voltados aos temas formação de professores para o ensino da leitura literária tendo o letramento literário como possibilidade para essa formação de alunos dos anos iniciais, mas ainda não é o ideal se levarmos em consideração a quantidade para outros temas. Destacamos a região Norte como espaço emergencial para a consolidação de estudos voltados para a temática. Concluímos que muitos autores optam por utilizar pesquisas de natureza qualitativa, mas não ressaltam suas bases-teóricas. Essa semelhança na abordagem metodológica consolida o ponto de apoio que escolhemos para a construção deste estudo, isso também serve para a escolha dos autores identificados.

Do quantitativo de trabalhos escolhidos e lidos na íntegra, observamos que os 4 trabalhos referentes à pesquisas-ação mostram resultados significativos na produção do conhecimento e na transformação das práticas de mediação de leitura, o que impulsionou construir os primeiros fios do delineamento metodológico desta proposta de tese. Optamos por utilizar a pesquisa-ação como método para direcionar nosso caminhar de afirmações iniciais. Nossa propositura, é a defesa da formação docente a partir de uma perspectiva de letramento literário como elemento essencial na atuação de professores para a superação da leitura simplista ao ensino da leitura literária. A Figura 1 enfatiza a sistematização do que defendemos neste trabalho.

Figura 1: Desenho da tese



Fonte: elaborado pelos autores, Boa Vista – RR (2020).

Com a construção do E.Q, percebemos que a pesquisa-ação se configura como um método de formação mútua entre os participantes do processo investigativo. Afirmamos que essa temática, como objeto de pesquisa nos anos iniciais, se constitui como um campo bastante fértil para este tipo de investigação. Não apenas pela preocupação quantitativa que apresentamos, mas objetivando a formação de sujeitos que construam sentidos com base no que leem e ocorra a valorização e a consciência em olhar para os sujeitos que medeiam esses processos formativos, ou seja, o professor. Entendemos e defendemos quaisquer práticas de mediação de leitura, sejam elas desenvolvidas com a utilização do livro infantil em uma perspectiva para o letramento literário ou não, torna-se impossível realizar qualquer forma de dissociação da formação e do trabalho pedagógico do professor.

Acreditamos que, dentre vários fatores, não há a possibilidade de ensino da leitura literária sem o professor qualificado para desenvolver práticas de leitura para a tão complexa atividade, ou seja, a formação de leitores literários. A originalidade desta tese, por fim, está no estudo da formação docente de professores dos anos iniciais associado à perspectiva para o letramento literário, para superação de uma leitura apenas de decodificação de códigos, tendo a práxis desenvolvida por estes como elemento de ressignificação de suas práticas, em um processo contínuo e reflexivo – a pesquisa-ação.

Há a necessidade do fortalecimento de pesquisas que valorizem a leitura literária e a reflexão dos mediadores desse processo na região Norte. Em Roraima, por exemplo, não identificamos nenhuma produção direcionada ao referido tema. Vale ressaltar que esta proposta de pesquisa deverá ocorrer nos chãos das salas de aulas dos anos iniciais em uma escola pública, no município de Boa Vista – Roraima.

Acreditamos que um estudo científico desenvolvido com a parceria entre o pesquisador, este, por sua vez, professor atuante nos espaços dos anos iniciais; em parceria com outros professores dos mesmos espaços, deixará contribuições não apenas para compreender os desafios do desenvolvimento da prática leitora no município de Boa Vista, mas no estado de Roraima.

SEÇÃO II



2. EM BUSCA DE EXPLICAÇÕES PARA O ELEFANTE DENTRO DA JIBOIA: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Responderam-me: 'por que um chapéu daria medo?' Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem entender melhor. Elas têm sempre necessidade de explicações detalhadas.
SAINT-EXUPÉRY

O autor e personagem do livro “O Pequeno Príncipe” narra uma experiência vivenciada aos seis anos de idade. Após ler um livro, resolve fazer um desenho de uma jiboia engolindo um elefante. Entusiasmado, ao mostrar a obra de arte aos adultos, frustra-se com a resposta negativa das pessoas ao questionar se tinham medo do desenho. Todas elas diziam não sentir medo de um chapéu. Sabendo que o desenho não se tratava do objeto apontado pelas pessoas, o menino resolve fazer uma nova versão da obra, dessa vez em raio X, que revela o elefante dentro da cobra.

O fragmento do livro reflete bem os sentimentos ao iniciar a escrita das primeiras reflexões deste estudo. Muitas vezes, as expectativas criadas por pesquisadores referentes à investigação desenvolvida dão lugar às frustrações ao longo do processo formativo. Nesse sentido, é preciso repensar as estratégias e métodos utilizados no desenrolar dos estudos a fim de contribuir com o contexto em que se busca desenvolver a pesquisa.

Neste capítulo, exibimos o processo de construção da pesquisa em sua fase empírica e as mudanças realizadas no percurso metodológico ao longo da construção da investigação, tendo em vista o surgimento da pandemia da COVID-19. Ademais, salientamos reflexões acerca dos desafios encontrados ao desenvolver esta pesquisa em um contexto pandêmico.

2.1 TIPO DE PESQUISA: BREVE HISTÓRICO DA PESQUISA-AÇÃO

Este estudo está classificado como pesquisa-ação, pois, como indica Barbier (2002), trata-se de um tipo de pesquisa que contempla atividades de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, não sendo obrigatória

a presença de especialistas de ciências sociais e humanas, objetivando o aperfeiçoamento da prática docente.

A natureza investigativa configura-se como exploratória, aplicada ao trabalho docente no processo de mediação de leitura literária a partir da perspectiva de letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa é desenvolvida a partir de uma concepção epistemológica de transformação de estudos que já vinham sendo realizados nas ciências sociais, supõe uma metodologia específica para grupos pequenos.

De acordo com El Andaloussi (2004), as compreensões acerca de pesquisa-ação são datadas há mais de meio século com os trabalhos de Kurt Lewin, desenvolvidos nos Estados Unidos. Lewin, por sua vez, é considerado o precursor do uso do termo, mas, para alguns autores, como Hess e Thirion, há trabalhos anteriores a ele em outras áreas de investigação.

Tripp (2005) afirma que provavelmente nunca saibamos a origem desse método, uma vez que as pessoas sempre buscaram a investigação da prática objetivando melhorá-la. O autor aponta que esse tipo de estudo compreende uma proposta metodológica de modificação de realidade e produção de conhecimento.

A contribuição de Lewin e seus seguidores para a pesquisa-ação reside na proposta de uma alternativa à teoria Taylorista, relativa à organização científica do trabalho. Para eles, a participação dos trabalhadores no ambiente de trabalho, considerado uma esfera democrática, é imprescindível para o maior rendimento. Suas pesquisas buscavam, antes de tudo, o aumento da produtividade e, mesmo que estivessem cientes da importância da democracia, não ousaram questionar a ideologia vigente na época.

De maneira geral, em relação a um conceito, apesar de diferentes tipologias acerca do método, optamos por utilizar a definição de Thiollent (2005). Para o autor, a pesquisa-ação é

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2005, p. 16).

Este tipo de pesquisa permite ao pesquisador a compreensão da sua própria realidade, bem como de seu objeto de estudo. Propõe também a formação do

sujeito autônomo e participativo no ambiente de pesquisa em que está inserido e consciente dos resultados em todo o processo de investigação e não apenas no final dele.

Thiollent (2005) explicita que a pesquisa-ação possui aspectos políticos, pois à medida que são propostas ações de mudanças em um determinado contexto, os participantes do processo envolvem-se de modo cooperativo na resolução de um problema coletivo. Essas ações são baseadas em políticas transformadoras.

É importante salientar que o método compreende a sinergia da pesquisa e da ação para a transformação da prática, mas o sentido, a direção e a internacionalidade da mudança são caracterizadas pela abordagem escolhida. Ainda em relação às definições, identificamos em artigos, livros, entre outros trabalhos publicados em relação a este tipo de pesquisa, pelo menos três tipos de pesquisa-ação: colaborativa, crítica e estratégica.

De acordo com Franco (2008, 213), “quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência da equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa”. Quando o pesquisador, ao longo do processo de construção de dados, valoriza a experiência da coletividade “a pesquisa vai se caracterizando pela criticidade e, então, tem-se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica”. Por fim, a pesquisa-ação estratégica é aquela que é planejada, acompanhada, avaliada pelo pesquisador.

A tese proposta está ancorada na pesquisa-ação crítica, visto que rejeita noções positivistas de racionalidade à medida que pressupõe a explicitação de valores práticos e pessoais dos envolvidos no processo investigativo. Para Franco (2008), a pesquisa-ação crítica não objetiva apenas a compreensão ou descrição da prática, mas sobretudo a transformação. Não foi nossa intenção a imposição de estratégias formativas acerca da temática central deste estudo, mas a construção de uma estrutura coletiva e participativa.

Em relação às ações transformadoras no contexto, nossa intenção é a mudança social a partir da valorização da função política do método adotado nesta pesquisa. Percebemos nessa modalidade de pesquisa a possibilidade do estudo da prática em conjunto, quando é possível a ampliação, descobertas, mudanças e tomadas de decisões coletivamente. Dessa forma, “as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes assumem também um caráter crítico” (FRANCO, 2008, p. 213).

Para Thiollent (2005), as pesquisas convencionais não consideram os participantes da pesquisa como atores ativos. Geralmente, privilegiam-se as opiniões, atitudes, motivações, entre outras questões de forma individual, não permitindo a visão dinâmica da situação. A pesquisa-ação permite “[...] estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 2005, p. 21).

Julgamos importante ressaltar três dimensões² da pesquisa-ação apontadas por Franco (2008): ontológica, epistemológica e metodológica. A dimensão ontológica refere-se à natureza do objeto a ser conhecido, ou seja, o conhecimento da realidade social a fim de transformá-la. A dimensão epistemológica é referente ao sujeito e sua relação com o conhecimento. A dimensão metodológica refere-se à exigência de procedimentos articulados com a ontologia e a epistemologia. Independente das técnicas utilizadas a serem desenvolvidas no desenrolar da pesquisa, busca-se a construção de uma metodologia com princípios dinâmicos, participativos e transformadores.

El Andaloussi (2008) menciona que a pesquisa-ação surge a partir de falhas atribuídas aos métodos experimentais que não obtiveram êxito quando desenvolvidos em campo e, principalmente, da relação entre teoria e prática. A partir disso, este tipo de pesquisa estabelece sua expansão e consolidação nos últimos tempos. O autor ainda mostra que sua finalidade é o resultado da relação entre pesquisa e prática em um processo de cooperação para aperfeiçoamento da problemática analisada.

A pesquisa-ação é um método de pesquisa que não se sustenta na epistemologia positivista e pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência, entre fatos e valores, entre pensamento e ação, entre pesquisador e pesquisado. Diferencia-se das demais pesquisas científicas no desenrolar da construção de dados, uma vez que busca durante o seu desenvolvimento a reconstrução e reestruturação de significados e caminhos (FRANCO, 2008, p. 218). Tendo em vista suas exigências científicas nas ciências sociais, fez-se necessário abordar seus aspectos metodológicos no próximo eixo de discussão.

² Dimensões de Franco (2008) inspiradas em Guba (1990), ao analisar as diferentes especificidades contidas no rótulo genérico de “Paradigma qualitativo”.

2.1.1 Aspectos metodológicos da Pesquisa-ação

A metodologia na pesquisa-ação tem como papel orientar as atividades que estão sendo desenvolvidas pelos pesquisadores, auxiliando-os nas decisões procedimentais e nos resultados de investigação.

O uso da pesquisa-ação surgiu da lacuna existente entre teoria e prática, com a característica de poder intervir no decorrer do processo de forma inovadora e não apenas como mais uma metodologia, cuja recomendação se dá ao final de uma pesquisa. Ela consiste em organizar a investigação em torno da concepção do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada. (TANAJURA. BEZERRA. 2015. p. 12).

Para Barbier (2002), o pesquisador deve ser autônomo e autor da sua prática e de seu discurso. Este estudo é resultado de reflexões do próprio fazer docente, quando constatamos o descompasso entre as ações nas resoluções de problemas e o conhecimento teórico na utilização da literatura infantil. Almejamos que este trabalho sirva de “instrumento de mudança social” (BARBIER, 2002, p. 18). Para isso, compreendemos que este tipo de pesquisa é apropriado para alcançar os objetivos traçados nestes estudos, pois valoriza a participação coletiva e possibilita ao sujeito participante compreensões epistemológicas e heurísticas.

Ao discorrer sobre os aspectos metodológicos adotados, é importante diferenciar que toda pesquisa-ação é de tipo participativa, pois a participação dos envolvidos na pesquisa é necessária. Mas nem tudo que é chamado de pesquisa participante é pesquisa-ação, visto que esse tipo de participação “consiste em aparente identificação com os valores e comportamentos que são necessários para sua aceitação pelo grupo considerado” (THIOLLENT, 2005, p. 17). Enquanto pesquisa-ação, os pesquisadores atuam ativamente no acompanhamento e avaliação dos problemas, mas não deve substituir a autonomia do grupo nas tomadas de decisões ou elaboração de propostas.

Para Thiollent (2005, p. 29), “[...] o papel da metodologia consiste em avaliar as condições de uso de cada uma das técnicas. As características de cada técnica podem inferir no tipo de interpretação dos dados que produzem”. Esses aspectos metodológicos objetivam elucidar eficazmente problemas que os métodos tradicionais não contemplam.

A preocupação metodológica dos pesquisadores na pesquisa-ação é analisar os vários métodos disponíveis, bem como avaliar suas capacidades, limitações e implicações de sua utilização no processo investigativo. Há a possibilidade de verificação de riscos, criação de técnicas apropriadas ao objeto investigado. O autor assevera os aspectos positivos desses apontamentos mostrados na metodologia, pois permitem a avaliação qualitativa dos dados e instrumentos (THIOLLENT, 2005).

A fase exploratória da pesquisa-ação consiste na descoberta do campo a ser investigado, bem como os interessados e as expectativas em relação ao primeiro levantamento do contexto, seus problemas e eventuais ações. A partir desse diagnóstico, o pesquisador analisa a viabilidade da pesquisa no meio que estabelece os objetivos da pesquisa.

É importante salientar que o desenvolvimento desse tipo de pesquisa depende dos objetivos e do contexto em que deve ser aplicada, ou seja, os objetivos traçados determinam a forma de condução da investigação. Por fim, a postura do pesquisador em todas as situações deve caracterizar o caráter impositivo e valorizar dialogicidade (THIOLLENT, 2005).

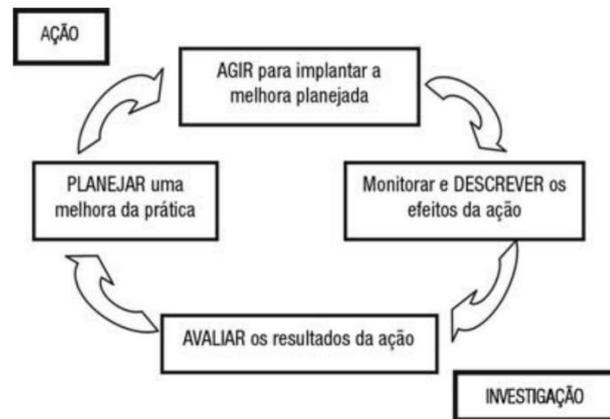
Barbier (2002) profere que a interpretação de dados da pesquisa-ação se diferencia das pesquisas clássicas, tendo em vista que a análise dos resultados do objeto investigado é discutida e compartilhada em grupo, enquanto as demais, quantitativa ou qualitativa, são reservadas somente aos pesquisadores. “O traço principal da pesquisa-ação – a opinião – impõe à comunicação dos resultados da investigação a análise de suas reações”. (BARBIER, 2002, p. 55). Ademais, os pesquisadores buscam ser ativos na realidade em que os fatos são observados.

Tripp (2005) destaca a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, sendo esse tipo de estudo um termo comum a processos de investigação que sigam um ciclo em que se busca mudanças e aprimoramento a partir do planejamento, implementação, descrição e avaliação da prática docente, sendo a reflexão imprescindível para aprendizagem dos sujeitos em todo processo de investigação.

Esta proposta de estudo, no que tange à metodologia de planejamento das ações, implementação de proposta formativa, descrições dos dados e avaliação das etapas da investigação, bem como das mudanças ocorridas durante o processo, deve estar pautada nas quatro fases do ciclo de investigação – ação proposta por Tripp (2005).

Figura 2: Ciclo básico da pesquisa-ação

Diagrama 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: David Tripp (2005)

De acordo com Tripp (2005), para a resolução do problema é necessária a identificação primeiro do problema. Ao constatar a problemática, planeja-se uma solução, a forma com que será implementada, o monitoramento dos efeitos das ações implantadas seguidas da avaliação e sua eficácia. Partindo do questionamento desta proposta de estudo, que busca conhecer quais articulações os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental estabelecem entre a formação contínua e as práticas de leitura literária, pretendemos como abordagem de pesquisa a pesquisa-ação.

As fases mostradas por Tripp (2005) coadunam com os principais aspectos realçados por Thiollent (2005) em relação à estratégia metodológica da pesquisa-ação. Neste tipo de pesquisa:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nessa situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;

f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o 'nível de consciência' das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 2005, p. 19).

Na pesquisa-ação, é necessário evitar o tecnocratismo, o academicismo, a manipulação e mesmo o populismo ingênuo. Este tipo de pesquisa, no que tange às exigências científicas, não deve ser confundido com o positivismo ou funcionalismo.

Para Franco (2008), o método organiza-se em forma de espirais, onde há a necessidade de repetições de etapas a fim de garantir que as etapas metodológicas sejam cumpridas. Para a autora, é necessário

[...] planejamento – ação – reflexão – pesquisa – ressignificação – replanejamento – ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas – reflexões – aprofundamento da pesquisa – ressignificação – replanejamento – novas ações etc. (FRANCO, 2008, p. 243).

As etapas deste processo investigativo devem seguir o esquema traçado por Tripp (2005) perpassando o planejamento, seguido de implementação, monitoramento e avaliação das ações. A convivência na escola e os desafios encontrados ao longo da carreira docente nos anos iniciais impulsiona-nos a vislumbrar na pesquisa-ação uma metodologia que dialogue com as lacunas formativas da sala de aula.

Por isso, vislumbramos na pesquisa-ação caminhos possíveis para a formação de professores a partir de reflexões teórico-práticas no processo de mediação de leitura literária a partir de uma perspectiva de letramento literário.

2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA E AS APRENDIZAGENS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Nesta seção, apresentamos o ambiente investigativo em que esta pesquisa foi desenvolvida. O problema que move este estudo surgiu a partir de vivências no chão da sala de aula, em situações reais de aprendizagens. Pareceu-nos coerente realizar esta investigação no referido contexto por alguns motivos. Primeiro, buscamos dar continuidade aos estudos realizados durante o mestrado, quando o objetivo era conhecer como eram desenvolvidas práticas de mediação de leitura, a partir da perspectiva de letramento literário, realizadas em escolas situadas no espaço geográfico rural.

Nossa intenção foi refletir sobre a formação dos professores em uma escola localizada na zona urbana, buscando aprofundar conhecimentos e responder questões que não foram respondidas na dissertação. Além disso, acreditamos que esses deslocamentos, de modo geral, acarretam reflexões acerca da mediação da leitura nas escolas municipais de Boa Vista – RR.

Outro aspecto que repercutiu na opção na eleição da referida escola como espaço de investigação foi o apoio recebido pela equipe. Ao fazer o contato inicial, destacamos de forma sucinta nossas intenções em relação aos nossos estudos e sua relevância para o contexto. Identificamos nas falas do corpo gestor que nossas inquietações e reflexões iniciais já estavam sendo discutidas entre os participantes que compõem o *lócus* da pesquisa.

Por fim, e não menos importante fator que move esta pesquisa, porém, o mais desafiador, foi a possibilidade de ressignificar espaços-tempos, as quais esta pesquisa foi desenvolvida. Isto é, contextos em que a mediação dos conhecimentos, na rede municipal de ensino de Boa Vista – RR, tem sido planejada a partir de materiais elaborados por reformadores empresariais da Educação³. Diante do exposto, a proposta metodológica de pesquisa-ação deste estudo pareceu-nos desafiante e instigante frente às características que a escola reúne.

O ano de 2020 foi marcado pelo aparecimento do coronavírus (COVID-19) trazendo incertezas para toda a população mundial, isto por se tratar de uma pandemia que mudou a rotina global. A doença apareceu de modo repentino estabelecendo novas condutas de vidas nos diferentes contextos sociais e nos levando a ressignificar nosso objeto de estudo. A escola foi colocada em reclusão e, com o ensino remoto, iniciou a era de encontros “síncronos”.

O percurso metodológico desta pesquisa foi planejado para ser desenvolvido em contextos de aulas presenciais, uma vez que o ingresso na pós-graduação ocorreu em 2018 e não existiam quaisquer indícios de pandemia. Em 2020, decidimos continuar com nossa propositura inicial, esperançosos pelo avanço da vacina e o fim da pandemia. Passamos por uma banca de qualificação sinalizando readequações na metodologia, caso fosse necessário.

³ [...] uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. (FREITAS, 2014, p. 1109).

Iniciamos o desenvolvimento da pesquisa-ação no período correspondente ao período letivo de 2021, com início no mês de março. Tendo em vista a continuidade do contexto pandêmico, adaptamos o planejamento inicial dos encontros formativos para o formato remoto. Mas, em julho, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) sinalizou o retorno às aulas no formato híbrido, tendo em vista que a classe de professores estava sendo vacinada contra a COVID-19. Logo, a gestão da escola optou pelas reuniões pedagógicas presenciais seguindo medidas de segurança necessárias contra a doença.

Mesmo diante de um cenário com mais de 600⁴ mil mortes por conta do Coronavírus, a esperança, sem dúvidas, foi um dos principais sentimentos que nos manteve convictos em dar continuidade a esta pesquisa. Como lembra Paulo Freire (1992, p. 36),

[...] É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

“Esperançar” foi, sem dúvidas, nosso maior sentimento durante a caminhada acadêmica neste processo formativo. As reflexões ressaltadas ao longo dos eixos de discussão retratam os caminhos metodológicos percorridos em tempos de pandemia e, mais do que isso, nosso compromisso com a pesquisa em tempos de incerteza.

2.2.1 A Escola Aletria⁵

Selecionamos uma escola pública no município de Boa Vista no Estado de Roraima, localizada na região urbana periférica do oeste da cidade, com oferta para o Ensino Fundamental de nove anos e funcionamento nos turnos matutino (7h30min às 11h30min) e vespertino (13h45min às 17h45min). Em 2021, a instituição atendeu 436 alunos em 18 turmas. Em setembro do mesmo ano, foram incorporados ao corpo discentes mais duas crianças.

De acordo com o Projeto Político e Pedagógico (PPP), o público atendido é composto por crianças brasileiras, migrantes de várias regiões do país e imigrantes

⁴ Dados encontrados no “Painel Coronavírus”, disponível no site <https://covid.saude.gov.br/>. Acessado em: 16 de fev. de 2022.

⁵ Nome fictício escolhido pelos pesquisadores.

oriundos da Venezuela. Por sua vez, são caracterizados pelo baixo poder aquisitivo ocasionando registros de incidência de vulnerabilidade social e desestrutura familiar. A escola enfrenta a ausência da família no acompanhamento pedagógico dos filhos e, conseqüentemente, a evasão escolar. Existem parcerias com órgãos como o Ministério Público e o Conselho Tutelar a fim de reverter o número de abandono escolar e a elaboração de estratégias para garantir a permanência dos alunos na instituição.

Segundo o PPP, a escola fundamenta-se na concepção pedagógica sociointeracionista, com ênfase no processo intelectual de sua comunidade escolar. Desde o ano de 2013, a Escola Aletria, bem como as demais escolas, desenvolve o método de ensino estruturado por meio do Instituto Alfa e Beto (IAB), implementado na rede municipal por meio do Programa Saber Igual (PSI). Com a elaboração do Currículo Escolar para a Educação Infantil de Roraima, alinhado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a proposta passou a ser desenvolvida apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O corpo docente soma vinte e sete professores, entre pedagogos, arte educadores e educadores físicos. O corpo administrativo é composto por uma gestora, uma vice-gestora, uma coordenadora pedagógica e quatro assistentes administrativos. No apoio pedagógico, há duas agentes de portaria, três cuidadores de alunos, quatro assistentes de aluno, quatro merendeiras e seis profissionais responsáveis pela limpeza e manutenção da escola.

Em relação à estrutura física, a escola possui 18 salas de aulas, distribuídas em três pavilhões, onde são atendidas em média de 25 estudantes por turma. Existe ainda uma sala multifuncional, uma copa, um depósito para guardar alimentos, um laboratório de informática, um depósito para guardar materiais de limpeza e material pedagógico, uma sala de direção, uma sala de coordenação pedagógica, uma secretaria, três banheiros para servidores, seis banheiros para os alunos (dois masculinos, dois femininos e dois adaptados), uma sala de artes, uma sala de vídeo, uma sala de projetos educacionais, uma quadra esportiva, uma sala de professores e um pátio onde são feitas as refeições. Possui *playground* e uma horta, que é cultivada pelos professores e alunos.

A escola não possui brinquedoteca, biblioteca ou sala de leitura. A maioria das obras de literatura infantil e do programa estruturado são guardados em prateleiras na coordenação pedagógica. Na sala dos professores, há armários com

livros didáticos, dicionários, apostilas para consulta. Em algumas salas de aula, é possível identificar espaços denominados de “Cantinho da leitura” com estantes com livros de fácil acesso aos alunos.

Identificamos no PPP o registro de projetos desenvolvidos na escola. A maioria destes focados no aumento do rendimento escolar dos alunos. Podemos citar como exemplo as propostas “Quem lê um conto e escreve um ou mais contos”, “Só cresce o seu encanto” (Língua Portuguesa) e “Brincando se aprende mais (+) até em LIBRAS” (Matemática). É preciso ressaltar que todas as propostas são subsidiadas pelo material do PSI.

Em 2021, não foi possível acompanhar o desenvolvimento das ações dos projetos supracitados, haja vista o surgimento da COVID-19 e a suspensão das aulas presenciais. Durante este período, identificamos o surgimento de dois projetos de leitura, o “Clube de leitura virtual” e “Literacia – minhas histórias para além da pandemia”, elaborado por duas professoras. As propostas foram compartilhadas com os outros docentes, não sendo obrigatório seu desenvolvimento.

Nos últimos anos, a escola ganhou destaque regional pelos prêmios que vem alcançando. Freitas (2014) menciona que os reformuladores empresariais da educação buscam garantir o controle ideológico definindo o dia a dia da escola. Para os professores que seguem o manual de padronização, há uma recompensa definida. O autor leva em conta os apostilados como instrumentos utilizados para medir a qualidade de ensino da instituição escolar, que serão avaliados a partir de critérios definidos pelos próprios criadores desses materiais. É comum na rede municipal de Boa Vista as escolas ganharem prêmios e concursos organizados pela SMEC, desde que alcancem todas as metas estabelecidas.

Diante do exposto, isto é, a caracterização de o *lócus* em que esta pesquisa foi construída, salientaremos algumas reflexões sobre o método de ensino implantado na rede municipal de Boa Vista e, conseqüentemente, na Escola Aletria.

2.2.2 O Programa Alfa e Beto de Alfabetização

O Instituto Alfa e Beto – IAB, com sede em Brasília – DF, foi fundado em 2006 pelo o professor e atual presidente, João Batista Araújo e Oliveira. A missão da organização não governamental e sem fins econômicos é “promover o conceito de educação baseada em evidências, com foco em intervenções voltadas para a

Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental com ênfase na alfabetização e leitura” (OLIVEIRA, 2013, p.17). Seus princípios baseiam-se no debate sobre a educação com base em evidências e intervenções nas escolas públicas por meio de programas de ensino estruturado.

O Alfa e Beto Soluções é responsável pela venda de soluções pedagógicas, desenvolvimento e implementação de programas de ensino, matérias e estratégias para a educação infantil e anos iniciais do IAB. Dentre as propostas, destaca-se o Programa Alfa e Beto de Alfabetização que consiste em um método de ensino estruturado, baseado nos princípios da Ciência Cognitiva da Leitura⁶.

Para o Manual de Orientação, a proposta de ensino do IAB baseia-se em quatro pilares:

- 1) Compromisso com o sucesso do aluno: fundamenta-se no entendimento e cumprimento do programa de ensino durante o ano letivo com o efetivo trabalho do docente com os estudantes, considerando o calendário escolar (200 dias/quatro horas diárias); a aplicação dos testes em tempo oportuno e a utilização de seus resultados para orientar as atividades de recuperação; e a participação e a presença ativa e motivada do estudante e da família no acompanhamento das atividades e leitura de casa;
- 2) Psicologia Cognitiva da Leitura: para o programa, uma alfabetização bem-sucedida passa pelo domínio do Princípio Alfabético, por meio do conhecimento das letras, o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência fonêmica. Fundamentalmente, a alfabetização é uma tarefa de análise e síntese de fonemas, ou seja, conhecer o segredo do Código Alfabético para transformar sons em letras (escrita) e letras em sons (pronunciar palavras com sentido). Dessa forma, a essência da alfabetização consiste em aprender a decodificar, sendo este o primeiro e mais importante passo para aprendizagem da leitura;
- 3) Princípios pedagógicos: os princípios que regem o processo de ensino-aprendizagem do programa partem do simples para o mais complexo, com uma apresentação sistemática e ordenada dos estímulos através de rotinas e blocos de atividades, no qual o estudante reflete e toma consciência sobre o seu processo de aprendizagem (metacognição), refletindo sobre a relação entre sons e letras e o sentido explícito e implícito de um texto. Tais capacidades de uso e reflexão da língua permitem que o estudante conheça a linguagem e o vocabulário adequado para cada situação;
- 4) Concepção do ensino da língua: em um programa de alfabetização o que deve predominar é a estrutura da língua e o domínio do Código Alfabético. (OLIVEIRA, 2013, p. 5-7).

Ao analisar os pilares propostos pela IAB, podemos perceber que os termos utilizados – testes; atividades de recuperação – fazem referência a um período tradicional, indicam a avaliação apenas como somativa (HOFFMAN, 1994). Em um

⁶ Ciência Cognitiva da Leitura “é um ramo da psicologia cognitiva que agrega e integra conhecimentos das neurociências, da psicolinguística e da psicologia para compreender os fenômenos relacionados ao ensino e aprendizagem da alfabetização”. Disponível em: www.alfaebeto.org.br. Acesso em 17 fev. 2021.

dos pilares, fica evidente a valorização do conhecimento das letras, a defesa do processo de superação do simples para o mais complexo, a segregação entre consciência fonológica e a consciência fonêmica, invalidando os fatores externos que influenciam no processo evolutivo da escrita e no processo de ensino e aprendizagem.

Em Boa Vista – RR, o Programa Alfa e Beto de Alfabetização foi implementado nas escolas municipais em 2013 por meio do Programa Saber Igual (PSI) desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental até os dias atuais. Conforme o *site* da Prefeitura Municipal de Boa Vista (PMBV), a medida foi tomada após a constatação da alta taxa de analfabetismo dos alunos da rede. Ademais, o método ensino estruturado garantiria ao alunado da Região Norte os mesmos direitos e acesso aos conteúdos de crianças de outras regiões.

Para Angelita Nóbrega, coordenadora do programa, em entrevista encontrada no *site* da PMBV, a implementação da proposta de método de ensino foi a solução encontrada para garantir que todos os professores tivessem material disponível e tempo suficiente para o planejamento de suas aulas. Os livros disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) às escolas municipais demoravam a chegar ocasionando dificuldades e atrasos na organização e sistematização dos conteúdos a serem mediados pelos professores.

Os materiais do Programa Alfa e Beto de Alfabetização são direcionados ao aluno, à turma, ao professor, à escola e à Secretaria de Educação. Estes, por sua vez, são centrados no método fônico para a alfabetização que consiste em “dar ênfase ao ensino das relações entre sons e letras e na metacognição” (OLIVEIRA, 2008, p. 40). Para a proposta, os manuais devem ser seguidos cautelosamente pelos alunos, a fim de garantir sua eficácia.

É possível perceber que os materiais produzidos são de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, o que confirma aquilo que os reformadores empresariais da educação expressam nas matrizes de referência dos exames nacionais, que devem avaliar a qualidade do ensino por meio de provas. Além de planejamentos anuais e diários, existem avaliações e gabaritos a serem desenvolvidos junto aos alunos, sendo disponibilizados pelo Programa e orientados por roteiros de correção.

Além dos materiais entregues para orientação no início do ano letivo, os docentes recebem capacitação básica acerca do Programa, para garantir a execução correta do material. A formação continuada é reduzida ao processo de

treinamento a partir de uma perspectiva empresarial produtivista. O professor perde seu protagonismo, sendo visto como o executor de tarefas.

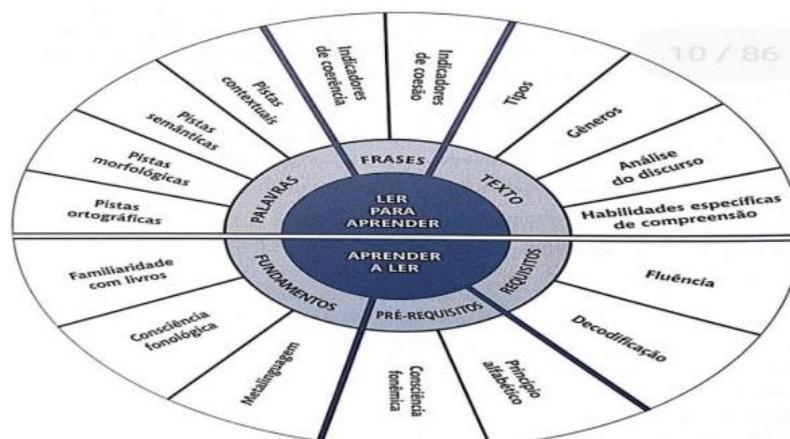
Pode-se dizer que o método de ensino adotado nas escolas municipais de Boa Vista inviabiliza a autonomia docente desdobrando a homogeneização de práticas de ensino. Isto porque, cabe ao professor apenas a aplicação do material. As reflexões realizadas por Leal (2010) retratam bem a preocupação existente nos espaços educacionais:

Em pleno século XXI, Era científico-tecnológica, gestão democrática do ensino público legitimada pela Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), professor receber manuais e aulas prontas; alunos preenchendo cartilhas diariamente e escolas enviando relatórios mensalmente à mantenedora. Não estaria ocorrendo um retrocesso nas Práticas pedagógico-administrativas desenvolvidas nos sistemas de ensino? (LEAL, 2010, p. 25).

As opiniões referentes ao método de ensino divergem-se. Entendemos que modelos de ensino estruturados que padronizam as ações do professor e impossibilitam uma escola que se aproprie, crie, recrie ou reflita os reais problemas existentes nos espaços escolares. Além disso, restringe a amplitude dos conteúdos mediados, interferindo no ritmo de aprendizagem, tendo em vista o estreitamento curricular das disciplinas consideradas mais importantes a serem ensinadas (FREITAS, 2014).

No que diz respeito à formação do leitor, o Programa Alfa e Beto de Alfabetização mostra que o ato de ler e escrever está imbricado na apropriação de um conjunto de competências. Observe Figura (tal):

Figura 3: Competências para o processo de alfabetização



Fonte: Oliveira (2013)

A Figura acima destaca as competências que devem ser ensinadas pelo professor e aprendidas por parte do aluno para que se torne um leitor. Para aprender a ler, é necessária a apropriação dos fundamentos, pré-requisitos e requisitos. Em seguida, a apreensão das competências do ler para aprender, isto é, palavras frases e texto, permitirão a autonomia do estudante, no que refere à leitura e à escrita.

Oliveira (2008, p. 24) manifesta que, após a apropriação das competências, o aluno será capaz de

Ler com fluência mínima 60 (sessenta) palavras por minuto, escrever ortograficamente palavras simples já no 1º ano do Ensino Fundamental, um vocabulário básico de pelo menos 2000 (dois mil) palavras que lhe permitirá compreender os livros do 2º ano, compreenderá diferentes tipos de texto e desenvolverá o gosto pela leitura.

O Programa Alfa e Beto de Alfabetização desconsidera a leitura como prática social, uma vez que considera que decodificar é o mesmo que ler. De acordo com o Manual de Consciência Fonêmica do IAB, a compreensão do princípio alfabético ocorre a partir “reconhecimento de letras em leituras feitas pelos adultos, cantigas infantis, brincadeiras, desenvolvimento de consciência fonêmica e, sobretudo, por meio de atividades escritas, como a caligrafia” (OLIVEIRA, 2008, p. 118). Para tanto, faz-se necessário que o professor execute atividades com foco em uma letra por aula que permita a análise e síntese das sílabas, palavras e frases.

Nota-se que os métodos de ensino adotados pelo IAB, no que se refere à leitura e à escrita, torna o processo de ensino e aprendizagem mecânico e engessado. A apresentação de textos, na qual as palavras são compostas por letras que já foram aprendidas, reduz o ato de ler a uma essência, sem um viés criador. O aluno é direcionado à reprodução do código sem a reflexão do que foi lido.

Na fase inicial da alfabetização, o manual do professor orienta que sejam utilizados minilivros, disponibilizados pelo Programa do IAB. O material é composto por textos simples e muitas vezes sem sentido com duas ou três sílabas estudadas em sala de aula. Conforme o aluno avança, são apresentados textos com palavras repetidas para incentivar a leitura com fluência. Existe ainda o livro gigante, material de tamanho A6, composto por vinte e dois textos, para auxiliar o professor no processo de escuta de diferentes gêneros textuais.

Entendemos que as práticas de leitura propostas pelo método estruturado do IAB, não possibilitam a interação com obras de literatura infantil que chegam às escolas através que do Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE)⁷. Para a gestora da Escola Aletria, são poucos os professores que buscam inserir em seu planejamento práticas leitoras que incentivem a formação do leitor literário. Isto se deve pelas constantes supervisões feitas por supervisores para garantir a efetivação do cumprimento do planejamento proposto pela SMEC.

Para a coordenadora do Programa,

[...] Todas as disciplinas têm o mesmo acompanhamento. Quando o professor vai planejar a aula, ele separa os conteúdos de cada disciplina. Há todo um monitoramento por parte da secretaria, que possuem técnicos especialistas que supervisionam diariamente nas escolas. Além disso, há as reuniões de planejamento dos professores e uma reunião gerencial mensal com todos os gestores, para acompanhar os resultados de cada unidade. (NÓBREGA, 2015).

Percebemos, com este cenário, que a supervisão e o monitoramento citados pela coordenadora no Programa Alfa e Beto de Alfabetização desvalorizam a autonomia dos professores. Além disso, manipulam o trabalho docente com base em metodologias homogêneas que desrespeitam as individualidades dos alunos. Do ponto de vista de Mortatti (2007), a supervisão das ações resulta em uma concepção reducionista do ensino.

No *site* da PMBV, é possível encontrar várias matérias enaltecendo o método adotado nas escolas da rede municipal, bem como porcentagens do aumento do rendimento escolar e diminuição da taxa de analfabetismo. Apesar disso, ponderamos que dados quantitativos nem sempre correspondem à realidade do contexto.

Percebemos que cada vez mais as redes de ensino públicas abrem espaço para empresas educacionais do universo de consultoria de materiais didáticos, avaliações e venda de produtos com métodos tecnicistas, a fim de garantir a verticalização da gestão e o controle dos professores e profissionais que atuam na escola. Tais decisões são tomadas “[...] a título de garantir a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola” (FREITAS, 2014, p. 1092).

⁷ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), objetiva promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura através da distribuição de obras de literatura, de pesquisa e referência.

Mesmo tendo como foco de investigação da formação docente e suas implicações na mediação da leitura literária, não podemos ignorar a interferência do método de ensino em todo o processo de ensino e aprendizagem. Temos em mente que as reflexões desenvolvidas permitam a construção e o desenvolvimento de práticas leitoras a partir da perspectiva do letramento literário, tendo o professor como protagonista dessa construção social.

2.3O ENSINO REMOTO E HÍBRIDO NA REDE MUNICIPAL DE BOA VISTA

No dia 16 de março de 2020, a PMBV publicou o DECRETO⁸ Nº 033/E, estabelecendo a suspensão das aulas na rede de ensino, a fim de evitar a proliferação da doença causada pelo coronavírus. Com o aumento do número de casos e mortes, o isolamento tornou-se a principal medida de segurança adotada pelos estados brasileiros e países. O cenário exigiu mudanças no formato de ensino e logo surgiram as aulas remotas em que as atividades são mediadas por intermédio das tecnologias, mas com princípios de orientação de educação presencial.

Em Boa Vista - RR, foi implementado o projeto “Aprendendo em Casa BV”, com o objetivo de promover o fortalecimento do aprendizado e o vínculo afetivo entre as crianças e a família. As atividades elaboradas por especialistas da educação à comunidade escolar, bem como sua proposta, não objetivaram a substituição das aulas presenciais e nem aos conteúdos que correspondem aos componentes curriculares nacionais.

O Projeto “Aprendendo em Casa BV” contempla atividades extracurriculares elaboradas por especialistas em Educação, Gestão Escolar e professores voluntários da Rede Municipal de Ensino. As atividades disponíveis no projeto “Aprendendo em Casa BV” são elaboradas para cada etapa e modalidade de ensino, quais sejam: Educação Infantil (creche e pré-escola); Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); Educação de Jovens e Adultos (1ª a 4ª série) e Educação Especial, contemplando as disciplinas de Arte, Educação Física e Língua Materna Macuxi e Wapichana (PMBV, 2020).

Durante as observações das atividades propostas para os anos iniciais, identificamos que as direcionadas às turmas do 2º ano eram as mesmas para o 3º ano e do 4º ano eram as mesmas para o 5º ano. De acordo com as informações disponíveis no site da PMBV, o monitoramento seria desenvolvido pelas escolas da

⁸ Disponível em: <https://www.boavista.rr.gov.br/noticias/2020/05/veja-todos-os-decretos-municipais-com-medidas-de-combate-ao-coronavirus-em-boavista>

rede municipal por meio de grupos criados no aplicativo *WhatsApp*⁹. Nestes, seriam realizadas postagens diárias de conteúdos e explicações para resolução das atividades disponibilizadas pelo projeto.

As atividades do projeto ficaram disponíveis no *site* oficial da PMBV e no *Instagram*¹⁰ por meio do perfil *@aprendendoemcasabv*. Foram disponibilizadas nas secretarias das escolas as tarefas impressas para os alunos que não tivessem acesso à *internet*. As postagens referentes ao projeto “Aprendendo em Casa BV” no Instagram e no *site* da PMBV foram encerradas no dia 5 de fevereiro de 2021, com o anúncio do retorno às aulas não presenciais.

A SMEC elaborou o “Plano de Aprendizagem” que foi enviado às escolas da rede para que fosse executado pelos professores. O planejamento, além de ser uma de estratégia para complementar a carga horária referente ao período vigente, possibilitaria mais interação entre professores e alunos. As orientações para o formato de ensino remoto indicavam o acompanhamento pedagógico a partir de grupos criados no *WhatsApp* e aulas síncronas por meio de aplicativos de vídeo conferências, como exemplo, o *Google Meet*.

No dia 29 de março de 2021, a PMBV em parceria com o IAB, passou a transmitir em TV aberta, vídeos direcionados aos alunos em fase de alfabetização, objetivando a complementação das aulas referentes ao período letivo de 2020. A transmissão ocorria diariamente, às 10 horas da manhã, com reprise às 16 horas. Os conteúdos ministrados foram focados nas disciplinas de português (segundas, quartas e sextas-feiras) e matemática (terças e quintas-feiras).

Os grupos no WhatsApp passaram a ser o Ambiente de Aprendizagem Virtual (AVA) utilizado pelos professores e demais profissionais da rede municipal e o principal meio de comunicação com alunos e responsáveis. Após o envio das informações e atividades diárias, os estudantes deveriam responder e posteriormente enviar fotos das tarefas para correção e atribuição de notas. Concomitante a este cenário, os docentes ficavam *on-line* no turno correspondente a turma para esclarecimentos de eventuais dúvidas. As atividades referentes ao ano letivo de 2020 encerraram no dia 16 de abril de 2021.

A oitava Semana Pedagógica, realizada virtualmente nos dias vinte e seis a trinta de abril, deu início ao período letivo do ano de 2021. O evento promoveu a

⁹ Aplicativo de trocas de mensagens escritas, áudios e vídeos.

¹⁰ Rede social de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários.

capacitação de mais de três mil profissionais da educação da rede municipal e a apresentação do planejamento para o novo ciclo de aulas remotas iniciadas em 3 de maio do mesmo ano. Vale ressaltar que o evento foi a primeira formação coletiva proposta desde o início da pandemia.

Com o objetivo de auxiliar os professores da rede municipal no aprimoramento das competências digitais utilizadas durante o contexto de aulas remotas, a SMEC passou a realizar semanalmente oficinas formativas por meio da plataforma “Educa Digita” disponibilizada pela PMBV. Com duração de 1 hora, os encontros aconteciam sempre às quartas-feiras no período noturno, não sendo obrigatória a participação do docente.

Durante o mês de maio, as atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas municipais foram planejadas sem as orientações específicas da SMEC e do Programa Alfa e Beto de Alfabetização, tendo em vista que o planejamento anual não havia sido finalizado. As aulas com o material do IAB começaram a ser executadas a partir do 31 do mesmo mês.

Ainda em maio, a SMEC enviou às escolas os documentos para acompanhamento do PSI, dentre eles, o cronograma e planejamento anual, semanal e diário de execução de aulas do ensino estruturado para turmas de 1º ao 5º ano, o calendário das semanas de planejamento para os professores e o calendário de aplicação dos testes de 1º ao 5º ano.

Ainda em 2021, foi implementado o “Programa Compasso Socioemocional”, em parceria com o Instituto Vila Educação, a fim de evidenciar questões importantes, tais como, habilidades de aprendizagem, empatia, resolução de problemas e estratégias para lidar com as emoções. Apesar do Programa ter sido implantado na rede de ensino municipal em 2021, desde maio de 2018, o mesmo já vinha desenvolvido em algumas escolas, a fim de construir relatos para o documentário “No Compasso das Emoções”, lançado em março do corrente ano, no *YouTube*¹¹.

No Programa Compasso Socioemocional, assim como no PSI, existem manuais e roteiros curtos específicos para cada turma. Tendo em vista o contexto de ensino remoto, o acompanhamento e a execução das atividades foram feitos em

¹¹ É uma rede compartilhamento de vídeos na internet que hospeda filmes, documentários, vídeos por meio de canais dos usuários.

casa com auxílio da família. Os professores elaboravam vídeoaulas com a explicação da proposta e enviavam aos responsáveis pelos alunos.

No mês de julho, a PMBV informou nas redes sociais e demais meios de comunicação a retomada das aulas por meio do modelo híbrido e escalonado, com início no dia 13 de setembro e encerramento no dia dezessete de dezembro de 2021. Logo, foi elaborado o “Plano de Retomada às Aulas Presenciais da Rede Municipal de Ensino” com orientações para pais, alunos, professores e demais servidores sobre as ações, procedimentos e protocolos para o retorno. Posteriormente, foram enviadas às escolas para conhecimento e adequação aos direcionamentos e recomendações.

Durante os meses que antecederam o retorno às aulas, foi enviada por meio dos grupos do *WhatsApp* das turmas uma pesquisa referente a retomada das aulas no formato mencionado. De modo geral, as devolutivas das famílias mostravam-se favoráveis. Com isso, as escolas iniciaram o momento de recebimento dos alunos obedecendo os protocolos estabelecidos e o diálogo com os responsáveis sobre a dinâmica de organização.

Dos dias 9 de agosto a 3 de setembro, os alunos matriculados em turmas do 2º ao 5º ano em escolas da rede municipal participaram da “Prova BV”. O teste de sondagem, composto com questões de língua portuguesa e matemática de múltipla escolha correspondente a cada ano de ensino, teve duração de 1h, sendo aplicado por intermédio de um tablet individual em uma plataforma digital do IAB. O objetivo do levantamento foi a identificação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes nas referidas disciplinas.

Ainda em agosto, a PMBV implantou nas escolas o “BV Alfalettrar” com o objetivo de reforçar o processo de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No mesmo mês, lançou um edital para o processo seletivo simplificado para contratação de professores horistas com formação em Pedagogia para atuarem no projeto.

Dos dias quatro a seis de setembro, no Teatro Municipal, após as etapas do processo seletivo, os profissionais selecionados passaram por uma formação para o atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Os “Assistentes de Alfabetização” ficaram responsáveis para auxiliar o professor de primeiro e segundo ano durante as aulas, enquanto os “Assistentes de Acompanhamento Educacional”, foram os responsáveis por promover reforço escolar em horário oposto. Na semana

seguinte, foram lotados e encaminhados às escolas para iniciarem as ações do projeto.

Quanto à logística, foram disponibilizados nas escolas municipais totem, álcool em gel 70% e medidores para aferição de temperatura para auxiliar nas medidas de segurança contra a disseminação do vírus. Para os alunos, foram distribuídos fardamentos, garrafinhas, máscaras, kit escolar e livros correspondentes a cada ano. Todas as entregas foram realizadas antes do início das aulas.

O retorno das aulas nas escolas da rede municipal com ênfase em uma escala semanal de atendimento de 50% do público, na qual cada turma iria estudar no formato presencial e a outra metade de forma remota, iniciou no dia 13 de setembro de 2021. A divisão dos estudantes por sala foi denominada de grupo A e grupo B. Na hipótese do registro de casos de Covid-19 entre alunos e professores, a turma correspondente seria afastada pelo período de 15 dias. Caso a gestora ficasse doente, todas as salas seriam suspensas pelo mesmo período.

Quanto ao acompanhamento pedagógico, todas as sextas-feiras os professores entregavam aos alunos de cada grupo, um roteiro impresso de estudo que deveria ser realizado durante o período que estivessem em casa. Estes, por sua vez, deveriam ser de fácil compreensão, uma vez que os docentes não estariam disponíveis no turno correspondente para possíveis esclarecimentos de dúvidas. A proposta era que todos os discentes estudassem o conteúdo concomitantemente.

O modelo adotado pela SMEC para a retomada das aulas presenciais gerou opiniões divergentes entre os professores. Apesar das manifestações contrárias ao retorno por meio do Sindicato dos Trabalhadores Municipais de Boa Vista (SITRAM), a suspensão parcial e total das aulas ocorreu apenas quando houve registro de casos da doença nas escolas. O período letivo referente ao ano de 2021 encerrou no 17 de dezembro.

2.3.1 Reflexões sobre o ensino remoto na Rede Municipal de ensino em Boa Vista

O surgimento repentino da pandemia ocasionada pela Coronavírus exigiu em curto período de tempo dos diferentes setores a apropriação de ferramentas tecnológicas para vivenciar a nova realidade imposta, os encontros síncronos. As instituições de ensino precisaram adaptar-se ao modelo remoto de mediação de

conhecimento. No que se refere aos espaços escolares, as mudanças configuraram-se como um dos maiores desafios para gestores, professores e alunos.

Entendemos que as medidas adotadas pela SMEC para as escolas municipais destacam questões que precisam ser discutidas. Não é nossa intenção buscar e culpabilizar pessoas sobre eventuais crises ou atrasos na aprendizagem dos alunos, mas refletir sobre aspectos que são importantes nesse contexto. Julgamos importante elucidar o percurso metodológico deste estudo a partir da realidade do funcionamento destes espaços, uma vez que o *lócus* desta pesquisa faz parte deste sistema de ensino.

Compreendemos a natureza emergencial do projeto “Aprendendo em casa BV” como medida inicial para garantia da interação entre a criança e a família em um cenário pandêmico. No entanto, pareceu-nos demasiada a duração da proposta, uma vez que não objetivava a substituição das aulas. A abordagem facultativa na devolutiva das atividades sugeridas gerou o distanciamento entre professores e alunos, desdobrando a evasão escolar.

As atividades sugeridas por intermédio do projeto “Aprendendo em casa BV” lançado pela SMEC foram postadas no perfil do *Instagram* e no site oficial da PMBV, mas os vídeos explicativos foram expostos apenas na rede social. Pode não ter sido evidenciado o fato de que o conteúdo também poderia ter sido disponibilizado no *Facebook*¹² e *YouTube*, a fim de possibilitar o acesso para um maior número de pessoas. Entendemos que o público pode ser diferente nas diferentes mídias sociais.

De acordo com *site* da PMBV, as propostas do projeto foram elaboradas por especialistas em educação, gestores e professores voluntários. Ainda assim, pareceu uma medida de massificação do conhecimento, uma vez que as atividades sugeridas, mesmo não sendo parte integrante do material de ensino Alfa e Beto de Alfabetização, desrespeitavam a individualidade discente. Ademais, assim como no método estruturado do PSI, percebemos o silenciamento docente, uma vez que é visto apenas como reprodutor de metodologias.

Diante das constatações supracitadas, o método de ensino estruturado, implantado nas escolas municipais desde 2013, comprovam sua natureza engessada em relação ao contexto adverso. Entendemos que este tipo de material é

¹² É um aplicativo popular de compartilhamento em que os usuários postam comentários e compartilham fotos, links e vídeos por meio da criação de perfis.

elaborado para aulas presenciais e situações específicas de ensino, e porque não dizer homogêneas, e por isso não possibilitou o seu uso no ensino remoto na cidade de Boa Vista.

Em relação à primeira formação oferecida pela PMBV por meio da SMEC para os profissionais da educação, parece tardia a promoção apenas um ano após o início da pandemia da Covid-19. Entendemos que o contexto adverso exigiu que a escola repensasse seus modelos de ensino e os adaptassem rapidamente para a nova realidade imposta. A centralização das tomadas de decisões pode ter contribuído com a morosidade da retomada às aulas presenciais, bem como seus desdobramentos.

Diante do exposto, identificamos indícios de gestão centralizadora, pois a operacionalização das decisões e dos materiais produzidos corroborou com a superficialidade do projeto “Aprendendo em casa BV”. A participação coletiva é garantida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), isto é, Lei nº 9.394/96, nos artigos 3º e 14º, a partir da definição “normas de gestão democrática do ensino público na educação básica”. Em nosso entendimento, essa efetivação ainda não é realidade na rede municipal.

É notório o crescente número de programas estruturados implantados nas escolas da rede municipal. Reafirmamos que a metodologia adotada no Programa Alfa e Beto de Alfabetização, assim como no “Compasso Socioemocional” geram altas cargas de trabalho aos docentes, tendo em vista o quantitativo extenso de atividades que precisam ser respondidas. Estas, por sua vez, nem sempre dialogam com a realidade discente ou permitem sua adaptação.

Entendemos a importância da construção de documentos norteadores para o desenvolvimento das aulas em ensino presencial, remoto ou híbrido que permitam ao professor a reflexão, a adequação e o planejamento perante as necessidades dos alunos. Assim, poderemos pensar em um profissional construtor de sua teorização e não reprodutores de pacotes pedagógicos estruturados.

2.3.2 Organização do ensino remoto e híbrido na Escola Aletria

Tal como nas demais escolas da PMBV, as aulas correspondentes ao ano letivo 2021 na Escola Aletria tiveram início no dia 3 de maio. Como dito anteriormente, o *WhatsApp* foi o aplicativo escolhido para a mediação do ensino

remoto e principal meio de comunicação entre a gestão, professores e pais. Em determinadas situações, ocorreram reuniões via *Google Meet* com a comunidade escolar.

A coordenação pedagógica elaborou um cronograma quinzenal para a realização dos encontros pedagógicos. Durante o formato de ensino remoto, as reuniões ocorreram em transmissões via *Google Meet*. Com a retomada das aulas presenciais, foram organizadas em salas ou no pátio da escola. É preciso ressaltar que nem sempre foi possível a realização destes momentos conforme as datas previstas, tendo em vista as demandas do contexto pandêmico.

Para facilitar o diálogo e o acompanhamento entre a coordenação pedagógica e professores, foram criados grupos de interação em que os participantes eram apenas os docentes que ministravam aulas em determinado Ano. Todos foram denominados como “Grupos Específicos”, sendo diferenciados por características do Ano, por exemplo, “Grupo Específico 1º Ano”.

Na descrição dos grupos, ficavam disponíveis *links* de acesso às informações das turmas armazenadas em *drive*. Nestes espaços, podiam ser encontrados diagnósticos de alunos, cronogramas de aulas, planejamento, roteiros, entre outros. Nas sextas-feiras, os professores atualizavam as pastas com fotos e registro de atividades propostas durante a semana.

Para o contato entre professores e alunos, foram criados grupos no *WhatsApp* para cada turma denominadas com a seguinte sequência “AVA+ANO+TURMA+NOME DO PROFESSOR”. Nestes espaços, eram enviados roteiros de atividades, áudios, vídeos explicativos e demais informações referentes ao funcionamento da escola e recebiam a devolutiva das tarefas. Durante o turno das aulas, os docentes ficavam disponíveis para auxílio e esclarecimento de dúvidas.

A maioria dos professores utilizou os grupos de *WhatsApp* como único ambiente de interação com os alunos. Neste período, identificamos por meio dos relatos nos Grupos Específicos o alto índice de evasão. Geralmente, o retorno das atividades propostas era sempre dos mesmos alunos. Logo, a gestão da Escola Aletria iniciou a busca pela família dos discente, a fim de compreender as motivações da ausência nas aulas.

Em 2021, identificamos dois projetos de fomento à leitura, o primeiro denominado “LITERACIA: minhas histórias, para além da pandemia” e o segundo

“Clube de Leitura Virtual” elaborado por professoras de turmas diferentes. A metodologia das propostas foi compartilhada com o corpo docente da escola a fim de servir de modelo para suas ações leitoras ao longo do período letivo.

O primeiro projeto objetivou despertar no aluno o interesse pela leitura, por meio de estratégias leitoras desenvolvidas no contexto remoto. Com auxílio da família, as crianças deveriam escrever suas vivências em diários durante a pandemia. Os textos produzidos seriam organizados, publicados em e-book e expostos para a comunidade escolar. Mas, durante nossa permanência na Escola Aletria, não houve a exposição dos resultados alcançados.

O projeto “Clube de Leitura Virtual” objetivou desenvolver nos alunos o hábito da leitura por meio de práticas da cultura digital e da literatura infantil. De modo geral, os professores deveriam enviar livros em PDF para que as crianças pudessem ler e, posteriormente, gravar vídeos com a contação da história. O que fosse produzido seria compartilhado em um canal do *YouTube* criado pelos docentes.

Com a notícia da retomada às aulas presenciais no formato híbrido, a Escola Aletria elaborou o “Plano de Retorno das Aulas presenciais”, seguindo os protocolos estabelecidos pela SMEC. No documento, foram estabelecidas as funções da equipe escolar e as diretrizes gerais de organização do ambiente educativo. Em reunião presencial, as orientações foram repassadas para o corpo docente, administrativo e família em horários diferentes.

Tendo em vista a retomada das aulas presenciais no formato híbrido e escalonado, os alunos foram distribuídos pela metade e denominados a partir do grupo A e B. Na Tabela 1, é possível ver o quantitativo dos estudantes por grupo e turno.

Tabela 10: Quantitativo de alunos no retorno escalonado

	MATUTINO	VESPERTINO
TOTAL DE ALUNOS	219	217
GRUPO A	109	107
GRUPO B	110	110

Fonte: Elaborado pelos autores, Boa Vista – RR, 2021.

A divisão dos grupos A e B levou em conta a lista de chamada das turmas do 1º ao 5º ano. Caso fosse necessário a mudança de grupo, os responsáveis deveriam procurar a coordenação pedagógica para informar os motivos. O cronograma de

frequência foi organizado em escala semanal no período de 13 de setembro a 17 de dezembro de 2021.

Nas turmas, foram disponibilizados totens com álcool em gel e estabeleceu-se o distanciamento entre cadeiras de 1,5 metros. As crianças foram orientadas ao uso correto da máscara e a não compartilharem o material escolar. Os professores receberam viseiras de proteção social para usarem dentro das salas de aula. Em cada turno, os recreios foram divididos em dois grupos de alunos a fim de evitar aglomeração.

Dos dias 11 a 22 de outubro, a Escola Aletria teve suas atividades presenciais suspensas. A gestora apresentou o diagnóstico positivo para a COVID-19. Durante este período, as aulas retornaram ao formato remoto. Com a suspensão, a culminância do projeto de fomento à leitura “Curumim Leitor: histórias para ler e contar”¹³, que havia sido programado para as mesmas semanas, foi adiada para quatro e oito do mês de novembro.

Com a retomada das aulas no formato híbrido, após a suspensão, os cuidados de prevenção contra a doença foram reforçados. Até o fim do ano letivo, não foram registrados mais registros de novas interrupções. Em situações isoladas de pessoas infectadas, a turma retornava ao modelo remoto de aulas no intervalo de 15 dias.

2.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a construção dos referidos dados, utilizamos um questionário¹⁴, seguido de carta de apresentação com perguntas objetivas e subjetivas referentes às informações pessoais, educacionais e profissionais dos docentes. Adotamos como modelo para elaboração do referido instrumento de pesquisa o documento construído por Sônia Cláudia da Rocha Fonseca disponível na tese intitulada “Formação de professores alfabetizadores, suas múltiplas determinações e possibilidades de seu vir-a-ser”, resultante do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM).

Este estudo foi dividido em dois momentos. O primeiro consistiu na promoção de encontros formativos e o segundo na observação da prática docente na sala de

¹³ Discutiremos mais sobre o projeto no eixo “Curumim Leitor: Um Projeto de Fomento à Leitura Literária em Boa Vista – RR”.

¹⁴ Ver Apêndice A.

aula. Diante disso, os participantes da pesquisa diferenciam-se conforme as etapas procedimentais da pesquisa. Durante a construção dos dados, buscamos respeitar o rigor científico do método abordado, apoiando-nos em instrumentos que possibilitassem a reflexão crítica durante todo o processo.

Após a explicitação dos encontros formativos, convidamos todos os profissionais da comunidade escolar a participarem dos momentos de reflexão, no que se refere aos objetivos deste estudo. No entanto, definimos os seguintes critérios de inclusão a serem levados em conta para análise dos dados: ser professor atuante em turmas dos primeiros aos quintos anos na referida escola, licenciado em Pedagogia e que aceitasse participar da pesquisa. Assim, o primeiro grupo de participantes é composto por docentes que atenderam ao perfil estabelecido.

Em 2021, o corpo docente da Escola Aletria somava vinte e sete profissionais. Dentre estes, pedagogos (dezoito), educadores físicos (quatro), arte educador (três), intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (um) e professor de atendimento educacional especializado (AEE) (um). Apesar do número expressivo de profissionais com perfil para inclusão nas análises, foram identificados apenas oito aceites de participação na pesquisa.

Quanto ao segundo momento da pesquisa, além dos critérios supracitados nos encontros, definimos que a observação da prática seria apenas nas turmas em que existisse aceitação. Dentre os docentes, apenas um permitiu nossa presença durante suas aulas. No próximo tópico, contextualizaremos o perfil dos professores que participaram da construção deste percurso formativo.

2.4.1 As professoras da Escola Aletria

Como dito anteriormente, dentre os dezoito docentes com perfil para participação neste estudo, oito professoras concordaram que suas reflexões fossem incluídas e analisadas pelos pesquisadores neste estudo. Ao disponibilizarmos o *link* de acesso ao questionário, solicitamos que fosse apontado um nome fictício para identificação, mas elas preferiram que nós os escolhêssemos. Optamos por identificar sete delas por meio da função, diferenciando-as por letras maiúsculas do alfabeto e apenas uma será identificada como Rosa, em alusão às personagens da obra “O Pequeno Príncipe”.

Tendo em vista que a Professora Rosa foi a única que aceitou que fizéssemos as observações da prática na sala de aula, optamos por fazer a descrição de seu percurso formativo em um eixo¹⁵ específico no próximo capítulo. Utilizamos outros instrumentos de construção de dados que nos possibilitou o acesso às informações adicionais. Além dos elementos de formação, descreveremos sua postura com os alunos.

A professora A, cinquenta e cinco anos de idade e natural do estado do Pará, chegou a Boa Vista em 1995, ano em que ingressou no serviço público de educação municipal (25h) e estadual (40h). Iniciou sua trajetória profissional apenas com o curso profissionalizante do magistério, graduando-se em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) e, em 2002, concluiu a especialização em Gestão de Educação Comunitária. Com vinte e cinco anos de experiência docente, desde 1998 atua na Escola Aletria.

A Professora B, natural do estado da Bahia, tem cinquenta e três anos de idade e chegou em RR em 1995. Formada em Pedagogia desde 2003 pela UFRR e especialização em Pedagogia Escolar, possui trinta anos de carreira docente. Ingressou na rede de ensino municipal em 2012 por meio de concurso público em regime de 25 horas semanais e desde 2021 atua no *lócus* desta pesquisa.

Aprovada em concurso público em 2004, a Professora C formou-se em Pedagogia pela UFRR em 2002 e, desde 2015, trabalha na Escola Aletria. Possui formação em Biologia, especialização em Gestão Escolar e Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA) e Mestrado em Desenvolvimento Regional da Amazônia. Com cinquenta e um anos e natural do estado do Piauí, reside em Boa Vista – RR desde 1991.

Natural do estado do Maranhão, a Professora D de quarenta e dois anos, mora na capital roraimense desde 1998. Atua na Escola Aletria desde 2006, ano em que foi aprovada em concurso público com regime de trabalho de 25 horas semanais. Iniciou a carreira docente com o curso profissionalizante do magistério, formando-se em Pedagogia pela UFRR (2011) e, posteriormente, cursou a especialização em Psicopedagogia.

A Professora E, quarenta e um anos, natural do estado do Maranhão, reside em Boa Vista desde 2002. Formou-se em Pedagogia pela Universidade Estadual de

¹⁵ Eixo 4.1.1

Roraima (UERR) em 2011 e, posteriormente, cursou a segunda licenciatura em História pela mesma instituição. Possui especialização em Neuropsicologia pela Faculdade Metropolitana de São Paulo e Gestão Escolar pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil. Exercendo a profissão há oito anos, a mais nova entre as demais docentes, atua na Escola Aletria desde 2021.

Roraimense, trinta e nove anos, a Professora F atua na rede municipal de ensino desde 2006, mesmo ano em que começou a atuar na Escola Aletria. Formada em Pedagogia pela UFRR, possui graduação em Física e atualmente está cursando especialização em Neuropsicologia. Durante sua trajetória docente, atuou em todas em todas as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A professora G é paraense, tem trinta e oito anos, reside em Boa Vista – RR desde 2000. Acumula quinze anos de experiências na sala de aula, destes, oito são no *lócus* desta pesquisa. Ao concluir o curso profissionalizante do Magistério, optou pela continuidade da carreira docente, formando-se em Pedagogia pela Faculdade Roraimense de Ensino Superior (FARES). Em 2010, concluiu a especialização em Mídias na Educação pela UFRR e 2014 em Tecnologias da Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

Durante as observações, alguns pontos comuns nos chamaram a atenção. As professoras que aceitaram participar deste estudo possuem vasta experiência na sala de aula. Dentre elas, sete são migrantes de outros estados brasileiros, estabelecendo vínculos familiares, afetivos e empregatícios.

Das oito professoras, seis haviam realizado o curso profissionalizante em Magistério. Sete graduaram-se em Pedagogia por meio de instituições públicas de ensino superior. Apenas duas docentes registraram formação complementar na temática que propõe o referido estudo.

As Professoras A, C e E acumulam dois contratos na rede de ensino municipal ou estadual. As professoras B e G registraram que exercem outras funções, mas não especificaram em qual área. As demais afirmaram que não possuem outros vínculos empregatícios.

Tendo em vista que a oitava professora, Professora Rosa, é a mesma que aceitou as observações em sala de aula, ao longo da sintetização dos dados, apresentaremos seu processo formativo.

2.5 FASES PROCEDIMENTAIS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

O percurso metodológico desta pesquisa-ação perpassou quatro fases procedimentais que colaboraram com as reflexões apresentadas neste estudo: fase exploratória, promoção de encontros formativos, culminância do projeto de fomento à leitura e observação da prática docente. Como instrumentos para a construção de dados, utilizamos o questionário, diário de campo e entrevista estruturada. Os recursos tecnológicos, aplicativos e programas serão expostos ao longo das descrições.

A fase exploratória no *lócus* da pesquisa iniciou-se em fevereiro do ano de 2020, permitindo uma aproximação inicial com os participantes da pesquisa. No entanto, com o surgimento da COVID-19, as escolas da rede municipal tiveram suas aulas interrompidas por meio do Decreto Nº 033/E de 16 de março de 2020, impossibilitando a continuação das observações.

Ao longo do processo investigativo, sentimos dificuldades em desenvolver uma pesquisa de doutoramento frente às mudanças oriundas do contexto pandêmico. Os acontecimentos nos impulsionavam a duvidar da relevância de nossa proposta, isto é, possibilitar aprendizagens que repercutissem no fazer docente de todos os envolvidos no percurso metodológico. Resignificamos e buscamos vivenciar as fases procedimentais, bem como utilizamos os instrumentos dentro dos limites impostos pela nova realidade.

Na segunda quinzena do mês de outubro, procuramos os professores que aceitaram participar da pesquisa e estavam dentro dos critérios previstos para análise de dados com o intuito de marcar um momento para uma entrevista¹⁶ acerca da metodologia dos encontros. Frente às constantes justificativas da falta de tempo apontadas por eles, elaboramos um roteiro com perguntas sobre nossa proposta formativa para que fosse respondido em casa no final de semana. Além disso, ficamos à disposição para conversar por meio de chamadas *on-line*, mas não ocorreu procura.

Acreditamos que os instrumentos somados aos procedimentos metodológicos permitiram que os envolvidos no processo fossem capazes de discutir, analisar, argumentar, avaliar, construir. As reflexões resultantes das necessidades formativas

¹⁶ Apêndice O

apontadas, possibilitaram a construção de ações formativas que costumam repercutir no trabalho docente, no tocante ao objetivo desta pesquisa. Diante disso, descreveremos o caminho metodológico percorrido neste estudo.

2.5.1 Fase exploratória do campo de pesquisa

Para Thiollent (2005), a fase exploratória consiste no conhecimento da realidade do contexto investigado, permitindo a verificação de problemas existentes. Consiste na etapa de construção de um diagnóstico do ambiente, para que posteriormente seja verificada a viabilidade de uma intervenção, no nosso caso, a pesquisa-ação. A partir desse balanço inicial, é possível o pesquisador tomar decisões e aceitar o desafio investigativo sem criar falsas expectativas.

Enquanto organizávamos a documentação para aprovação¹⁷ desta pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), achamos importante nossa aproximação com os demais profissionais da Escola Aletria, uma vez que já dialogávamos com a gestão. Para Franco (2008), a imprevisibilidade constitui a pesquisa-ação, exigindo o replanejamento das ações do processo investigativo.

Nesse sentido, acreditamos que quanto mais tempo nos apresentássemos à escola, teríamos mais facilidade em construir um ambiente de amizade e confiança, sem margens aos atropelamentos no tratamento com o coletivo. Como dito anteriormente, a fase exploratória *in loco* iniciou em fevereiro de 2020, sendo interrompida devido às medidas de segurança contra o Coronavírus.

Com o plano de tese em construção, apresentamos os estudos em andamento ao corpo gestor da escola e nos deparamos com problematizações comuns no que se referente à temática deste estudo. Os diálogos com os professores no cotidiano escolar possibilitaram a confirmação da relevância de nossa propositura inicial no referido contexto. É importante destacar que essas conversas não se caracterizam como entrevista ou questionário, mas, mesmo assim, serviram de direcionamento das nossas ações.

Submetemos ao cadastro na Plataforma Brasil o referido projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Amazonas – FACED/UFAM,

¹⁷ Procedimento ético para desenvolvimento estudos envolvendo seres humanos.

no dia dezessete de agosto de 2020. Recebemos a aprovação e autorização do projeto sob o Parecer 4.250.083 no dia primeiro de setembro do mesmo ano sob o número CAAE 36894720.0.0000.5020.

Durante a fase exploratória, tivemos acesso ao PPP, o que nos auxiliou na construção do mapeamento da escola. No mesmo período, a gestão disponibilizou exemplares do material estruturado utilizado pelos professores, o Programa Alfa e Beto de Alfabetização. Logo, iniciamos as análises e os primeiros escritos acerca do método de ensino.

Apesar do curto período da referida fase, consideramos que as vivências nos deram base para a construção de um plano de ação inicial. Durante o distanciamento ocasionado pela pandemia, seguimos acompanhando as informações da escola por meio de conversas com a gestora e a coordenadora pedagógica ou mesmo nos colocando à disposição para auxiliar em eventos futuros.

Entendemos que as atitudes supracitadas desencadearam a criação de um ambiente harmônico e de amizade coletiva. Conseqüentemente, ao iniciarmos a proposta de formação, os professores já estavam acostumados com nossa presença no âmbito escolar. No próximo eixo de discussão, contextualizaremos a próxima fase do percurso metodológico, que foi caracterizada por encontros formativos.

2.5.2 Proposta de Encontros Formativos

Após a fase exploratória da pesquisa, elaboramos o plano de ação inicial, isto é, o “[...] conjunto dos seus objetivos, a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação” (THIOLLLENT, 2005, p. 75). Depois da apresentação do documento, a gestora e a coordenadora pedagógica disponibilizaram duas horas dos encontros pedagógicos para desenvolvimento da nossa proposta. Tais momentos ocorriam quinzenalmente, às quintas-feiras, no período noturno.

Diante das informações, elaboramos uma ementa inicial¹⁸ composta por temáticas que provessessem a reflexão nos encontros formativos, como também a formação de professores dos anos iniciais, no tocante à mediação da leitura literária

¹⁸ Ver Apêndice B.

a partir de uma perspectiva para o letramento literário. Tais momentos foram denominados como “Encontros de Leituras e leitores – práticas de letramento literário como possibilidade de ressignificação de espaços e tempos na formação de mediadores de leitura literária”.

Conforme consta na ementa, os encontros deveriam ser divididos em dois módulos, com temáticas pré-definidas. Nossa intenção era garantir reflexões teóricas e práticas que colaborassem com o trabalho dos professores e sala de aula, minimizando o distanciamento entre teoria e prática. Foi oportuno também identificar pontes para a promoção da leitura literária por meio do letramento literário.

Definimos o módulo I, “Identificando o leitor adormecido”, a partir da concepção de autoformação do professor. Acreditamos que a forma com que o docente desenvolve práticas de leitura está intrínseca em sua formação leitora. Ora, não se pode pensar em formar leitores literários se o mediador não é um leitor. As reflexões coletivas poderiam trazer à tona possíveis características adormecidas no professor, ressignificando a importância de sua atuação neste processo.

O módulo II, denominado “O papel dos mediadores: pontes entre livros e leitores”, poderia elucidar por meio da reflexão das práticas leitoras desenvolvidas por docentes, pontes para a promoção da leitura literária. A partir disso, teria como construir e reconstruir novos caminhos de mediação de leitura, favorecendo novas discussões sobre o método adotado nas escolas da rede municipal.

Ressaltamos que não foi nossa pretensão impor qualquer tipo de proposta sem levar em consideração os diálogos com os docentes. No entanto, entendemos a importância do plano inicial para apresentação ao grupo, configurando-se como modelo para o replanejamento da proposta formativa. Ao longo dos encontros, a ementa que propomos foi sendo modificada, a partir das demandas e discussões coletivas.

Inicialmente, definimos que seriam realizados dez encontros formativos. Mas, frente às mudanças do cotidiano escolar, no que se refere às modalidades de ensino ocorridas durante o ano de desenvolvimento desta pesquisa, foram realizados apenas oito. Destes, dois síncronos por intermédio do aplicativo do *Google Meet* e seis encontros presenciais, seguindo as orientações preventivas contra a COVID-19. Tais momentos tiveram duração de duas horas e ocorreram de maio até dezembro de 2021 em reuniões pedagógicas no *lócus* da pesquisa.

Participaram da formação trinta pessoas. Dentre elas, dezoito pedagogos, três professores de artes, três professores de educação física, um profissional da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), três estagiárias do programa Alfalettar¹⁹, uma coordenadora pedagógica, uma intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dois gestores da Escola Aletria.

Para o primeiro encontro, elaboramos um roteiro²⁰ prévio a fim de potencializar o tempo disponibilizado pela gestão. Esse, por sua vez, dividiu-se em quatro momentos, desde acolhimento aos professores a avaliação dos encontros. Destacamos que esta proposta foi elaborada exclusivamente pelos pesquisadores, a fim de iniciar a condução da pesquisa. A partir das discussões iniciais, buscamos construir uma dinâmica coletiva para os demais momentos.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, ao longo da formação a dinâmica do roteiro prévio foi sendo modificado a partir das necessidades apontadas pelos professores. Nosso objetivo foi possibilitar momentos de aprendizagens a partir do tema proposto nesta tese, levando em consideração as quatro fases do ciclo básico de investigação de Tripp (2005).

No desenvolvimento dos encontros, buscamos abordar vídeos, textos discutidos ao longo dos capítulos desta pesquisa, livros de literatura infantil, situações-problemas e sugestões de propostas práticas de mediação de leitura. Acreditamos que as trocas de saberes à luz de teorias que subsidiam a temática repercutem na formação docente e logo na sala de aula. Os textos discutidos eram encaminhados previamente para os grupos no WhatsApp. Mesmo assim, sempre disponibilizávamos cópias impressas do material.

Durante o processo formativo, buscamos construir coletivamente um ambiente que favorecesse a formação do leitor literário. Assim, ao longo dos encontros, disponibilizávamos livros em mesas, colchas e estantes para que os professores pudessem interagir com as obras e ampliar suas vivências literárias. Os títulos disponibilizados eram pertencentes ao acervo pessoal dos pesquisadores e da própria escola.

Optamos por entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no primeiro encontro formativo presencial. Devido à relação colaborativa entre os

¹⁹ Programa da PMBV de acompanhamento educacional aos alunos de primeiro ao quinto ano com dificuldades de aprendizagem.

²⁰ Ver Apêndice C.

pesquisadores e gestão da escola, percebemos que estes momentos não demorariam a acontecer. Isto, por conta do avanço das vacinas e os rumores das voltas às aulas no formato híbrido. Ademais, por se tratar de um documento extenso, queríamos garantir que fosse apresentado na íntegra.

Durante o ano de 2021, em parceria com a professora Emanuella Silveira Vasconcelos, desenvolvemos o projeto de fomento à leitura denominado “Curumim Leitor – histórias para ler e contar”, que consistiu na arrecadação e distribuição de livros de literatura infantil. A parceria possibilitou o fortalecimento das ações desenvolvidas nos encontros formativos. A culminância ocorreu na primeira quinzena do mês de novembro por meio de um Sarau literário, onde foi possível a entrega de mais de oitocentos livros para todos os alunos matriculados na Escola Aletria.

Nos próximos eixos, descreveremos como foram desenvolvidos os oito encontros formativos.

2.5.2.1 PRIMEIRO ENCONTRO: ressignificando espaços e tempos na formação de mediadores de leitura literária

O primeiro encontro formativo ocorreu no dia dezoito de maio de 2021 por meio do aplicativo do *Google Meet*. A reunião com os professores aconteceu no período noturno, das 18h às 22h, sendo disponibilizadas duas horas para a formação. Com a coordenação pedagógica, definiu-se que a proposta fosse desenvolvida nos momentos iniciais, pois, caso fosse necessário, poderíamos estender as discussões.

Figura 4: Registro do primeiro Encontro formativo



Fonte: Os autores (2021)

A coordenadora pedagógica iniciou dando boas-vindas aos professores e informando sobre os pontos que seriam abordados durante a reunião. Em seguida, fez nossa apresentação pessoal e da proposta formativa. Destacamos que em todos os momentos de diálogos e reflexões com os gestores da Escola Aletria, que antecediam os encontros pedagógicos, sempre ocorreu o apoio e grande manifestação de contentamento em razão da instituição fazer parte de uma pesquisa de doutorado.

No primeiro momento do encontro, fizemos a leitura do livro “A caligrafia de dona Sofia”, escrito e ilustrado por André Neves, publicado pela Editora Paulinas. A apresentação dos elementos da obra, tais como capa do livro, nome do autor, ilustrador e editora ocorreram em todos os encontros, a fim de que os docentes pudessem tomar como modelo durante a mediação da leitura com seus alunos.

A narrativa trata de um convite às palavras e aos versos. A personagem principal, dona Sofia, professora aposentada, escreve poemas e envia para os moradores de sua cidade por intermédio do carteiro, seu Ananias. Ela acredita que atitudes como essas alegrem os dias das pessoas. Com o passar do tempo, as pessoas começam a retribuir as correspondências, enviando cartas. Após a leitura, perguntamos se alguém gostaria de compartilhar alguma impressão sobre o livro, mas não ocorreram manifestações.

Seguimos com a apresentação pessoal e profissional, elucidando nossas experiências e suas relações com o objeto de estudo pesquisado no processo de doutoramento. Ressaltamos nossa intenção por meio da proposta de pesquisa-ação, em colaborar não apenas com o avanço científico a partir dos estudos, mas também com a formação de professores municipais no processo de mediação de leitura literária.

Em seguida, sugerimos que durante cada encontro fossem lidos livros, poesias ou contações de história, a fim experimentar a proposta e ampliar o repertório literário dos professores. Buscamos mostrar que a dinâmica também poderia servir de modelo para o cotidiano de mediação de leitura com os alunos, durante as aulas síncronas e assíncronas. Pedimos que fosse criada coletivamente uma lista no *chat* com o nome dos docentes para definição de uma escala, mas até o fim do encontro não ocorreram pronunciamentos.

Combinamos anteriormente que os slides e vídeos fossem compartilhados pela coordenadora, para que pudéssemos acompanhar as expressões dos professores por meio do microfone ou do *chat*. Exibimos a ementa e o roteiro prévio como instrumentos norteadores iniciais. Continuamos as discussões com o seguinte questionamento: Por que pensar em leitura literária nos anos iniciais? Informamos que os docentes poderiam fazer contribuições pelos recursos do aplicativo, mas, novamente, não houve retorno.

Sem as manifestações dos professores, seguimos mostrando dados que consideramos relevantes que justificassem a proposta dos encontros para a formação de mediadores de leitura literária. Apontamos os dados referentes à produção acadêmica no Brasil encontrados no Estado Questão (EQ)²¹. Nossa intenção com a compartilhamento de dados, foi evidenciar os caminhos percorridos que nos direcionaram à nossa propositura em propor momentos de reflexões com os docentes sobre práticas desenvolvidas em sala de aula.

No segundo momento, destacamos uma entrevista²² em vídeo de Antonio Candido, realizada em abril do ano de 2014 referente ao direito à literatura. Durante suas reflexões, o autor salienta que a literatura é uma necessidade universal experimentada por todas as sociedades. A forma como é lida pelo indivíduo o humaniza e, por isso, é um direito de todos. Utilizamos como texto-base para o primeiro encontro “A concepção Escolar de Leitura”, de Angela Kleiman (2004), encontrado no livro “Oficina de leitura: teoria e prática”, utilizado como aporte teórico para construir o terceiro capítulo deste estudo.

Após a reprodução do vídeo e da apresentação do texto, ressaltamos pontos citados pelos autores referentes à literatura como direito e buscamos articular com os dados encontrados no EQ. Como não ocorreram comentários por parte dos professores, perguntamos se alguém gostaria de contribuir com perguntas, relatos ou dúvidas, mas novamente, não aconteceram manifestações.

Levantamos pontos importantes a respeito da natureza da pesquisa-ação e abordamos sobre os desdobramentos da pesquisa para a formação de professores e para o trabalho em sala de aula. Enfatizamos os esboços dos próximos encontros que serviriam de base para o replanejamento das ações a partir dos apontamentos sobre suas práticas no processo de mediação de leitura literária e,

²¹ Ver Capítulo I.

²² Link da entrevista de Antonio Candido - <https://www.youtube.com/watch?v=4cpNuVWQ44E>

consequentemente, as necessidades formativas. Abrimos espaço para que os docentes sinalizassem demandas normativas no *chat* ou por meio do microfone, mas não foram identificadas manifestações.

No terceiro momento, propomos a elaboração de um gráfico digital que mostra visualmente um determinado tema e a frequência das palavras de um texto, mais conhecido como nuvem de palavras. Acreditamos que essa prática poderia servir de recurso para tornar o encontro mais interativo e dinâmico. Elaboramos previamente um *link*²³ por meio do *site Mentimeter*, isto é, uma plataforma digital com planos pagos e gratuitos que permite a construção de nuvens de palavras.

Logo após, disponibilizamos o *link* no *chat* para que os professores pudessem interagir, respondendo com apenas uma palavra qual suas compreensões sobre leitura. À proporção com que os docentes iam inserindo as palavras, a nuvem ia ganhando um formato que pode ser visualizado a partir do compartilhamento de tela.

Figura 5: Nuvem de palavras construída no primeiro encontro



Fonte: Os autores (2021)

Nosso objetivo com a nuvem de palavras era exemplificar, de maneira prática, a construção do percurso metodológico dos encontros, isto é, a partir das reflexões coletivas. No primeiro encontro formativo, estavam presentes vinte duas pessoas, entre professores, coordenação pedagógica e gestora, mas apenas oito participaram

²³ Disponível em: <https://www.mentimeter.com/s/06b99f40cf7dacbf035b0d3a28d3829/31e3539085de>

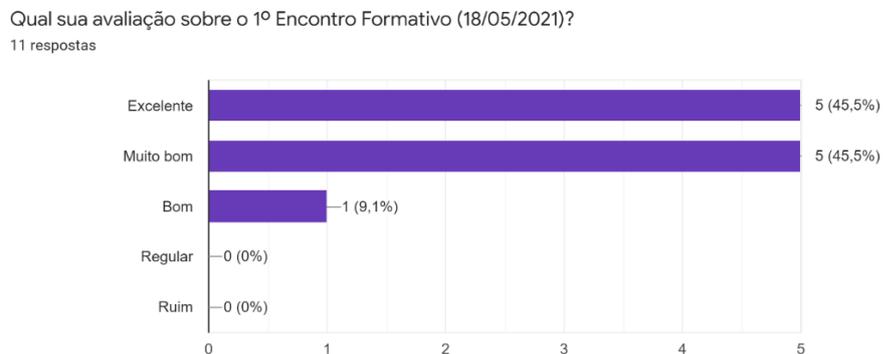
da dinâmica. Em seguida, apresentamos a “Nuvem literária²⁴”, adaptação da atividade para auxiliar a mediação da leitura literária.

Explicitamos que a prática poderia ser desenvolvida em aulas síncronas e assíncronas de maneira dinâmica. Compartilhamos cards explicativos com orientações para o desenvolvimento da dinâmica. Perguntamos se algum professor gostaria de tecer comentários ou esclarecer dúvidas, mas não houve emissão de opinião oral e escrita.

No último momento, enviamos por meio do *chat* do aplicativo o *link* do questionário²⁵ composto por perguntas objetivas e subjetivas que poderiam ser respondidas até o fim do encontro. Por entender as limitações deste tipo de instrumento de construção de dados, sua aplicação para composição do perfil dos professores, enviamos ainda uma ficha²⁶ para registro da avaliação, levantamento de demandas e sugestões para o replanejamento das próximas ações.

Os instrumentos enviados foram elaborados por meio do recurso digital *Google Forms*, isto é, um serviço gratuito para a criação de formulários *on-line*, em que as respostas são armazenadas na memória do e-mail dos criadores do documento. Das vinte e duas pessoas presentes, dez responderam ao questionário e onze responderam à avaliação. O gráfico abaixo destaca dados referentes à avaliação do encontro registrada pelos professores.

Figura 6: Avaliação do Primeiro Encontro Formativo



Fonte: Os autores (2021)

²⁴ Apêndice D.

²⁵ Ver Apêndice A.

²⁶ Ver Apêndice E.

A partir do resultado exposto no gráfico, podemos observar que o encontro se configurou como positivo para todos os professores que responderam à avaliação. Apesar disso, ficamos bastantes preocupados com falta de manifestações orais ou escritas durante as explanações. Percebemos que o instrumento avaliativo poderia ser modificado, a fim elucidar outras questões que pudessem servir de orientação para a metodologia da proposta formativa.

Quanto ao levantamento das demandas pelos professores, optamos por organizá-las em categorias. O número entre parênteses corresponde ao quantitativo de respostas registradas. Dentre elas, solicitaram a abordagem de estratégias de mediação de leitura na pandemia (três), estudos teóricos sobre a temática e dados da nossa pesquisa de doutoramento (dois), disponibilização de mais tempo para desenvolvimento da proposta (um), discussões de temas variados (um), compartilhamento de práticas leitoras entre o corpo docente (um) e continuidade da metodologia (um).

Por fim, chamou atenção a resposta registrada por um dos professores, pois esclareceu que não havia necessidade do desenvolvimento da proposta, fazendo referência à continuidade da metodologia já adotada nos encontros pedagógicos. Apesar dos apontamentos, seguimos acreditando na mudança de percepção do professor ao longo do processo.

Por fim, indagamos sobre as possíveis mudanças no roteiro prévio. Sem respostas, optamos por seguir com a metodologia nos próximos encontros, fazendo alterações sempre que necessário. Ficamos à disposição para prestar esclarecimentos acerca de eventuais dúvidas e devolvemos a palavra para a coordenadora pedagógica.

2.5.2.2 SEGUNDO ENCONTRO: Dois dedos de prosas com autores

O segundo encontro formativo ocorreu no dia quinze de junho de 2021 e foi transmitido pelo *Google Meet*. As respostas registradas pelos professores na primeira avaliação permitiram o replanejamento das ações propostas.

No primeiro momento, saudamos os docentes e seguimos com a apresentação dos elementos e da leitura da obra “Se eu fosse um livro”, de José Letria. A narrativa trata da exploração das múltiplas possibilidades da relação entre o livro e o leitor, a partir de respostas criativas apontadas pelo autor. Apesar dos

professores não terem se manifestado quanto à participação da proposta, optamos por mantê-la, a fim de promover a ampliação do repertório literário. Evidenciamos que tanto a participação oral quanto a escrita poderiam ser feitas em qualquer instante.

No segundo momento, retomamos as discussões do primeiro encontro. Logo, questionamos sobre as possibilidades de práticas de mediação de leitura literária durante o ensino remoto. Discutimos a respeito do conceito de leitura e leitura literária, a partir da discussão do artigo “Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula”²⁷, de Renata Junqueira de Souza e Rildo Cosson. Por intermédio da tela do notebook, observamos que os professores faziam anotações a respeito do que estava sendo dito.

O terceiro momento foi construído a partir das demandas enfatizadas pelos docentes que registraram suas respostas na avaliação do primeiro encontro. A partir disso, buscamos destacar práticas leitoras que pudessem ser desenvolvidas na realidade pandêmica. Convidamos dois autores cearenses de livros infantis para trocar experiências com os professores em uma roda de conversa.

Elucidamos que esse tipo de prática leitora poderia possibilitar a interação do aluno e as práticas de letramento literário mesmo em tempos de distanciamento social. Destacamos que as aulas síncronas permitiram por meio do uso de aplicativos de transmissão de vídeoconferências, vivências com autores locais e nacionais e suas obras, que talvez não fossem possíveis presencialmente.

Após fazermos uma breve apresentação sobre a trajetória dos autores, informamos que os professores poderiam se manifestar com perguntas ou partilhas de experiências. Em seguida, os convidados contaram sobre sua trajetória com livros para infância, enfatizando o processo criativo da criação de suas obras.

Durante a conversa, os autores fizeram contações de histórias explorando os elementos da narrativa com canções autorais. A exibição de cada personagem estava sempre acompanhada por rimas e curiosidades, provocando risos e satisfação nos professores. Dois docentes compartilharam por intermédio do *chat* que as vivências do Encontro acionavam memórias literárias construídas ainda na

²⁷ COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. UNESP, agosto - 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso em: 07/01/2021

infância. A partir das telas dos computadores, conseguimos construir um ambiente literário sem a desconexão com a realidade.

Acreditamos que o segundo Encontro foi bastante significativo para os professores, pois, além de permitir a troca e a construção de experiências literárias, permitiu a apresentação de uma proposta prática em contexto pandêmico.

Figura 7: Registro do segundo Encontro formativo



Fonte: Os autores (2021)

Ao final das partilhas, os autores fizeram sorteio de quatro exemplares de livros e informaram que fariam a doação de cinco obras para o acervo da escola. A notícia foi recebida com alegria pelos docentes. Muitos professores fizeram manifestações no *chat* agradecendo a noite de aprendizagem. Concomitante ao Encontro, enviamos nos grupos de WhatsApp cards²⁸ explicativos sobre a proposta literária vivenciada. Na mesma semana do Encontro, entregamos os livros aos ganhadores.

No último momento, agradecemos aos convidados e aos professores pelo despertar coletivo de lições adormecidas por meio das memórias literárias. Em seguida, solicitamos que os docentes avaliassem o encontro e apontassem possibilidades de reflexão para os próximos eventos a partir do *link* disponibilizado com acesso ao formulário do *Google Forms*. Percebemos a maior participação nos registros de respostas, isto é, dos dezenove professores presentes, dezessete responderam à avaliação.

Optamos pela continuidade do formulário para avaliação dos Encontros, sem desconsiderar as manifestações orais ou escritas por parte dos professores. Como

²⁸ Ver Apêndice F.

previsto, inserimos mais questões para fins avaliativos e mantivemos o documento²⁹ até o fim do percurso formativo. Acreditamos que os questionamentos acrescentados nos dariam mais elementos de análises da proposta metodológica deste estudo. Este, por sua vez, passou também a ser utilizado como registro da frequência com pequenas mudanças nas questões subjetivas.

Dentre as demandas apontadas para que sejam abordadas nos próximos Encontros registramos: a leitura folclórica (um), reflexões sobre neurociência e ensino remoto (um), atividades para aulas de Educação Física (um), estratégias de leitura a partir do livro gigante (um), diálogos sobre o universo da contação de histórias (três), conhecer mais propostas práticas de mediação de leitura na pandemia (quatro) e sem sugestões (seis). O levantamento coletivo norteou o planejamento das ações dos Encontros seguintes, possibilitando a tessitura formativa na Escola Aletria.

2.5.2.3 TERCEIRO ENCONTRO: Memórias e leitura literárias

O terceiro Encontro, denominado “Memórias e leitura literárias”, ocorreu no dia seis de agosto do corrente ano na Escola Aletria. Neste período, a gestão havia optado pela retomada das reuniões pedagógicas no formato presencial, seguindo as recomendações contra COVID-19. Para este dia, elegemos a palavra lápis e construímos o seguinte acróstico:

Figura 8: Acróstico da palavra lápis



Fonte: Os autores (2021)

²⁹ Ver Apêndice G.

Entendemos que ações de tal natureza geram ambientes de amizade e partilhas e, por isso, foram entregues pequenas lembranças acompanhadas de acrósticos poéticos aos docentes. Após a entrega, fizemos a leitura coletiva da poesia e fizemos a analogia entre o lápis e os momentos formativos, como espaços de reflexão e escrita para novas possibilidades de mediação de leitura. Os professores agradeceram e disseram que seguiriam como modelo quando ocorresse o retorno às aulas presenciais.

A coordenadora pedagógica solicitou que apresentássemos programas e aplicativos para a elaboração de atividades interativas a serem desenvolvidas com os alunos. Tendo em vista o levantamento de demandas formativas pelos professores para a mediação da leitura literária, identificamos a partir das respostas registradas na avaliação a necessidade em evidenciar o uso do material do “Livro Gigante”. Optamos por utilizar as práticas de leitura a partir do material que compõe o Programa Alfa e Beto de Alfabetização.

Elaboramos no *Canvas For Education*³⁰ uma proposta³¹ de atividade a partir do texto “A casa e seu dono”, escrito por Elias José, existente no material e disponibilizado aos docentes. Escolhemos a plataforma *liveworksheets*, pois ela permite a transformação de documentos PDF em exercícios interativos e de autocorreção que podem ser respondidos *on-line* e enviados para os criadores do conteúdo.

Compartilhamos por meio do data show, isto é, ferramenta tecnológica de projeção de imagens, a atividade referente ao poema do autor Elias José e os comandos interativos. Observamos a expressiva participação dos professores durante o desenvolvimento da proposta, a partir de anotações e esclarecimentos de dúvidas. Ponderamos que este momento foi bastante proveitoso para todos os envolvidos no processo.

Ao longo do primeiro momento, buscamos evidenciar aos docentes sobre a importância do acesso ao texto literário durante o desenvolvimento de propostas de mediação de leitura em sua totalidade. Assim, vídeos de leitura ou contações de histórias, como os que estavam sendo sugeridos na atividade interativa, poderiam ser tomados como possibilidades de ampliação do repertório literário. A partir disso,

³⁰ O *Canva for Education* é uma extensão da plataforma de design do *Canva*, em que é possível criar um ambiente interativo de aprendizagem virtual.

³¹ Ver Apêndice H

buscamos ressaltar perspectivas para tornar as experiências durante a mediação com os textos que integram o “Livro Gigante” mais significativas.

Para potencializar a proposta, a partir do texto “A casa e seu dono”, sugerimos o vídeo “Assim Assado”³², interpretado por Paulo Tatíf e Sandra Peres, disponível no YouTube, no canal Palavra Cantada. Levamos em conta que canção, baseada no livro “Assim Assado”, escrito por Eva Furnari e publicado pela Editora Moderna, poderia enriquecer a mediação da proposta inicial e incitar a continuidade do trabalho com rimas. A obra proporciona uma leitura divertida e bem-humorada que convida o leitor a se envolver em um verdadeiro jogo verbal.

Disponibilizamos o livro físico e cópias da letra da canção para que os professores pudessem acompanhar ou mesmo cantar durante a exposição do vídeo. Entendemos que os recursos audiovisuais com cantigas ou contações de histórias selam a relação entre o leitor e o autor, contribuem com o gosto pela leitura e ampliam o repertório literário. Como profere Cosson (2014, p. 97), “[...] a leitura literária não tem apenas um caminho e que o diálogo da leitura pode ser inibido de diversas maneiras”.

Após a conclusão da atividade interativa, iniciamos o segundo momento do encontro, isto é, as discussões teóricas. Partimos de reflexões sobre leitura literária e as possibilidades que ela traz às pessoas. Indagamos aos professores qual o tipo de criança leitora eles gostariam de formar. Deixamos claro que o cerne da proposta é a [...] formação de um leitor cuja a competência ultrapasse a mera decodificação dos textos, de um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e do próprio processo da leitura, de um leitor literário [...] (COSSON, 2016, p. 120).

Observamos que, geralmente, quando os professores eram questionados sobre determinados temas não eram dadas respostas imediatas. Nos primeiros Encontros, estávamos preocupados, pois acreditávamos que poderíamos ter ido contra a natureza colaborativa da pesquisa. Entretanto, ao longo do processo, fosse no olhar atento, seguido de anotações, fosse nas respostas dadas nas avaliações, a participação foi efetiva, inclusive, na manifestação de interesse em conhecer mais sobre teorias que subsidiam o estudo.

Buscando salientar os registros dos professores na avaliação realizada no segundo encontro referente ao conceito de leitura, destacamos reflexões sobre a

³² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6O_cgX_IXPs

temática e, mais ainda, leitura literária e letramento literário à luz das reflexões de Kleiman (2000), Paulino (2005) e Cosson (2016). Observamos que durante a apresentação os docentes faziam anotações ou demonstração de aprovação da movimentação da cabeça.

Em face ao exposto, enfatizamos a partir do compartilhamento de slides algumas práticas de leitura citadas por Cosson (2014, p. 97), “buscando mostrar como elas podem contribuir para o diálogo da leitura literária, tendo como cenário principal a escola”. Dentre elas, a leitura em voz alta, o acróstico, a hora do conto, a sacola de leitura, a contação de histórias e o jogral. Elegemos este último como proposta a ser desenvolvida coletivamente com os professores no terceiro momento do Encontro.

Tradicionalmente, o jogral consiste na dramatização de um trecho ou recitação de trechos de obras, realizada com os alunos divididos em grupos de vozes. É o correspondente alado do canto coral. O professor selecionará o trecho o texto inteiro e montará o jogo de vozes, indicando quando e quem deve falar. É preciso não confundir o jogral com a simples leitura coletiva de um texto. Na verdade, ele é uma espécie de dramatização. (COSSON, 2016, p.132)

Durante a explicação sobre o jogral como estratégia de leitura para a formação do repertório leitor, novamente destacamos a importância de o professor respeitar a integralidade do texto literário. Vale frisar que o texto original “[...] carrega em sua elaboração estética, as várias possibilidades de atribuição dos sentidos. (COSSON; SOUZA. 2011, p. 103). Tais práticas podem ser consideradas como essenciais na promoção da escolarização adequada da literatura infantil.

Soares (2006) diferencia escolarização adequada e escolarização inadequada da literatura infantil como,

[...] adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler (SOARES 2006, p. 47).

A autora enfatiza que a escola, em sua essência, escolariza os saberes, visto que tais espaços formais foram organizados para esta finalidade. Para Soares (2006), “[...] a literatura, não só a literatura infantil [...] ao se tornar ‘saber escolar’,

automaticamente torna-se escolarizada. (SOARES, p. 21, 2006)”. É preciso ressaltar que nossa discussão não se refere ao tipo de escolarização indicada pela autora, mas a falsificada, distorcida que gera a má interpretação e transforma a literatura em conteúdo programático. Nossa propositura ao evidenciar a escolarização adequada e inadequada, foi fomentar reflexões coletivas acerca das propostas de mediação de leitura e suas múltiplas possibilidades.

Após mostramos aos docentes o conceito de jogral, segundo Cosson (2016), utilizamos o livro “Bruxa, Bruxa venha à minha festa”, escrito por Arden Druce, e realizamos a leitura coletiva. A obra narra o convite para uma festa destinada a convidados diferentes do comum. Dentre os eles, destaca-se a Bruxa, o Gato, o Pirata, a Chapeuzinho Vermelho etc. Tendo em vista que a narrativa se configura como adequada para que, durante a mediação de leitura, os leitores sejam capazes de fazer inferências, isto é, fazerem conexões com as memórias literárias existentes.

Posteriormente à apresentação integral do livro, disponibilizamos cópias impressas da versão³³ adaptada da obra supracitada, elaborada pela contadora de histórias Marina Bastos. A divisão das falas correspondentes aos personagens foi feita pelos próprios professores durante a leitura do texto literário. Convidamos os docentes para sentar em círculo em uma colcha literária³⁴, para que pudéssemos fazer a leitura coletiva e interativa do jogral, alguns aceitaram e outros não.

Figura 9: Desenvolvimento da proposta literária – Jogral



³³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Eh1h6azqmlw&t=107s>

³⁴ Material produzidos pelos acadêmicos do 5º semestre do Curso de Pedagogia no componente curricular Pedagogia e Literatura Infantil.

Fonte: Os autores (2021)

Conforme podemos perceber no registro acima, apenas alguns professores participaram ativamente da proposta do jogral. Outros preferiram observar de suas cadeiras e acompanhar a metodologia desenvolvida. Muitos não conheciam a história e isso contribuiu para que a atuação dos personagens no jogral fosse feita com mais entusiasmo.

Por fim, no último momento, abrimos espaço para que os professores argumentassem sobre a atividade proposta. Todavia, não foram realizados comentários. Logo, entregamos a avaliação e ressaltamos a necessidade da exposição das impressões sobre nossa caminhada para o andamento metodológico da proposta. Explicitamos que a participação nos direcionaria para os próximos Encontros.

Posteriormente, fizemos a leitura do TCLE e esclarecemos o objetivo do documento em pesquisas com seres humanos. Logo após, entregamos duas cópias do termo e solicitamos que os professores o levassem para suas casas, fizessem a leitura e trouxessem assinado no próximo Encontro, caso aceitassem participar da pesquisa.

Quanto à avaliação, oito professores avaliaram o Encontro. Desses, seis registraram que gostariam de conhecer mais aplicativos para desenvolver atividades interativas e dois afirmaram que gostariam de continuar participando de mais ações práticas. As respostas dadas pelos docentes evidenciam a necessidade do momento vivenciado, ou seja, a necessidade de conhecer temáticas que pudessem ser desenvolvidas em contexto de ensino remoto. Mesmo com o baixo número de respostas, seguimos planejando com as sugestões dadas em momentos anteriores.

2.5.2.4 QUARTO ENCONTRO: Era uma vez um livro

O quarto Encontro aconteceu em trinta e um de agosto de 2021. Neste dia, foi apresentado pela gestora e coordenadora pedagógica o plano de retorno das aulas presenciais que seria adotado por todas as escolas da rede municipal de ensino. Após os avisos, concederam-nos a palavra para que pudessemos iniciar a formação com os professores. Percebemos que eles estavam muito preocupados em compreender as medidas adotadas para o retorno dos participantes da escola.

Disponibilizamos alguns minutos para que os docentes conversassem entre si e, posteriormente, seguimos com a programação.

Iniciamos entregando um acróstico da palavra chocolate acompanhada de um doce, a fim de dar as boas-vindas aos professores. Em seguida, fizemos a leitura coletiva do texto.

Figura 10: Acróstico da palavra chocolate



Fonte: Os autores (2021)

Após as boas-vindas, entrega e leitura do acróstico e fizemos a leitura do livro de imagens “Bárbaro”, de Renato Moriconi, publicado pela Editora Companhia das Letrinhas. A narrativa mostra um viking corajoso que enfrenta vários perigos até encontrar o mais poderoso dos seus inimigos. Durante mediação, pedimos que os docentes comentassem sobre as possibilidades de mediação do livro de imagens com os alunos na sala de aula. Surgiram, então, duas propostas: a primeira consistia na construção coletiva do enredo pelos alunos, sem intervenções do mediador, a partir das ilustrações e a segunda correspondia a intervenção do professor durante toda a leitura da obra.

Acreditamos que as vivências em grupo permitem que as ideias fluam livremente e possibilitam a reflexão coletiva. Por isso, decidimos desenvolver com o grupo as duas possibilidades de mediação indicadas por eles. Iniciamos com a primeira proposta, isto é, a medida com que folheávamos as páginas, o grupo foi construindo a narrativa a partir das imagens e, em seguida, desenvolvemos a leitura com a mediação dos pesquisadores. Logo após, abrimos espaço para que os

docentes compartilhassem suas impressões sobre as possibilidades mencionadas por eles em relação à obra.

Com as discussões acerca das propostas, surgiu uma terceira possibilidade construída coletivamente, ou seja, a mediação em que professores e alunos participam da construção dos sentidos durante a leitura da obra. Ponderamos que este momento do Encontro foi bastante significativo para os professores, uma vez que participaram ativamente das discussões e replanejamento da prática e leitura literária.

Aproveitando as discussões, partimos para o segundo momento, quando abordamos sobre as diferenças entre os livros de imagens, livros ilustrados e livros com ilustrações, a partir dos conceitos salientados no glossário do CEALE. Nossa intenção com a discussão foi contribuir com o trabalho do professor ao selecionar diferentes obras para usar na sala de aula.

Figura 11: Registro do quarto Encontro Formativo



Fonte: Os autores (2021)

Enquanto abordávamos sobre gêneros, tipos textuais e características dos livros para a infância, os professores manuseavam diferentes títulos e relacionavam com o que estava sendo dialogado. Estes, por sua vez, pertencentes ao nosso acervo pessoal e da própria escola. Informamos que as obras poderiam ser emprestadas, caso existisse interesse. No fim do encontro, alguns docentes nos procuraram para fazer empréstimos, inclusive, do título “Bárbaro”.

De acordo com as demandas formativas apontadas nos Encontros anteriores, assim como a necessidade de propostas de aplicativos que pudessem auxiliar a mediação de leitura no ensino remoto, no terceiro momento, construímos coletivamente uma cruzadinha literária com o aplicativo gratuito *Crossword labs*³⁵. Utilizamos como temática personagens de lendas brasileiras, mas esclarecemos que a prática poderia ser com personagens de diferentes livros. Posteriormente, enviamos nos grupos de *WhatsApp* cards³⁶ explicativos sobre a proposta desenvolvida durante o Encontro.

Ao longo da construção da cruzadinha, os professores ficaram muito empolgados. Compartilharam que sentiam dificuldades em desenvolver práticas de leitura no ensino remoto, não apenas em pensar possibilidades de mediação, mas devido à realidade econômica dos alunos. Ademais, afirmaram que não existia parceria efetiva entre família e escola.

No último momento, entregamos o formulário avaliativo para que os professores pudessem registrar suas impressões acerca do Encontro. Dentre as vinte e uma respostas dadas pelos docentes, dez fizeram referência à continuidade da apresentação de propostas práticas sobre a temática, sete não fizeram sugestões e quatro registraram que gostariam de indicação de livros teóricos.

Apresentamos também as parcerias estabelecidas com o projeto de fomento à leitura “Curumim Leitor: histórias para ler e contar³⁷” e o percurso e instrumentos metodológicos da proposta. Explicitamos acerca do Sarau literário, como possibilidade de culminância e possíveis apresentações das turmas. Ficamos à disposição para auxiliar em ensaios e esclarecimentos de dúvidas.

Logo, seguimos observando o cotidiano escolar e planejando, à luz dos direcionamentos, as ações para os próximos momentos de formação.

2.5.2.5 QUINTO ENCONTRO: Rima de lá e de cá

O quinto Encontro foi realizado no dia vinte e oito de setembro na Escola Aletria. Iniciamos o primeiro momento com as boas-vindas e o convite para que pudéssemos brincar de poesia por meio da leitura do poema “A primavera

³⁵ Aplicativo on-line gratuito que permite a construção rápida e fácil de palavras cruzadas. Disponível em: <https://crosswordlabs.com/>

³⁶ Ver Apêndice I.

³⁷ Ver eixo 2.5.3.

endoideceu”. No texto, Sérgio Capparelli (2019, p. 122) nos convida a perceber a poesia a partir da visualidade. A disposição das palavras assume o formato de uma flor, representando o símbolo da primavera.

Usando como referência a poesia visual, estabelecemos um processo de questionamentos e criação, o brincar com as palavras. O texto está disponível na obra “111³⁸ poemas para crianças” de Sérgio Capparelli. A obra reúne diferentes poemas que versam sobre diferentes temas, entre eles, natureza e animais. Os professores demonstraram gostar muito do poema lido e logo pediram para manusear o livro. Observamos o modo como passavam as páginas, os docentes esboçavam sorrisos enquanto apreciavam as poesias.

Após a leitura do poema supracitado, entregamos um acróstico da palavra amendoim para os professores e, em seguida, pedimos para que alguém pudesse fazer a leitura em voz alta. Nosso objetivo, era a construção de um ambiente favorável para que os coletivamente pudéssemos pensar sobre a relação da criança com a poesia.

Figura 12: Acróstico da palavra amendoim



Fonte: Os autores (2021)

No segundo momento, iniciamos nossas reflexões após a retomada das discussões do último Encontro e continuamos com a discussão do artigo “Poesia e infância: a experiência de brincar com as palavras³⁹” de Caroline Machado e Lilane

³⁸ CAPPARELLI, Sérgio. **111 poemas para crianças**. 28. ed. Porto Alegre: L&PM, 2019.

³⁹ MACHADO, Caroline. CHAGAS, Lilane Maria de Moura. **Poesia e infância: a experiência de brincar com as palavras**. P O I É S I S – Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação –

Maria de Moura Chagas. É preciso ressaltar que, apesar do texto ter sido enviado previamente por intermédio dos grupos de *WhatsApp* dos docentes, sempre disponibilizávamos uma cópia impressa para que fossem feitas anotações. Além disso, sempre elaborávamos apresentações com *slides* para fomentar a discussão e compartilhar por meio do recurso de projeção de imagens.

Após a discussão coletiva do texto, convidamos os professores para brincar com as palavras a partir do poema “O pato” de Vinícius de Moraes. Propomos um desafio literário em que os docentes deveriam completar os espaços em branco da poesia⁴⁰, produzido no *Canva Education* e impresso em folha A4. Utilizamos a versão cantada⁴¹ da poesia para auxiliar no desenvolvimento da proposta.

Os professores riam tentando preencher os espaços e cantar a poesia. Alguns afirmaram conhecer o texto, mas não nunca haviam pensado em fazer a mediação em sala de aula. Resolvemos fazer questionamentos para os docentes, tais como: “O que faz um poeta” e “Para que serve a poesia?”. Apresentamos informações sobre a vida de Vinícius de Moraes, fizemos a leitura coletiva do poema “O pato”.

Figura 13: Registro do quinto Encontro Formativo



Fonte: Os autores (2021)

⁴⁰ Ver Apêndice J.

⁴¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ttn81dhwts8>

Buscamos dialogar com as reflexões de Debus (2006), quando afirma que o poeta brinca com as palavras, retirando as coisas comuns do seu lugar e construindo novas formas de ver o mundo. Para a autora,

Muitos são os poetas que [se] dedicam a brincar com as palavras apresentando à criança a ludicidade do texto poético, com suas rimas, os seus ritmos, as suas sonoridades. A palavra poética é transgressora ao desautomatizar as coisas cotidianas; nesse mundo do poetar, as coisas inanimadas ganham vida, e tudo se torna encantamento numa lógica ilógica (DEBUS, 2006, p. 55).

Os sons, os ritmos, as palavras podem aproximar e ampliar as vivências literárias das crianças. Nossa intenção, foi refletir coletivamente sobre possibilidades de inserir a poesia na escola para que professores e alunos ressignifiquem por intermédio da narrativa. Após as discussões da temática, apresentamos obras compostas por poesias a fim de contribuir com a ampliação do acervo dos docentes.

Em seguida, disponibilizamos a avaliação do Encontro e o levantamento de demandas para direcionamento dos próximos encontros. Nas quinze respostas, identificamos sete registros dos professores que apontavam a necessidade de continuar as dinâmicas em sala de aula. Ademais, não foram destacadas sugestões ou evidenciados apontamentos que não contemplavam a temática proposta neste estudo.

2.5.2.6 SEXTO ENCONTRO: Descortinando ideias

O sexto Encontro aconteceu em vinte e seis de outubro no *lócus* da pesquisa. Utilizamos o artigo “O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário⁴²,” de Renata Junqueira de Souza e Rildo Cosson, publicado no periódico Educar em Revista, em 2018, para subsidiar as discussões ao longo da formação. O texto apresenta a análise do Cantinho da Leitura como prática de letramento literário para a formação do leitor. Nos três últimos Encontros, não entregamos acrósticos, optamos por estender o diálogo sobre todo o processo vivenciado.

No primeiro momento, iniciamos a formação com a leitura do livro “Conrado, o papagaio mal-humorado”, escrito por Vivian Monsef, ilustrado por Hugo Gherard e

⁴² SOUZA, Renata Junqueira de. COSSON, Rildo. **O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 95-109, nov./dez. 2018.

publicado pela editora Cinco Gatas, em 2021. A obra apresenta a história de um papagaio criado em cativeiro que é resgatado por um jovem cuidador de aves. O animal é levado ao rancho para convivência com outros pássaros, mas acaba não sendo algo fácil.

A obra supracitada é resultado do projeto de fomento à leitura intitulado “Vagalumes na Janela”, criado pela própria autora. A publicação e distribuição do livro objetiva contribuir com a formação de leitores literários no Brasil por meio de parcerias entre Vivian Monsef, professores e demais mediadores de leitura. Diante disso, selecionamos “Conrado, o papagaio mal-humorado”, para fomentar nossas discussões acerca da temática e destacar a proposta como exemplo de projeto de mediação de leitura literária.

É importante ressaltar que, após as leituras das obras selecionadas durante os Encontros, sempre abríamos espaço para que os professores pudessem compartilhar suas percepções acerca da narrativa lida. A partir de informações da capa, personagens, ilustrações e demais elementos do livro, buscávamos incitar a reflexão sobre o que havia sido lido. Perguntas como, “Você conhece este livro?”, “A partir das informações da capa, sobre o que se trata a história?”, entre outros questionamentos eram feitos para os docentes.

No segundo momento, dialogamos sobre o conceito de mediação, projetos e ações de leitura. Salientamos dados da 5ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-livro em 2019, referente ao hábito de leitura da população brasileira. Além disso, fizemos um panorama do surgimento das políticas públicas relacionadas ao livro e à leitura no país, apontando a necessidade da continuidade da elaboração e desenvolvimento de projetos de leitura dentro e fora da escola.

Entendemos que ações planejadas desenvolvidas na escola podem contribuir de forma significativa com a inserção do aluno no mundo da literatura. Acreditamos que ações pensadas coletivamente a partir do viés do letramento literário possibilitam que a leitura atravesse e passe a pertencer ao leitor. Para Souza e Cosson (2018),

Muitas práticas de leitura podem auxiliar a ampliar e fortalecer o letramento literário na escola: círculos de leitura, dramatizações, leituras protocoladas, leituras guiadas, entre outras. Enfatizaremos nesse subitem uma prática específica que é bastante conhecida nas escolas de Ensino Fundamental, sobretudo em seus anos iniciais, assim como nos anos da Educação Infantil

sob as denominações concorrentes de “biblioteca da sala”, “estante mágica”, “baú de leitura” (p. 100-101).

Com base nas nossas leituras e experiências com projetos, apresentamos um roteiro para direcionar a criação de projetos ou mesmo ações de letramento literário, com os seguintes elementos: justificativa, objetivos geral e específico, fundamentação teórica, discussões dos aspectos culturais implicados no projeto, estratégias gerais para promover a motivação e a adesão dos público-alvo do projeto; definição dos gêneros textuais, procedimentos metodológicos, avaliação e referências. Posteriormente, o material foi disponibilizado para consulta dos professores.

Aproveitando que no mesmo período a Escola Aletria estava se organizando para o Sarau de culminância do projeto de fomento à leitura “Curumim Leitor – histórias para ler e contar”, seguimos para o terceiro momento do Encontro. Mostramos os dados da arrecadação de livros, bem como o percurso metodológico e suas relações com a promoção dos Encontros formativos.

Pedimos que os professores identificassem os elementos que haviam sido expostos no roteiro. Nosso objetivo era fazer com que os docentes pudessem analisar os aspectos social, pedagógico e literário do projeto e, a partir disso, pensassem em ações para desenvolver com os alunos. Abaixo registramos o momento de trocas durante o encontro.

Figura 14: Registro do sexto Encontro Formativo



Fonte: Os autores (2021)

É importante ressaltar que, quando analisavam o projeto, os professores iam elucidando pontos positivos e negativos de suas próprias experiências vivenciadas em sala de aula. Alguns disseram que o contexto pandêmico trouxe muitas dificuldades para o desenvolvimento de propostas de mediação de leitura. Outros registraram que as discussões iriam favorecer o planejamento de futuros projetos.

Os professores demonstraram muito interesse nos dados constatados. Na oportunidade, mostramos a relação dos Encontros formativos com o referido projeto e nossa intenção em tecer memórias coletivas nas crianças por meio de ações teóricas e práticas. Por isso, nossa defesa por um processo formativo à luz do método da pesquisa-ação.

No quarto momento, entregamos o formulário para avaliação do encontro e registro de demandas para o próximo encontro. Dentre as respostas, houve um número expressivo de solicitações quanto ao universo da contação de histórias. Tendo em vista que a mesma temática já havia sido apontada como demanda, definimos que o próximo encontro seria para dialogar sobre tais questões.

2.5.2.7 SÉTIMO ENCONTRO: Conta que eu conto

O sétimo encontro no dia vinte e três de novembro de 2021, na Escola Aletria. Utilizamos o artigo “Mediação: o sujeito que narra e o lugar da apresentação da história⁴³” para subsidiar nossas discussões acerca do universo da contação de histórias. O artigo escrito por Souza, Modesto-Silva e Motoyama (2020) compõe o livro “Ler e ensinar: contar e dizer histórias” e discute conceitos teóricos sobre o ato da contação e proferição de histórias, além de sugerir propostas diversificadas para auxiliar o mediador.

Abrimos espaço para que os docentes pudessem compartilhar vivências da sala de aula e se as discussões ao longo do ano estavam favorecendo durante a mediação da leitura literária. A maioria das respostas indicava as dificuldades em desenvolver propostas, tendo em vista o cronograma de conteúdos que precisavam ser contemplados e as lacunas na aprendizagem educacionais potencializadas pela pandemia.

⁴³ SOUZA, Renata Junqueira. MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins. **Ler e Ensinar: contar e dizer histórias**. Presidente Prudente, SP: CdeA Campos Editora, 2020.

No primeiro momento, demos as boas-vindas e a fizemos retomada dos últimos encontros formativos. Logo, convidamos os professores para compartilhar suas impressões a respeito da culminância do projeto “Curumim Leitor”. Os professores que fizeram suas manifestações agradeceram pelas vivências ao longo de todo o percurso e outros pediram desculpas pela ausência nas ações.

Posteriormente, fizemos a exibição dos elementos e leitura da obra “As mentiras de Paulinho⁴⁴”, escrita por Fernanda Lopes de Almeida, ilustrada por Michele Iacocca e publicada pela Editora Ática. O livro conta a história de um menino que mora em um prédio e adora inventar histórias. No entanto, Seu Benedito, um dos moradores, não aguenta ouvir tantas mentiras. Mas se abre para imaginar junto dele e muda completamente.

Após a leitura, convidamos os professores para comentar sobre a história lida. Buscamos dialogar a partir da mudança de comportamento do vizinho quando se permite imaginar com Paulinho. Evidenciamos as reflexões de Cândido (2011, p.180) quando afirma que “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Tais reflexões estão relacionadas com a obra “As mentiras de Paulinho”.

Nossa intenção com a mediação da obra supracitada foi convidar os professores a uma imersão no universo da contação de histórias como possibilidade para a formação do leitor literário. Por isso, no segundo momento, ressaltamos um panorama sobre o surgimento da temática a partir do artigo enviado anteriormente, inclusive diferenciando os termos contar, ler e proferir histórias.

Em seguida, exploramos técnicas de contação de histórias e convidamos os professores a refletir sobre as implicações no processo de mediação de leitura. Todos ficaram entusiasmados com a temática, fazendo anotações e compartilhando suas vivências em sala de aula. É preciso ressaltar que entre o levantamento de demandas formativas durante os encontros, o tema já havia registrado.

Figura 15: Registro do sétimo Encontro formativo

⁴⁴ ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **As mentiras de Paulinho**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2008.



Fonte: Os autores (2021)

Explanamos a respeito de variados recursos que auxiliam durante a contação de histórias, tais como, caixa de histórias, guarda-chuva literário, varal de histórias, entre outros, apontando o livro como instrumento fundamental neste processo. Exploramos técnicas do narrar desde o aquecimento até o fechamento da história.

No terceiro momento, fizemos a contação da história “Até as princesas soltam pum⁴⁵”, escrito por Ilan Brenman com ilustrações de Ionit Zilberman. A narrativa apresenta Laura, uma menina que se encontra em um conflito, saber se as princesas soltam pum. Então, seu pai exhibe um livro que revela os segredos gastrointestinais das princesas mais famosas do mundo. O momento foi marcado por muitas gargalhadas.

Logo após, com apoio do livro físico, explorando as ilustrações da narrativa e destacamos a necessidade do acesso à obra na íntegra. Propomos um desafio. Disponibilizamos para os professores um papel em branco e pedimos que eles anotassem o segredo gastrintestinal de uma princesa que não foi citada na narrativa. De maneira geral, percebemos que os docentes preferiam anotar as sugestões do que vivenciar a proposta na prática.

Por fim, por se tratar do penúltimo encontro, propomos que a avaliação fosse realizada oralmente e todos os professores aceitaram. As manifestações foram positivas em relação às discussões sobre o tema. Em todas as falas registramos pedidos de desculpas pela falta de participação nas propostas, sempre justificadas pelos desafios do contexto enfrentado. Ademais, ocorreram muitas promessas de comprometimento formativo para os anos vindouros.

⁴⁵ BRENMAN, Ilan. **Até as princesas soltam pum**. São Paulo: Brinque-Book, 2008.

Sugerimos como tema a ser discutido no último Encontro um panorama histórico da literatura roraimense. Os professores concordaram e partimos para o planejamento das ações.

2.5.2.8 OITAVO ENCONTRO: Literatura Roraimense

O oitavo e último Encontro formativo ocorreu no dia sete de dezembro do referido ano na Escola Aletria. A data também foi marcada pelo encerramento dos encontros pedagógicos realizados quinzenalmente com os docentes. Para este momento, optamos, após o aceite dos professores, apresentar marcos teóricos da literatura no contexto roraimense. Utilizamos como fonte de pesquisa os artigos “Estudos de Literatura de Roraima: uma abordagem multidisciplinar e pluricultural” de Wankler e Souza (2007) e “Identidade e poesia musicada: panorama do Movimento Roraimeira a partir da cidade de boa vista como uma das fontes de inspiração” de Oliveira, Wankler e Souza (2009) e disponibilizados previamente nos grupos de WhatsApp.

Por se tratar do último Encontro, não seguimos o roteiro de divisão de momentos, como desenvolvido nos encontros anteriores. Iniciamos agradecendo pela caminhada de partilhas e trocas durante os oito Encontros e longo do ano. Reiteramos nossa propositura em colaborar com os professores no que tange à leitura em uma perspectiva de letramento literário por meio da metodologia da pesquisa-ação.

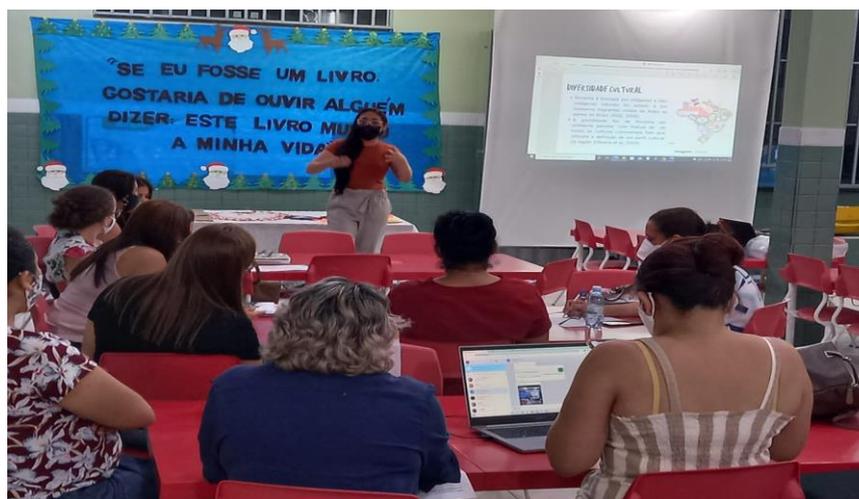
Destacamos a importância de conhecer o percurso da literatura roraimense, a fim de colaborar com ações na sala de aula e na escola. Ressaltamos um verso da música “Roraimeira, criada em 1984 pelo poeta Zeca Preto, para concorrer ao II Festival de Música de Roraima (OLIVEIRA, WANKLER, SOUZA, 2009).

Te achei na grande América do sul/ quero atos que me falem só de ti/ e em tua forma bela e selvagem/ entre os dedos o teu barro o teu chão/ e em tuas férteis terras enraizar [...]. [...] o teu importante rio chamado branco/ sem preconceito em um negro ele aflui/ és Alice neste país tropical/ de um cruzeiro norteando as estrelas/ norte forte macuxi Roraimeira/ da coragem, raça, força garimpeira/ cunhantã roceira, tão faceira/ diamante ouro, amo-te poeira, poeira.

A escolha pela canção foi intencional, uma vez que marca o surgimento do “Movimento Roraimeira”, liderado pelos poetas Eliakin Rufino, Neuber Uchôa e Zeca

Preto (OLIVEIRA, WANKLER, SOUZA, 2009). Partimos da discussão dos elementos da identidade local e iniciamos as conversas referentes aos traçados históricos do estado, a diversidade cultural e as suas implicações para a literatura roraimense. A partir de um recorte temporal das produções literárias produzidas em Roraima, buscamos promover debates e reflexões, bem como a valorização de nossa própria história.

Figura 16: Registro do oitavo Encontro Formativo



Fonte: Os autores (2021)

Durante a apresentação, os professores ficaram bastantes atentos, demonstrando interesse pelo o que estava sendo mediado. Após a explicitação, questionamos se eles gostariam de trazer alguma experiência ou contribuição. Uma professora agradeceu pelo desenvolvimento dos encontros ao longo do ano e frisou que a formação foi bastante significativa e que a temática a fez refletir sobre a importância de pensar em práticas de leitura na sala de aula que valorizassem a história local.

Ainda no mesmo ano, a Escola Aletria promoveu um encontro com a presença de autores locais e nos convidou para participar da programação. Além de interpretações musicais, contações de histórias e recitação de poesia, a equipe gestora fez sorteios de livros entre os alunos e apresentou aos alunos e professores as obras que foram adquiridas para o acervo que poderiam ser acessados a qualquer momento. Durante as apresentações, a professora B, nos informou que as discussões realizadas no último Encontro Formativo impulsionaram para a realização do evento.

Ainda sobre a formação, após a exibição sobre a literatura roraimense, mostramos a proposta de ementa inicial e a final⁴⁶, construída coletivamente durante o processo. Os professores demonstraram satisfação pelo resultado das discussões, organizadas em forma de conteúdo programático. Perguntamos se eles conseguiam visualizar os seus apontamentos do documento e a resposta foi positiva.

Deixamos o espaço aberto para que os docentes comentassem a respeito do documento que havia sido construído. Dentre as respostas, uma das professoras participantes enfatizou que se sentia valorizada como profissional ao poder visualizar o resultado de uma proposta construída colaborativamente. Afirmou que todo o percurso dialogava com as necessidades da Instituição, haja vista que sua fundamentação se apoiava em situações reais vivenciadas pelos participantes.

Em seguida, apresentamos o certificado⁴⁷ de participação na formação. Como dito anteriormente, ao final de todo Encontro, os professores recebiam uma ficha avaliativa e de levantamento de demandas formativas que serviriam também como frequência para o recebimento da certificação. Percebemos que muitos docentes não assinavam ou pediam para levar a ficha para casa e acabavam não devolvendo.

Diante do exposto, decidimos certificar os docentes com a carga horária total, isto é, 40 horas, apenas aos que alcançaram a porcentagem de 75% de frequência. Para os demais casos, a certificação seria correspondente à participação nos momentos formativos. Além das informações gerais da formação, no certificado é possível encontrar a ementa curricular construída coletivamente.

Figura 17: Registro do último Encontro Formativo



⁴⁶ Apêndice K.

⁴⁷ Ver Apêndice L.

Fonte: Os autores (2021)

Além do certificado com 40 horas de carga horária, todos os professores que obtiveram frequência igual ou maior que 75% receberam um exemplar do livro “O dia em que Estrela foi brilhar no céu” de autoria de um dos pesquisadores deste estudo. Expomos o processo criativo de elaboração e editoração da obra. Por fim, fizemos a leitura da obra e nos colocamos à disposição para colaborar em futuras rodas de leitura e eventos dessa natureza na escola.

Salientamos sobre nossas impressões em desenvolver a proposta da pesquisa-ação em contextos pandêmicos e das dificuldades encontradas ao longo do percurso. Em seguida, disponibilizamos um formulário para que os professores avaliassem a metodologia adotada nos Encontros formativos. Já havia sido entregue aos docentes do primeiro ao terceiro ano anteriormente. Entendemos que, por mais que as repostas de todos os docentes não sejam apontadas neste estudo, compreendemos que os dados podem compor pesquisas futuras.

2.5.3 CURUMIM LEITOR: um projeto de fomento à leitura literária em Boa Vista – RR

O projeto de fomento à leitura, intitulado “Curumim leitor: histórias para ler e contar”, foi desenvolvido na cidade de Boa Vista, capital do Estado de Roraima em parceria com a Escola Aletria. Idealizado pelas professoras Hellen Cris de Almeida Rodrigues e Emanuella Silveira Vasconcelos, a proposta buscou favorecer a formação do leitor literário possibilitando o acesso e a interação com as obras de literatura infantil por meio da distribuição de livros para todos os alunos matriculados na instituição.

Por se tratar de uma iniciativa independente, o planejamento das ações do projeto data da primeira quinzena do ano de 2021. Apesar do período ser anterior ao início dos Encontros no *lócus* da pesquisa, as ações, objetivos e suas relações com o percurso formativo foram apresentados às gestoras com antecedência. No mesmo mês, estabelecemos a parceria com a escola. Definimos que a culminância da proposta ocorreria por meio de um Sarau com a participação das turmas.

No quarto Encontro, compartilhamos nossas intenções com os professores a partir das etapas do projeto. Acreditamos que a parceria poderia potencializar os

momentos formativos vivenciados na Escola Aletria. De acordo com Rildo Cosson, a efetivação do letramento literário pode ocorrer de diferentes maneiras, mas são estas as principais características:

Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra [...]. [...] pela construção de uma comunidade de leitores [...]. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário [...]. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário (COSSON, CEALE).

As discussões beneficiaram a garantia dos fundamentos principais para a formação do leitor literário apontadas pelo autor. Tendo em vista que as etapas foram desenvolvidas ao longo do ano, os professores puderam participar de todo o percurso metodológico. O fazer coletivo por meio do movimento da formação docente contínua fortaleceu a iniciativa efetivando a leitura literária como prática social.

Quanto à construção do projeto, após a elaboração e a identificação da escola parceira, em meados de março, iniciamos a divulgação em diferentes veículos de comunicação. Posteriormente, iniciou a etapa de arrecadação de livros, estendendo-se até o mês de setembro. Concomitante a isto, nos Encontros formativos buscávamos dialogar sobre as ações do projeto incentivando os professores a participação no evento de culminância.

Ainda em março, a proposta foi inscrita na pesquisa nacional “O Brasil que Lê” desenvolvida em parceria com Instituto Itaú Cultural, o Instituto Interdisciplinar de Leitura da PUC-Rio, a Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio e a JCastilho Consultoria. Objetivo da ação era fazer o mapeamento dos projetos de formação de leitores e mediadores de leitura desenvolvidos nos estados brasileiros. Em novembro, recebemos o certificado⁴⁸ de comprovação e participação de iniciativas de promoção de leitura no país. Em março de 2022, os relatórios⁴⁹ do mapeamento do projeto foram apresentados em *lives* no canal do *YouTube* e *site* oficial da instituição.

No tocante às obras doadas, poderiam ser novas ou usadas, desde que estivessem em bom estado de conservação. Foram arrecadadas 1283 obras de

⁴⁸ Ver Anexo A.

⁴⁹ Disponível em: <http://obrasilquele.catedra.puc-rio.br/>

literatura infantil, ultrapassando a meta inicial do projeto de 500 livros. As doações ocorreram por meio da compra de livros em uma “lista de desejos” criada na *Amazon*⁵⁰ ou enviadas diretamente às residências das idealizadoras do projeto. Os doadores do projeto foram professores, escritores iniciantes, pós-graduandos, Organizações não governamentais (ONGs), representantes parlamentares municipais e demais pessoas de diferentes regiões do país.

No mês de setembro, fizemos reuniões com a gestão para planejar os momentos de culminância do projeto. Dessa forma, decidimos que o Sarau seria realizado em dois dias da primeira quinzena de outubro. No entanto, devido ao surgimento de casos de COVID-19, as atividades na Escola Aletria foram suspensas e as aulas retornaram ao formato remoto.

No mesmo mês, os livros foram separados por turma e embalados em envelopes de correspondência branco e marrom. Carinhosamente, denominamos o embrulho como “pacotinho de amor”. Nossa intenção era possibilitar que as crianças, quando abrissem seus pacotes, fossem impactadas por uma atmosfera de afeto e histórias, oportunizando experiências talvez nunca vivenciadas, em forma de livro. Para finalizar, colamos adesivos contendo o nome do projeto e marcamos com de corações.

Após o afastamento, definimos uma nova data para o Sarau. A culminância ocorreu nos dias quatro e oito do mês de novembro na quadra de esportes da Escola Aletria. Tendo em vista o formato de ensino adotado pela escola, isto é, o híbrido, as atividades foram desenvolvidas em dois dias, nos turnos matutinos e vespertinos. Os turnos foram divididos em dois momentos com números de turmas reduzidas. Com isso, foi possível contemplar os grupos de alunos A e B.

No dia três de novembro, fizemos reuniões com professores, cuidadores de alunos e gestão para organização do Sarau. Na oportunidade, foram evidenciados outros projetos desenvolvidos na escola durante o ano. As figuras abaixo mostram o painel utilizado nos dois dias de evento e disposição das cadeiras seguindo as recomendações contra COVID-19.

⁵⁰ A *Amazon* é um site de e-commerce de vários sérvios, dentre eles a venda de livros *on-line*. As idealizadoras selecionaram diferentes obras, criaram uma lista de desejos e disponibilizaram o *link* para compras nas redes sociais.

Figura 18: Painel usado no evento de culminância do projeto



Fonte: Os autores (2021)

As cadeiras foram organizadas em fileiras distantes umas das outras. Conforme o escalonamento das turmas, os móveis iam sendo limpos com álcool em gel pela equipe da limpeza. Buscamos seguir rigorosamente todas as medidas preventivas e garantir a segurança dos alunos.

Figura 19: Organização do espaço físico



Fonte: Os autores (2021)

Os livros foram organizados enfileirados em mesas decoradas e identificados por turma em folha de papel A4. Conforme as obras foram sendo entregues, as placas iam sendo substituídas e colocados novos pacotes de livros.

Figura 20: Organização dos livros nas mesas



Fonte: Os autores (2021)

Ademais, organizamos um espaço com a frase “Ler é ganhar asas para o mundo” para que os professores registrassem o momento com suas respectivas turmas. Além dos discentes e docentes, os demais funcionários fizeram registros no espaço.

Figura 21: Espaço para registro de fotos



Fonte: Os autores (2021)

Durante os Encontros, ficou acordado que os professores ficariam responsáveis pela apresentação de suas respectivas turmas durante o Sarau. Ficamos à disposição para auxiliar os ensaios e confecção de materiais. Mesmo assim, apenas quatro professores organizaram peças teatrais, danças e interpretações de canções. Os docentes dos primeiros anos disponibilizaram adereços e fantasias para os alunos usarem no dia da culminância.

A programação foi a mesma nos dois dias de evento, visto o escalonamento do público. As apresentações organizadas com os alunos da manhã e tarde, foram exibidas em seus respectivos turnos. Seguimos o seguinte roteiro: saudações, contextualização do projeto e a parceria com a escola, contação de histórias, participações literárias das turmas (peça teatral, dança e canções), entrega dos livros e despedida.

O Sarau iniciava sempre com as boas-vindas da gestora da escola, seguida, pela professora Emanuella, explanando sobre o projeto e sua importância para a formação de leitores. Posteriormente, conversávamos com os alunos sobre o universo dos livros a partir de indagações como, “Vocês já ganharam um livro de presente?”, “O que mais gostam em um livro: as ilustrações ou o texto?”, “Gostam de contar e/ou ouvir histórias?”. As crianças respondiam entusiasmadas diziam estar curiosas para saber qual obra receberiam.

Logo após, mostramos o livro “Até as princesas solta pum” escrito por Ilan Brenman e, posteriormente, fizemos a contação da história. A partir da capa, questionávamos aos alunos se conheciam a obra ou se queriam compartilhar suas impressões a respeito da narrativa. Diferentemente dos adultos, as crianças compartilhavam suas sugestões com bastante euforia.

Seguimos com a contação e logo sugerimos que as crianças, após a leitura, trocassem entre si os livros que receberiam. Eles poderiam conhecer várias histórias. Na figura abaixo, registramos a mediação com os discentes.

Figura 22: Contação da história “Até as princesas soltam pum”



Fonte: Os autores (2021)

Posteriormente, convidamos os professores para fazer a apresentação com suas respectivas turmas. No turno matutino, houve o reconto do livro “Bruxa, Bruxa venha à minha festa”, escrito por Arden Druce, pelos alunos do terceiro ano matutino. À tarde, a turma do quinto ano, organizada pela professora de Educação Física, fez a encenação do conto “Os três porquinhos”. Ademais, houve ainda a exibição de dança contemporânea e a interpretação individual de uma paródia com a temática sobre trânsito seguro, organizada pela professora da disciplina de artes. As ações foram ensaiadas com alunos do quarto e quinto ano nos dois turnos.

Figura 23: Registros das apresentações feitas pelos alunos



Fonte: Os autores (2021)

Após as apresentações, paulatinamente, os alunos foram sendo chamados por turma para o recebimento dos livros. A entrega dos pacotes foi feita pelos respectivos professores de cada turma. Tendo em vista a grande quantidade de obras arrecadadas por meio do projeto de fomento à leitura cada criança recebeu dois títulos diferentes. No total, foram entregues oitocentos e setenta e seis obras para o corpo discente da Escola Aletria.

Figura 24: Entrega de livros aos alunos



Fonte: Os autores (2021)

Durante a entrega, ouvimos várias perguntas, tais como: “Tia, um livro novo?” e “A gente pode levar para casa?” ou expressões como “Esse livro é lindo, tia!” e “Ganhei dos livros, tia!”. Ao passo que abriam seus pacotinhos, os alunos riam e trocavam ideias entre si. Após a apreciação, as crianças eram encaminhadas as suas turmas. Consideramos que dentre as experiências vivenciadas ao longo deste processo formativo, estes momentos foram significativos para reafirmar os propósitos que movem nossa caminhada profissional e pessoal.

No último Encontro Formativo, conversamos com os professores sobre o Sarau Literário desenvolvido na escola. Pedimos que avaliassem o evento levando em consideração os objetivos do projeto de fomento à leitura e suas contribuições para a formação do leitor literário. Os docentes compartilharam que quando

retornaram para as salas de aula, os alunos conversavam sobre as histórias ouvidas e mostravam empolgados seus presentes uns para os outros.

Além das partilhas pós-evento, nos chamou a atenção a resposta dada por um dos professores ao afirmar o quanto é significativo quando pesquisadores veem a escola como espaço para construção coletiva do conhecimento científico e não apenas como um local para coletar dados que nem sempre são partilhados com os seus participantes. Entendemos que o docente se referia as faltas de devolutivas de pesquisas anteriores desenvolvidas no ambiente escolar.

Nossa propositura, desde o início deste processo formativo, foram que as vivências experiências pudessem possibilitar construções literárias afetivas. Nesse sentido, acreditamos que o projeto de fomento a leitura mesmo não sendo nosso objeto de estudo, potencializou as ações desenvolvidas em nossa proposta formativa. Dessa forma, colaborando para a reflexão da teoria e prática no contexto escolar.

2.5.4 OLHANDO PARA A PRÁTICA: propostas de letramento literário sob a ótica docente

No primeiro Encontro, ao apresentar o percurso metodológico, explicitamos a respeito da observação da prática, como umas das etapas procedimentais da pesquisa. Destacamos que nossa intenção não era criticar a postura do trabalho docente, mas refletir os limites e as possibilidades da proposta formativa que estava sendo desenvolvida. Sempre que tínhamos a oportunidade, ressaltávamos nosso comprometimento pessoal e profissional a partir deste estudo, não apenas com a referida escola, mas com a educação em sua totalidade.

Os registros da observação da prática docente foram anotados em diário de campo, ou seja, um instrumento fundamental para pesquisas qualitativas, pois configura-se como espaço de registro do que ouvimos, vimos e sentimos. Dentre as diversas possibilidades que traz ao pesquisador, pode ser compreendido como um lugar de informação da pesquisa e de formação para o sujeito pesquisador.

De acordo com Macedo (2010),

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a

apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (MACEDO, 2010, p. 134).

Ponderamos que tal instrumento possibilitou o registro das particularidades de cada observação. As anotações eram realizadas sempre após o encerramento das aulas, no formato remoto e híbrido, para que não esquecêssemos quaisquer informações. Com o consentimento da docente, utilizamos um gravador de voz para gravação das mediações, para auxílio na descrição dos dados.

Dentre os professores, Rosa foi a única que aceitou de imediato nossa participação em suas aulas. Inicialmente, acreditávamos que os docentes pudessem mudar de ideia à medida que os encontros fossem realizados, mas isto não aconteceu. A coordenadora pedagógica informou que poderia solicitar aos docentes que nos recebessem em suas turmas, mas entendemos que esse tipo de conduta não respeita a natureza do método escolhido para este estudo.

Após o aceite, fomos inseridos no Grupo Específico dos professores e no AVA da turma observada. As observações da prática docente iniciaram no dia vinte e um de maio e encerram no dia três de dezembro de 2021. Foram divididas em dois dois formatos, isto é, remoto e presencial. Desde o início, estabelecemos uma parceria de cooperação nas aulas com a professora, principalmente no esclarecimento de dúvidas no desenvolvimento de propostas sugeridas durante o percurso formativo ao qual nos propomos.

Realizamos uma entrevista⁵¹ com a docente, com questionamentos relacionados ao seu percurso formativo e os encontros com a literatura infantil. O procedimento ocorreu durante os intervalos das aulas, na sala dos professores. Posteriormente, disponibilizamos o roteiro de perguntas e esclarecemos que poderiam ser acrescentadas outras informações, caso quisesse. No último Encontro, ela entregou um arquivo impresso com um texto sobre sua trajetória.

Durante os Encontros, a Professora Rosa sempre se mostrava bastante participativa. Contribuía com suas respostas no formulário avaliativo e sempre nos procurava individualmente por meio do *WhatsApp* para registrar sua satisfação em estar participando do processo formativo. Ao longo do tempo, estabelecemos uma relação de amizade que nos permitiu trocas de vivências para a construção dos dados e para nossa caminhada pessoal e profissional.

⁵¹ Ver Apêndice M

Nos eixos a seguir, descreveremos nossas impressões construídas ao longo deste período.

2.5.4.1 A PROFESSORA ROSA DA ESCOLA ALETRIA: Ensino Remoto

Em 2021, a Professora Rosa ministrou aulas no terceiro ano dos anos iniciais. No dia vinte e um de maio, fomos adicionados no AVA da referida turma pela manhã, antes do início da interação com os alunos. A coordenadora pedagógica nos apresentou aos estudantes e seus responsáveis, justificando os motivos de nossa presença nas aulas. Logo que saudamos os discentes e fizemos nossos agradecimentos, iniciamos as observações.

Utilizamos um roteiro⁵² de observação com informações que elegemos pertinentes, tais como, data, número de alunos, planejamento do dia, ambiente, isto é, remoto o presencial, descrição das atividades desenvolvidas e observações do pesquisador. Acreditamos que essa organização pudesse facilitar os registros feitos em nosso diário de campo, oportunizando mais fluidez na leitura e na interpretação dos dados.

Todas as manhãs, o início das aulas era marcado por saudações escritas direcionadas aos alunos e às famílias. Vejamos o exemplo abaixo,

Olá, famílias! Olá, crianças! Bom dia, bom dia! Nossa hora de estudar está chegando! Queridas crianças, vamos despertando se organizando direitinho com banho tomado, cafezinho e materiais prontos para você começar mais um dia de estudo em casa (PROFESSORA ROSA, 2021).

Após a saudação, a Professora Rosa enviava a “chamadinha”, isto é, uma colagem com fotos suas e dos alunos. Ela pedia que quem estivessem *on-line* no momento respondesse a mensagem com seus nomes completos. Em seguida, fazia uma lista com o nome dos discentes que estavam ativos no grupo. Com o passar dos dias, percebemos que as ações faziam parte da rotina da turma. As artes da chamada eram atualizadas diariamente.

Pelo menos uma vez na semana, ela fazia a chamada por meio do encontro síncrono no *Google Meet*. Antecipadamente, avisava os alunos sobre o momento de interação, motivando-os a participar. No dia escolhido, os alunos enviavam áudios

⁵² Ver Apêndice N.

para o grupo, sendo possível identificar a partir de suas falas a satisfação em vivenciar essas experiências. Para a professora, as situações favoreceram a criação e o fortalecimento de vínculos afetivos.

Nos dias em que existissem aniversariantes, a Professora Rosa enviava um cartão digital parabenizando e incentivando que os demais alunos deixassem suas felicitações. Ademais, enviava o roteiro de atividade em PDF referente à disciplina do dia com áudios e vídeos explicativos. Enfatizava que estaria em assistência ativa, isto é, ficaria *on-line* para esclarecimento de dúvidas. Sempre ficava à disposição para realizar ligações de voz por meio do *WhatsApp* para auxiliar as crianças no desenvolvimento das tarefas.

À proporção que os alunos enviavam fotos das atividades respondidas, ela mandava mensagens incentivando para que os outros as realizassem também. Com fins organizacionais, haja vista que os professores das demais disciplinas tinham acesso ao AVA, as devolutivas das tarefas eram direcionadas para um grupo específico, criado pela docente, ao qual não tivemos acesso.

Olá, crianças! Ainda estamos em um tempo muito bom para concluir as atividades. E que maravilha que já estou recebendo as atividades de quem já concluiu. Parabéns, crianças e as demais crianças fiquem focadas que logo terminam (PROFESSORA ROSA, 2021).

A turma do terceiro ano era composta por vinte e sete alunos. Ao longo das nossas observações no período remoto, percebemos que durante os horários das aulas, existiam poucas crianças ativas no grupo. A partir das mensagens confirmadas posteriormente, enviadas pela docente, percebemos que as devolutivas eram encaminhadas em outros turnos. Abaixo, o aviso enviado no dia vinte e um de maio.

Atenção! Para as crianças que realizam suas atividades em outro horário, fiquem tranquilas que a professora compreende a situação e está à disposição para receber até o horário noturno, ok! O cuidado importante nesse momento, é não deixar acumular muitas atividades, porque ficarão mais sobrecarregados a conclusão destas. Obrigada pela compreensão de todos! (PROFESSORA ROSA, 2021)

Todos os dias, a Professora Rosa encaminhava livros infantis em PDF ou *links* de vídeos com contação de histórias como sugestão para o “Momento deleite”. O momento de apreciação de obras infantis. Motivava as crianças a recontar a

narrativa e registrar em vídeos, para que fossem compartilhados no grupo. Era comum os alunos encaminharem arquivos com as sugestões da docente.

Ficamos bastantes felizes, pois, desde o início, identificamos que as sugestões de leitura, vídeos de contação de histórias, propostas e demais materiais apresentados no processo formativo estavam sendo utilizados. O diálogo abaixo, ocorreu na manhã seguinte do primeiro Encontro.

Professora Rosa: Bom dia, Pesquisadora! Fiquei curiosa sobre a nuvem literária. Seria possível trabalhar ela no 3º ano? Achei um encanto. Ontem colaborei na hora da palavra-chave. Por isso, fiquei interessada.

Pesquisadora: Olá, professora! Sim, é possível. Há duas formas de construir a nuvem. Durante um encontro síncrono ou pode solicitar que as crianças digam uma palavra e a senhora construa a nuvem e mostre para elas.

Professora Rosa: Eu faço a chamadinha no *Google Meet* e várias crianças participam e gostam desse momento.

Pesquisadora: Verdade, professora! As crianças gostam mesmo. Vou enviar o tutorial em cards e o *link* de um vídeo explicativo.

Professora Rosa: Obrigada! Vou assistir! (DIÁLOGO NO GRUPO ESPECÍFICO, 19/05/2021).

Frente ao diálogo, decidimos enviar após os momentos de formação materiais explicativos para auxiliar os professores. Ocorreram momentos em que a docente nos procurou para esclarecimentos de dúvidas ou mesmo para nos informar que faria adaptações nas propostas sugeridas. Geralmente, essas conversas aconteciam em trocas de mensagens individuais.

Com o passar do tempo, além das chamadas, a professora passou a desenvolver por meio *Google Meet* interações a partir do projeto “Clube de Leitura Virtual”. Quinzenalmente, ocorriam interações síncronas com os alunos e a professora em horário oposto aos das aulas para lerem diferentes histórias. Observamos que os materiais indicados na proposta formativa estavam auxiliando as atividades desenvolvidas nestes momentos. O diálogo descrito abaixo ocorreu em conversas individuais via *WhatsApp*.

Professora Rosa: Oi, pesquisadora! A sua contribuição tem sido excelente para mim e para minha turma, pois trabalho o projeto de Leitura Virtual da escola e com as suas sugestões de trabalhar a leitura tem sido uma dose a mais de inspiração. Obrigada, pela sua contribuição conosco!

Pesquisadora: Fico muito feliz em saber que estou contribuindo. Tenho certeza que terça-feira a senhora irá gostar muito das propostas sugeridas.

Professora Rosa: Estou trabalhando leitura no *Google Meet* e as crianças que não podem participar, monto a história em slides e posto no grupo, porque muitas vezes só o envio de PDF do livro, as crianças não abrem. O projeto de leitura é para toda a escola e delimito minhas estratégias com a

minha turma. Cada professor pode seguir com essa flexibilidade (DIÁLOGO INDIVIDUAL, 10/06/2021).

Ainda no diálogo acima, ficamos à disposição para participar de uma das interações a fim de ler e contar histórias, deixando-a bastante entusiasmada. Apesar disso, tal momento não se concretizou no formato remoto em razão das demandas da rotina escolar. A professora informou que deixaria registrada a proposta para que fosse desenvolvida em outro período.

Conforme dito anteriormente, tendo em vista o atraso no planejamento anual do conteúdo programático feito pela SMEC, inicialmente os roteiros eram elaborados pelos professores em diferentes fontes de pesquisa. No entanto, com o retorno do material estruturado, percebemos manifestações da família em relação à quantidade e complexidade das atividades propostas. Na tentativa de intervenção, além de enviar mais áudios e vídeos explicativos, buscou-se dialogar com a coordenação pedagógica sobre a possibilidade de adaptações no material.

Oi, coordenadora! Houve orientações da SMEC para os coordenadores, sobre o plano ser seguido à risca nos roteiros? Ou o professor tem a **autonomia** para elaborar os roteiros seguindo este planejamento da SMEC **adequando-o à realidade da sua turma**? Estou nesse momento já em leitura desse planejamento e elaboração dos roteiros (PROFESSORA ROSA, 2021, grifos nossos).

Apesar das tentativas de dinamizar as aulas e o aumento no envio de materiais explicativos, percebemos que a devolutiva das atividades e o cumprimento dos roteiros foram diminuindo. Diante da situação, a Professora Rosa buscava ressaltar insistentemente por meio de mensagens escritas ou áudios sobre a importância do esforço coletivo e da parceria entre a escola e a família no contexto adverso para o desenvolvimento da criança.

Olá, boa tarde! Tire um tempinho para apreciar aqui o resultado do esforço e dedicação das crianças e de vocês, família [...]. Estou feliz pelo retorno com a nossa interação e nas atividades [...]. E reforço aqui, que todas as crianças são capazes de fazer suas atividades diárias de acordo com o seu nível de aprendizagem. Nesse momento difícil de pandemia, distante da escola, ressalto que vamos valorizar e focar na qualidade do que a criança conseguir produzir para melhorar e fortalecer a sua aprendizagem. Estou sempre à disposição para trabalharmos dessa forma (PROFESSORA ROSA, 2021).

Além das mensagens aos pais, diariamente, a Professora Rosa encaminhava mensagens no Grupo Específico enfatizando à coordenação sobre sua preocupação com as crianças que não estavam interagindo. A gestão da escola desenvolveu a visita de busca ativa, ou seja, o deslocamento às residências dos alunos para saber os motivos da evasão. Caso fosse necessário, elaboravam relatórios para encaminhar aos conselhos tutelares da cidade. Mesmo com as cobranças, em alguns casos a situação prolongou-se até o retorno das aulas no formato híbrido.

Nos encerramentos de suas aulas, a professora sempre se despedia com mensagens de incentivo aos alunos e à família, mostrando-se disposta a superar os obstáculos. Com o retorno das aulas presenciais, no formato híbrido, o AVA, o quantitativo de mensagem diminuiu consideravelmente. No ambiente, passaram a ser enviados os roteiros semanais para os alunos que ficariam em casa. Eram enviadas às sextas-feiras com os demais informes.

Com a finalização do período letivo, as famílias dos alunos começaram a sair do grupo. A Professora Rosa pediu que continuassem, visto que os avisos acerca das matrículas e renovações seriam postados brevemente. Mesmo assim, foram poucos os responsáveis que permaneceram. Nossa saída do ambiente ocorreu no dia vinte e nove de janeiro de 2022.

No próximo tópico, serão descritas as observações realizadas presencialmente no *lócus* da pesquisa.

2.5.4.2 A PROFESSORA ROSA DA ESCOLA ALETRIA: Ensino Híbrido

O retorno das aulas presenciais no formato híbrido iniciou no dia treze de setembro. No primeiro momento, pudemos confirmar nossas impressões a respeito das características da Professora Rosa. Sorridente, sua voz calma transmitia tranquilidade. Não costumada elevar sua tonalidade, pois fazia tratamento das pregas vocais há algum tempo. Estava sempre disposta a conversar sobre as experiências da sala de aula e a esclarecer dúvidas.

No primeiro dia de aula, ao receber as crianças, a professora externou sua alegria em rever a turma presencialmente. Reforçou a respeito dos cuidados que deveriam ser tomados contra a COVID-19 e sua importância para o bem-estar coletivo. Pediu que nos apresentasse e falasse o que faríamos durante nossa

permanência na sala de aula. Posteriormente, oportunizou que os alunos compartilhassem o que estavam sentindo ao retornarem para a escola.

Iniciava suas aulas sempre com mensagens de incentivo e gratidão por mais um dia. Todos os dias, realizava a chamada dos alunos com auxílio de um cartaz contendo suas fotos impressas, que era renovado semanalmente, de acordo com o grupo de estudantes. A obra assemelhava-se às montagens enviadas diariamente durante o período de aulas remotas.

Em suas aulas, a Professora Rosa seguia o planejamento proposto pela SMEC. Apesar disso, compreendia as limitações das crianças e buscava desenvolver estratégias para promover a efetivação da aprendizagem. Inclusive, utilizando atividades sugeridas durante o processo de informação que estava vivenciando. Em nossas conversas, a docente sempre mostrava suas insatisfações quanto ao material utilizado.

Observamos que, em seu fazer docente, a Professora Rosa sempre buscava seguir o planejamento proposto pela SMEC, levando em conta as dificuldades apresentadas pelos alunos. Assim, utilizava materiais complementares, por exemplo, histórias em quadrinhos e charges. Para ela, o contexto pandêmico pode ter favorecido a acentuação das lacunas no processo de ensino e aprendizagem. Isto era visível, principalmente nas crianças que não eram ativas nas aulas remotas.

Todos os dias realizava o “Momento deleite”, com a leitura de um livro infantil. No fim de cada aula, pedia que os alunos escolhessem alguma obra para ser lida no dia seguinte, após o recreio. Assim, os alunos levavam a história selecionada para casa e faziam a leitura conforme a orientação da professora. Apesar de não existir um cronograma com o nome das crianças para desenvolvimento da prática, havia sempre uma rotatividade de leitores. É importante ressaltar que essa proposta não fazia parte do planejamento enviado pela SMEC para as escolas.

Os livros ficavam guardados em um armário cinza, utilizado pela professora para guardar seu material, no interior da sala. O móvel ficava aberto durante as aulas e as crianças tinham liberdade para acessar às obras quando quisessem. Dentre os títulos do acervo, a maioria era pertencente à professora e outros da escola.

Em suas mediações, a Professora Rosa sempre chamava a atenção para o nome do autor, ilustrador, editora e levantava hipóteses com os alunos sobre a narrativa que seria lida. Identificamos que os leitores do dia procuravam reproduzir

suas ações e, quando não o faziam, eram sempre lembrados. Em uma de nossas conversas, ela informou que sua postura havia mudado em relação às referidas questões devido às reflexões dos Encontros.

Em uma das aulas, as crianças pediram que fizéssemos a leitura de um livro. Logo, a Professora Rosa perguntou se poderíamos ler a “Bruxa, Bruxa venha à minha festa”, de Arden Druce, obra foi utilizada no terceiro Encontro Formativo. Atendemos ao pedido feito e percebemos que os alunos apreciaram a narrativa. Essa prática foi realizada em duas semanas consecutivas, a fim de atender os dois grupos de estudantes.

Com a proximidade da culminância do projeto de fomento à leitura “Curumim Leitor”, a Professora Rosa pediu que eu a auxiliasse nos ensaios da apresentação de sua turma. Ela havia optado por fazer a contação coletiva da referida obra. Ficamos muito satisfeitos, pois ela havia vivenciado a proposta durante o processo de formação e iria desenvolver com sua turma. Assim, ficamos à disposição para auxiliar em tudo que fosse necessário.

Adaptamos a quantidade de personagens da história e distribuimos as falas para que os alunos do grupo A e B pudessem memorizá-las. Foram as mesmas usadas com os professores no terceiro Encontro. Passamos a ensaiar duas vezes por semana, sempre com 1h de antecedência ao fim das aulas. Combinamos que ficaríamos responsáveis pela confecção das máscaras dos personagens e acessórios para que fossem usados nos dias das apresentações.

Na última semana do afastamento das atividades presenciais, a Professora Rosa foi diagnosticada com COVID-19. Com isso, foi necessário que outra docente assumisse a condução das atividades de sua turma durante sua ausência no formato remoto e híbrido. No mesmo período, decidimos nos afastar por sete dias, pois apresentamos sintomas de gripe.

Com o retorno às atividades presenciais, retomamos aos ensaios com as crianças. Alguns deles interpretaram dois personagens, pois, no dia da apresentação ocorreram algumas ausências. As próprias crianças pediram para ocupar o lugar dos faltosos, afirmando que haviam memorizado as falas. As figuras abaixo foram registradas no dia do evento.

Figura 25: Registro dos bastidores da apresentação da história “Bruxa, Bruxa venha a minha festa” com alunos do grupo A



Fonte: Os autores (2021)

Figura 26: Registro dos bastidores da apresentação da história “Bruxa, Bruxa venha a minha festa” com alunos do grupo B



Fonte: Os autores (2021)

Após as apresentações, na sala de aula, os alunos ficaram bastantes animados. Enquanto uns conversavam sobre suas atuações, outros apreciavam os livros que haviam recebido por meio do projeto de fomento à leitura. A Professora Rosa, ao passo que oportunizava que as crianças compartilhassem entre si suas

impressões, fazia interferências com questionamentos sobre o evento e as obras recebidas.

Com a chegada do fim do ano e do período letivo, além do conteúdo programático, a docente sempre buscava desenvolver exercícios de revisão da disciplina. Durante as avaliações, auxiliamos os alunos com dificuldades de aprendizagem no desenvolvimento das questões. Apesar das nossas intenções com as observações na sala de aula, acreditamos que a parceria estabelecida com a Professora Rosa durante este processo possibilitou trocas e aprendizagens que beneficiaram a construção deste estudo.

Em nossas conversas, a professora sempre falava das aprendizagens adquiridas a partir da formação proposta e dos livros que havia adquirido depois desse processo. Muitas vezes, culpava-se por não desenvolver projetos ou práticas leitoras com os alunos, afirmava que os dois últimos anos haviam sido difíceis para todos. Entretanto, dizia que estava agradecida por estar viva.

Com o encerramento das observações, fizemos nossa despedida com as crianças, agradecendo pela receptividade durante aquele período. A Professora Rosa manifestou interesse em manter o diálogo e agradeceu pelas contribuições com a turma. Informamos que ao final do processo de escrita deste estudo, retornaríamos à Escola Aletria para compartilhar as reflexões construídas.

2.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Ao longo do percurso metodológico deste estudo, optamos pela constante revisão de instrumentos para a construção de dados, não apenas pela natureza da pesquisa, mas pela realidade do contexto pandêmico. Para as análises, contamos com os registros do nosso diário de campo, referentes às observações feitas durante a formação, sala de aula e demais espaços da escola. Além disso, oito entrevistas com as docentes participantes da proposta formativa e uma entrevista individual com a Professora Rosa, as avaliações e as transcrições de cada Encontro.

Tendo em vista a metodologia adotada nesta pesquisa, isto é, a pesquisa-ação, apoiamo-nos em seus fundamentos e durante todo o processo, a partir da análise crítica e coletiva de cada Encontro, os professores puderam refletir, avaliar, experimentar as implicações da proposta formativa. Diante disso, emergiram categorias de análises que nortearam para a sistematização de dados. Ressaltamos

que neste percurso identificamos categorias que permeiam este estudo, mas, devido à complexidade conceitual, optamos por discuti-los em trabalhos futuros.

Diante da categorização, as análises dos dados foram sistematizadas em uma Seção com três eixos de discussão. No quarto capítulo, no primeiro eixo, discutimos a respeito da formação de professores e a pesquisa-ação. No segundo, apresentamos os sentidos da formação da Professora Rosa e suas implicações para sua prática docente e, por fim, defendemos uma proposta formativa colaborativa, como a que vivenciamos na Escola Aletria, apontando limites e possibilidades da pesquisa-ação.

SEÇÃO III



3. O ENCONTRO COM O PEQUENO PRÍNCIPE E O CARNEIRO DENTRO DA CAIXA: POSTULADOS TEÓRICOS SOBRE LEITURA, LITERATURA INFANTIL E LETRAMENTO LITERÁRIO

*- Esta é a caixa. O carneiro que queres está aí dentro. E fiquei surpreso ao ver iluminar-se a face do pequeno juiz: - Era assim mesmo que eu queria! Será preciso muito capim para esse carneiro? - Por quê? - Porque é muito pequeno onde eu moro... - qualquer coisa chega. Eu te dei somente um carneirinho! Inclinou a cabeça sobre o desenho: - Não é tão pequeno assim... Olha! Ele adormeceu...
SAINT-EXUPÉRY*

Ao ter uma pane no motor do avião, o piloto que narra a história é obrigado a fazer um pouso emergencial no deserto do Saara. Na primeira noite, é vencido pelo sono e, ao amanhecer, ele tem o primeiro contato com um personagem que não tinha a aparência absoluta de uma criança perdida no deserto: o pequeno príncipe. Depois de observar atentamente o pequeno sujeito, o piloto questionou o que ele estava fazendo naquele lugar. Ignorando a pergunta feita, o príncipezinho pediu que fosse desenhado um carneiro. Mesmo sem compreender toda a situação, o piloto tirou do bolso um pedaço de papel e uma caneta e falou que não sabia desenhar. Sem dar muita importância ao que o homem disse, o pequeno príncipe insistiu no desenho do carneiro. O homem, então, fez o seu desenho de infância perante o qual todos afirmavam que se tratava de um chapéu, mas foi contestado pelo pequeno príncipe, ao afirmar que não queria uma jiboia dentro do elefante e sim um carneiro. Depois de algumas tentativas e já sem paciência, o piloto desenhou uma caixa e disse que o carneiro estava lá dentro, o que deixou o pequeno príncipe completamente satisfeito.

A narrativa mostra a dificuldade em compreender a complexidade da situação em que se encontra. Há duas situações que precisam ser frisadas nos fragmentos acima apresentados: a primeira corresponde a um encontro inusitado com um príncipezinho, cheio de encanto e descobertas. Ao longo do livro infantil, é possível perceber que este é o primeiro contato do pequeno príncipe com um adulto. As tentativas do piloto em desenhar um carneiro ao pequeno humano representam o professor dos iniciais e suas inúmeras estratégias para ensinar a leitura e, conseqüentemente, a leitura literária por meio da literatura infantil. Seriam essas as

estratégias adequadas para a formação do leitor literário, aqui representado pelo pequeno príncipe, ou essas práticas neutralizam, inibem as reais funções da literatura infantil e levam a cultura do ensino da leitura para fins de decodificação. Sobre essa questão, precisamos refletir.

O segundo fator identificado no fragmento da obra literária é o desenho do carneiro dentro da caixa feito pelo piloto. Sua impaciência alcançou resultados satisfatórios para o destinatário, mas não podemos ignorar a bagagem conceitual pertencente ao piloto. Entendemos que fatos como estes podem ser visualizados no trabalho desenvolvido pelo professor no ensino da leitura. Tentativas sem embasamento teórico podem gerar práticas de leitura meramente como mote para o ensino da gramática. Nesse sentido, para que as aulas de leitura sejam momentos de promoção de letramento literário, é importante conhecer as bases teóricas que compõem este universo.

Neste capítulo, objetivamos elucidar a partir dos estudos de diversos autores os conceitos que compõem esta tese. Acreditamos que as bases teóricas que subsidiam toda a pesquisa precisam ser compreendidas pelos professores dos anos iniciais, a fim de direcionar suas tomadas de decisões nas práticas de leitura. Sendo a escola a instituição principal a promover o desenvolvimento do letramento literário, o professor é o principal responsável no processo de mediação de leitura. Na construção da leitura literária, o profissional assume papel importante na interação entre o texto literário e o aluno. Assim, devemos refletir nas concepções de leitura e as teorias em que estão ancoradas, além da formação do professor como mediador no Ensino Fundamental dos Anos iniciais.

3.1 REFLEXÕES SOBRE LEITURA

Durante as andanças em seminários e congressos relacionados à temática central deste estudo, é comum ouvir questionamentos de profissionais da área sobre os possíveis motivos que levam os alunos a não gostar de ler. As indagações geralmente estão associadas aos ambientes de pobreza referentes ao letramento ou à formação precária dos professores. Neste caso, trataremos especificamente de professores dos anos iniciais.

Em seus estudos, Kleiman (2004) afirma que o ensino da leitura nas salas de aula é configurado como momentos tortuosos de decifração de palavras. A autora

aponta que para a maioria dos alunos a ação leitora se torna uma atividade difícil, pelo fato destes não extraírem sentido do texto. Após o processo de alfabetização são desenvolvidas práticas que sedimentam a imagem negativa sobre o livro e a leitura dos discentes, ocasionando um não-leitor em formação. De acordo com a autora, “as práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem” (KLEIMAN, 2004, p. 16).

As práticas desmotivadoras apontadas por Kleiman (2004) são baseadas em conhecimentos limitados e incoerentes em relação ao ensino da língua portuguesa presentes dentro e fora das escolas. Existe na sociedade um discurso baseado no saber linguístico desvinculado ao uso da linguagem, ou seja, a aprendizagem da gramática tradicional como necessidade básica para a inserção do sujeito em determinados órgãos, tais como, ingresso em universidades e seleção de concursos públicos.

Se pensarmos a partir do senso comum, a ação leitura configura-se exercício mecânico de decodificação de palavras. Foucambert (2008) frisa que a leitura está associada a um plano, ou seja, ler antes de tudo é uma decisão baseada nas necessidades do leitor. O autor afirma que ler é uma necessidade e pode ocorrer de forma espontânea ou de forma obrigatória, quando imposta pela escola. Já para Colomer (2008), ler é um ato de interpretação de texto, ou seja, o sujeito deve entender o que foi lido. A autora profere que geralmente as práticas de mediação de leitura são pensadas a partir deste objetivo, mas, na prática, não incentivam os alunos à interpretação e compreensão, desdobrando na construção de sentidos.

[...] ler, mais que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura (COLOMER, 2008, p. 31 e 32).

Podemos perceber que os autores citados apoiam seus discursos acerca da leitura a partir de um viés de construção de sentidos. Sabemos que as compreensões sobre essa temática sofrem alterações, isto se justifica devido aos avanços e ao surgimento de novos estudos. Os objetivos e finalidades de práticas

de leitura são elaborados e desenvolvidos a partir dos modelos estabelecidos pela escola e/ou compreensões dos professores. No entanto, o que se percebe é que nem sempre os docentes são conscientes de teorias de leitura que podem auxiliar em seus planejamentos, ocasionando a reprodução de métodos de ensino que não valorizam a construção de significados do texto literário e contemplam a decodificação.

Ressaltamos que da mesma forma que os conceitos referentes à leitura são muitos, as abordagens que embasam esses conceitos também são, e estão associadas às práticas que nem sempre acompanham as novas perspectivas de leitura. Torna-se necessário conhecer essas concepções, sendo o que discutiremos a seguir.

3.1.1 Breve contextualização histórica sobre o ensino da leitura no Brasil

A leitura certamente possibilita a produção de múltiplas sensações, são experiências únicas que cada leitor produz individualmente, mesmo que um determinado texto seja lido várias vezes por diversas pessoas de modos distintos. Entendemos que o texto não se limita às intenções do autor, mas à produção de significados do leitor.

3.1.2 Abordagens de Leitura no Brasil

3.1.2.1 Linha Estruturalista

A linha estruturalista é tida como uma tendência formalista, ou seja, funcionalista da linguagem, considerada oposta e criticada pelas demais abordagens vistas até aqui. Zappone (2001) profere que

[...] o funcionalismo caracteriza-se como uma forma de estudo linguístico que vem do estruturalismo e cuja marca seria o estudo das funções que os elementos linguísticos podem desempenhar. Assim, são estudadas as distinções e funções que cada aspecto da linguagem (morfológico, fonológico, semântico, gramatical etc.) pode envolver (ZAPPONE, 2001, p. 85).

Essa abordagem compreensão de leitura não leva em conta fatores extralinguísticos, tais como, contexto, historicidade, entre outros, como influenciadores no ato de ler. Na metade da década de 1970, a abordagem estruturalista é disseminada no Brasil, a partir dos trabalhos de Whitaker Penteadó (1977) e Izidoro Blikstein (1991).

Penteadó (1977) destaca que apropriação da comunicação é uma tônica e aponta quatro habilidades básicas: fala, audição, leitura e escrita; e apresenta técnicas destinadas para aperfeiçoamento das habilidades comunicativas. Para o autor, a leitura é um processo que busca compreender os significados do texto atribuídos pelo emissor e decodificados pelo receptor. Há a correspondência entre linguagem e pensamento do autor, sendo o texto capaz de transmitir essas ideias, cabendo ao leitor a interpretação proposta. Para ele, a linguagem serve apenas para a comunicação e fundamenta suas ideias na decodificação do código.

Os estudos de Izidoro Blikstein (1991) estão ancorados na mesma abordagem de leitura. O autor segue as premissas de Whitaker Penteadó, no sentido de elaborar técnicas para a boa comunicação, mas aplicadas exclusivamente à escrita. Enfatiza ainda a relação entre pensamento e linguagem, assim como a ideia do texto com significados fechados atribuídos pelo escritor. Para ele, a ocorrência de problemas comunicativos é resultado da falta codificação ineficiente do leitor, pois “[...] escrever bem é tornar o nosso pensamento conhecido dos outros ou, melhor ainda, é tornar comum aos outros o nosso pensamento [...]” (BLIKSTEIN,1991, p.20).

O autor supracitado defende a correlação de significados e significantes, pois os papéis do emissor do receptor se definem na apreensão da mensagem codificada, visto que a boa codificação garante a boa escrita e, posteriormente, a leitura. Essa concepção compreende ainda a linguagem como forma límpida, neutra e fora do jogo social e histórico em que se insere.

As concepções funcionalistas tiveram e ainda têm grande repercussão didática estando presentes na sala de aula. Podemos identificar suas premissas em práticas pedagógicas sobre o estudo das informações que o texto contém, em que apenas a referencialidade textual é valorizada. Nessas propostas, os significados são fechados e inalteráveis, pois o leitor é um sujeito sem histórias de leitura e o autor é o criador, produtor e dono daquilo que foi escrito.

3.1.2.2 Linha cognitivo-processual: leitura ascendente e leitura descendente ou interativa

A abordagem teórica também chamada de estruturalista/funcionalista explica que a ação leitora é denominada como ascendente (*bottom-up*⁵³) e apresenta a leitura como processo de decodificação. Corresponde ao reconhecimento e compreensão das partes que o texto compõe e estão organizadas de forma contínua/sequencial, ou seja, o sentido está posto e cabe ao leitor atribuir significados aos elementos linguísticos, tais como, palavras, frases, parágrafos etc. O texto dá-se ao leitor e é o principal elemento para a construção de sentidos, quando o leitor constrói os significados de maneira indutiva. Kato frisa que “o processamento ascendente (*bottom-up*) faz uso linear e indutivo das informações visuais linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado a partir da análise e síntese do significado das partes (1995, p. 50).

Na ideia ascendente, há a predominância das concepções do autor no texto, pois a mensagem é transmitida de um emissor ao receptor e desconsidera o uso social em outros contextos. Ademais, está associada ao processo de alfabetização. Para Cosson, “[...] ler começa na compreensão do que diz o texto e tem como ápice a identificação da estrutura ou o reconhecimento dos mecanismos retóricos do texto” (2014, p. 37). Entendemos que esse processo impõe ao leitor uma postura pacífica frente às leituras que realiza, confirmando apenas a mensagem do autor.

Os modelos teóricos estão fundamentados em teorias estruturalistas. Didaticamente, em seus estudos Leffa (1999) profere que quando se consegue realizar essa extração do conteúdo, fez-se a leitura. Dessa maneira, as dificuldades relacionadas à leitura estão conectadas com a ausência de habilidades do leitor em extrair os significados das letras e palavras, levando-o à leitura como processo de decodificação.

De acordo com Bezerra (2001), os livros e manuais didáticos exibem as concepções de leitura, pois não possibilitam inferências, problematizações ou produção de sentidos. Tal concepção figura como reducionista, pois leva em conta apenas as propostas do autor. Sabemos que o modelo ascendente ainda exerce grande influência nas escolas brasileiras, pois pesquisadores de base estruturalista

⁵³ Modo básico de processamento da informação distinguindo por Mary Kato baseados em teóricos da inteligência artificial e da ciência da cognição.

reduzem a ação leitora apenas ao processo de decodificação como instrumento principal para o ensino da norma culta.

Ao refletir sobre o método de ensino utilizado pela PMBV, percebemos o modelo ascendente como norteador das práticas de leitura, viabilizando na formação do leitor passivo que não seja capaz de construir sentidos ao texto. Dentre os livros que compõem o material, há um em especial composto por informações temporais que classificam a quantidade de palavras que devem ser lidas por minuto. É evidente que não é uma atividade de leitura que possibilitará a formação de um leitor capaz de extrair significados do texto, mas o resultado para a decorrência desse tipo de leitura é o pseudoleitor.

Ao refletir sobre a atuação em sala de aula nos anos iniciais percebemos que as práticas de ensino geralmente não são planejadas de forma metodológica e não atendem às exigências para promoção da formação do leitor. Acreditamos que os alunos são sujeitos com capacidades infinitas de aprendizagem, mas o ambiente escolar não tem utilizado práticas adequadas para aguçar a capacidade leitora em outros contextos, isto se deve ao desenvolvimento de atividade banais que restringem a capacidade de leitura. “Por isso, acreditamos na formação teórica do professor na área de leitura” (KLEIMAN, 2004, p.17).

A segunda concepção de leitura procura explicar essa ação a partir de teorias psicolinguísticas e sociolinguísticas, insere-se na linha cognitivo-processual envolvendo estudos de cognição. Esse processamento é conhecido como descendendo (*top-down*) e faz referência ao conhecimento prévio e de hipóteses para a construção do conhecimento textual, e partem da macroestrutura para a microestruturas. Kato (1995) conceitua esse processamento como “[...] uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo de dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma” (p.50).

O modelo é baseado em teorias cognitivistas de base psicolinguísticas. Nessa concepção, a leitura não é mais vista como linear e o texto um produto inacabado, sendo responsabilidade do leitor a construção de sentidos. Este, por sua vez, para compreender o texto precisa levar em conta seus conhecimentos prévios e fazer uso dos seus conhecimentos linguísticos, ou seja, elaborar estratégias para dizer o significado do texto a partir de sua visão de mundo. Cosson (2014) pondera que o deslocamento do foco do texto para o leitor é positivo, mas não se pode ignorar que o sentido do texto não é arbitrário, mas uma construção social. Ao antecipar ou

mesmo adivinhar o que o texto diz, o leitor corre o risco de interpretar apenas o que deseja ao ignorar o significado do texto.

Kato (1995) defende uma posição intermediária entre a abordagem estruturalista e a abordagem cognitivista, ou seja, uma abordagem interacionista em que o aluno no ato de ler utiliza elementos textuais e extratextuais. A autora defende que o leitor maduro e proficiente não lê por meio de decodificação de palavra por palavras (analítico-sintética), mas reconhece a palavra, seu tamanho, sua forma, as regras linguísticas etc., (ideográfica) buscando o sentido do texto na leitura de bloco de palavras. Ao ler um texto, o leitor utiliza estratégias de leitura inconscientes para construir significados. Essas estratégias, denominadas de cognitivas e metacognitivas, são inspiradas na lei do estado de consciência de Vygotsky, e diferenciam as fases de desenvolvimento de conhecimento humano.

As estratégias cognitivas são naturais, inconscientes e não exigem nenhuma reflexão a partir das quais o leitor interpreta as marcas formais do texto. São regidas pelo princípio da coerência (global, local e temática), princípio da canonicidade e princípio parcimônia, além de outros princípios que permitem a compreensão do texto em sua macroestrutura e microestrutura. As estratégias metacognitivas exigem do leitor todos os processos de monitoramento da ação leitora, a partir do estabelecimento de objetivos e da compreensão desses objetivos para a leitura.

Ainda sobre a perspectiva interativa de base comunicativa, as bases teóricas estão apoiadas em estudos de Leffa (1999), Kleiman (2004), entre outros. Nessa abordagem de ensino para a leitura, leitor e autor assumem a responsabilidade no ato de ler, ou seja, à medida que o leitor ativa seus conhecimentos, ele atende às pistas dadas pelo autor, construindo os sentidos do texto. Assim, a compreensão não está exclusivamente no texto, no leitor ou no autor, mas na relação entre eles, cabendo ao professor a responsabilidade de atividades que garantam essa interação.

3.1.2.3 Linha político-diagnóstica

Nos primeiros anos da década de 1980, há o aparecimento dos primeiros conjuntos de textos nos círculos acadêmicos, que se destacaram pelo seu conteúdo denunciador da leitura desfavorável no Brasil. Autores como Paulo Freire (1987) e Ezequiel Theodoro da Silva (1987; 1993; 1995) mostram em suas discussões o ato

de ler ancorado nas relações existentes entre escola e sociedade. As reflexões sobre ideologia e educação foram aplicadas ao campo de leitura, apoiadas na premissa sociopolítica (Zappone, 2001).

Nessa concepção de leitura, a crítica à *educação bancária*⁵⁴ tornou-se abordagem de leitura, no sentido em que esta é meramente decifrativa e desconsidera qualquer experiência do leitor. Para os autores supracitados, o ato de ler requer a interpretação crítica da realidade, em que o sujeito transcenda a passividade e permita sua inserção na esfera social, histórica e ideológica assumindo seu caráter político. Para Freire (1987), o movimento que o sujeito exerce ao se tornar receptor e interlocutor do texto, relaciona-se à sua maneira de situar-se no mundo. Para o autor, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou ‘reescrevê-lo, quer dizer, transformá-lo por meio da nossa prática consciente” (1987, p.22).

De acordo com Freire (1987), a leitura deve resultar aos sujeitos a consciência da realidade a fim de que este seja capaz de desvelar as contradições do sistema capitalistas e suas relações de dominação. Nesse sentido, a ação leitora se configura como um processo de alfabetização associado às práticas políticas, a fim de constituir um instrumento contra-hegemônico. A partir disso, o autor defende um projeto pedagógico de leitura ancorado na conscientização do leitor sobre todo o contexto.

Concomitantemente as ideias de Freire, destacamos os estudos de Silva (1993) que têm o ponto de partida de suas ideias a partir de investigações nos espaços da escola. Para o autor, a leitura crítica não ocorre dentro do contexto escolar devido à sacralização demasiada do texto e pela falta de objetivos concretos para o ensino da leitura. Quanto à sacralização, o autor faz uma crítica à impassibilidade do professor e do aluno frente ao texto e à visão reprodutivista adotada pelos mediadores. Ele afirma, ainda, que na escola exista a presença da censura impossibilitando o estabelecimento de objetivos e se desdobrando em modelos autocráticos de ensino, ou seja, as aulas de leitura não promovem a criticidade, nada é discutido, apenas descodificado e aceito.

Silva (1998) propõe uma pedagogia para o ensino da leitura que seja capaz de estabelecer uma concepção de homem e de sociedade e os objetivos que devem

⁵⁴ Termo utilizado por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* para uma educação em que o professor deposita o conhecimento no aluno, sendo este apenas receptor de informações.

ser alcançados para a formação do leitor. O estabelecimento desses objetivos pressupõe que o professor assuma uma postura política e consciente frente à realidade. A leitura, caso seja “acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate à alienação [...]” (1988, p. 24).

As ideias de Silva (1988) com base em uma concepção de leitura no aspecto político coadunam com as propostas por Freire, ou seja, a ação leitora como instrumento de conscientização da ideologia dominante. Nesse sentido, o texto não deve se limitar à descodificação, mas à ampliação da experiência com o mundo e na construção de sentido, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1988, p.11). Esses autores são tidos como pioneiros nas denúncias de como o ensino da leitura estava sendo realizado nas práticas escolares.

Zappone (2001) acredita que Freire (1987) e Silva (1993) perceberam, naquela época pouco distintiva, a diferença entre letramento e alfabetização no processo de ensino das habilidades leitoras distinguidas por outros autores no fim da década de 80 e, mais recentemente, por Magda Soares, em 1998. À medida que o sujeito se torna leitor, compreende e transforma a realidade em um movimento que relaciona leitura e ideologia. Assim, abriram novas possibilidades de investigação sobre como a leitura poderia ser entendida.

3.1.2.4 Linha discursiva

A abordagem discursiva foi introduzida, inicialmente, por Orlandi (1987; 1998) e, em seguida, foi divulgada por Coracini (1995) tendo como ideia inicial que a leitura figura como um processo discursivo, ou seja, a construção dos processos de significação. A concepção tem como base filosófica o Materialismo histórico, em Foucault e na filosofia da diferença, pois seu objeto de análise é a linguagem, que trata dos processos de constituição do fenômeno linguístico.

Para Orlandi (1996), a linguagem deve ser tratada como trabalho e produção, e seus resultados acarretam a análise do discurso a partir de dois pontos significativos: primeiro, a linguagem não se detém a comunicação, mas por suas influências psíquicas, sociais e ideológicas e segundo, que a apreensão da língua é um ato social que produz transformação na sociedade. Para ele, a compreensão dos discursos envolve as condições em que este foi produzido. A partir disso, aponta a existência do processo parafrástico; produção do mesmo sentido em várias formas –

matriz da linguagem; e polissêmico; possibilidades de múltiplos sentidos para o discurso – fonte de linguagem.

A análise do discurso analisa a estruturação do discurso do falante ao receptor e detecta marcas e propriedades ideológicas. Para Zappone (2001),

Tendo como base essa formulação teórica, a leitura é considerada como um processo discursivo onde atuam dois sujeitos que, por sua vez produzem sentidos, o leitor e o autor, sendo que cada um desses se insere num momento socio-histórico, sendo, portanto, ideologicamente constituídos. Assim, tanto leitor como autor, produzindo sentido sempre a partir de contextos históricos-sociais determinados, produzirão, conseqüentemente, sentidos determinados ideologicamente (ZAPPONE, 2001, p.79).

A produção de sentido é uma forma de construção de discurso em um contexto ideológico, em que o sujeito está assujeitado ao contexto, ou seja, esses significados são determinados por formações discursivas a partir das condições ideológicas. “[...] A formação discursiva é, enfim, o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito (ORLANDI, 1996, 58)”. Para o autor, o texto depende do leitor para a atribuição de sentidos, pois por si só não os possuem.

Ainda para Orlandi (1996), a leitura é uma questão que se refere a três áreas específicas: a linguística, a pedagogia e a sociedade. A autora chama a atenção para cada uma das áreas em relação aos reducionismos que, muitas vezes, são reafirmados diariamente. O reducionismo pedagógico consiste no ensino da leitura em seu caráter mais técnico e a desvinculação do seu caráter histórico mais amplo. O social diz respeito à forma de acesso ao conhecimento e às relações entre leitura e escola. Por fim, o linguístico, o entendimento da leitura como ato de decodificar determinado conhecimento a ser aprendido pelo aluno. Para ela, o ato de ler é um momento crítico e um espaço de discursividade na produção de sentidos.

A autora supracitada leva em conta três variantes fundamentais em relação às condições quando se pensa na leitura sob uma perspectiva discursiva no tocante à produção de sentidos: as condições sociais, históricas e ideológicas; as relações de intertextualidade do texto com outros textos e a história de leitura do leitor. Esses fatores interferem diretamente no trabalho desenvolvido nos espaços escolares evitando a petrificação das leituras e organização curricular que valoriza vivências dos alunos (ZAPPONE, 2001).

A perspectiva discursiva é um processo de compreensão de significados que deve ocorrer no ato da leitura. A proposta dessa abordagem é pensar a ação leitora

de maneira mais ampla, ao pontar o leitor como sujeito provido de história de leitura e que é ativo na formação discursiva, tendo muitas vezes características ignoradas nos espaços educacionais. Além disso, pensar em sua inserção prática vislumbra mudanças teóricas sobre a questão do ensino da leitura nas escolas brasileiras.

3.1.2.5 Balanço geral das abordagens de leitura

As abordagens apresentadas, sejam da pedagogia crítica (político-diagnóstica), psicolinguística ou a pragmática (cognitivo-processual) e análise do discurso, convergem-se entre si em algumas questões e contrapõem a linha estruturalista. O estudo dessas linhas permitiria reafirmar nossas convicções teóricas e construir um balanço geral, apontando alguns pontos de convergência identificados.

Quando Freire (1987) e Silva (1993) defendem que o leitor seja ativo no ambiente escolar e tenha seu contexto valorizado, estes caminham para as formas de processamento ascendente, em que o leitor ativa sua participação no processo de construção de sentidos, ou seja, valorização do conhecimento prévio. Podemos notar esse resgate na linha discursiva, quando Orlandi (1998) faz uma crítica ao reducionismo linguístico.

Nas abordagens de leitura, o leitor é um sujeito que deve ter participação ativa na ação leitora, sendo este o agente de construção de sentidos ao texto. Outro ponto de convergência entre as abordagens tem a ver com a valorização das condições do contexto em que se insere, quando Paulo Freire defende que a leitura é baseada na experiência de vida. A relação leitor e contexto pode ser observada na abordagem discursiva na denúncia do reducionismo social e na recuperação da historicidade da leitura como processo de construção de significados.

A leitura figura como um instrumento de desvelamento hegemônico para Freire (1987) e Silva (1993). Na linha discursiva, a leitura é processo de significações específicas que ocorre na inserção do leitor em uma situação histórica e ideológica. A partir disso, podemos dizer que as linhas político-crítica e discursiva estão dentro de um plano socioideológico, refletindo a atividade individual, social e política.

Existem, no entanto, nuances teóricas que separam a abordagem discursiva da político-crítica. Enquanto a para a discursiva “[...] toda produção de sentido é formulada a partir da formação ideológica e esta é gerada no interior de uma dada

formação discursiva [...]” (ZAPPONE, 2001, p. 98), ou seja, a ideologia realiza-se por meio dos sujeitos, visto que este se torna assujeitado. A produção de sentidos nessa linha perpassa a ideologia, sendo possível devido à formação discursiva, enquanto para a linha em que Paulo Freire se insere os processos ideológicos caracterizam o caminho para consciência de dominação. As diferenças nas duas abordagens residem no entendimento de que, durante a leitura, é possível a tomada de consciência.

Em relação à linha cognitivo-processual, é possível identificar a menção a um posicionamento crítico do leitor em relação à intenção do autor sobre o texto lido, mas não no sentido de crítica e compreensão das classes. Podemos afirmar que essa abordagem deixa de lado a historicidade do leitor. O que queremos destacar é que, embora as linhas apresentadas valorizem a figura do leitor, são as abordagens discursivas e político-pedagógicas que apontam a leitura em sua dimensão social.

Diante do exposto, destacamos Soares (2001) que observa a leitura em sua relação social, ideológica, cultural, linguística e econômica. A autora associa a leitura a um termo novo, letramento – em seu aspecto social, utilizado como oposto à alfabetização – a partir do seu caráter técnico.

[...] Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever. Aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’ (SOARES, 2001, p. 39).

De acordo com a autora, o sujeito alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, mas ele não necessariamente é caracterizado como um indivíduo letrado. Soares (2001) acredita que o indivíduo que vive em estado de letramento, além de saber ler e escrever, faz uso social dessas habilidades respondendo às demandas sociais. Além de chamar atenção para o caráter social da leitura, ela acredita que,

[...] o letramento consiste de um grande número de diferentes habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, aplicadas a um vasto conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita, e refere-se a uma variedade de usos da leitura e da escrita, praticadas em contextos sociais diferentes (SOARES, 2001, p. 106-107. Grifos nossos).

Analisando o fragmento acima, identificamos que a autora faz referência às abordagens de leitura apresentadas e faz ligações com essas linhas teóricas. No

primeiro grifo, é possível perceber a relação com a linha cognitivo processual, no sentido de que ação leitora envolve vários processos da construção dos sentidos. No segundo grifo, identificamos marcas da abordagem discursiva, ao indicar que o *corpus* da leitura não se restringe à escola, sendo este o discurso a ser interpretado e lido. Por fim, no terceiro e último grifo, há novamente marcas da abordagem discursiva, quando entendemos que o leitor não determina a escola, mas se constitui como múltiplos leitores na sociedade que se configura em dado espaço-tempo.

Supomos que os estudos das abordagens aqui apontadas são fortes influências nas práticas de mediação de leitura nas escolas. No entanto, acreditamos que as práticas efetivadas estão ancoradas nos conhecimentos construídos por eles em um processo complexo. Dessa forma, acreditamos que seja interessante diferenciar alguns termos que circundam nosso estudo – Alfabetização e letramento, mesmo que não seja nossa intenção nos aprofundarmos nesses termos, mas evidenciar os caminhos traçados que nos direcionaram à construção dessa tese.

3.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

No livro *Alfabetização e letramento*, Magda Soares (2014) conceitua o termo alfabetização como o ensino do código da língua escrita e das habilidades da leitura e da escrita, ou seja, um processo de representação de fonemas e grafemas e expressão de significados por meio do código escrito. A autora afirma que esses termos podem ser tidos como parcialmente verdadeiros, pois “[...] a língua escrita não é uma mera representação da língua oral [...]” e “[...] os problemas de compreensão/expressão da língua escrita são diferentes dos problemas de compreensão/expressão da língua oral [...]” (SOARES, 2014, p.16-17).

Soares (2014) acredita que o termo alfabetização não se configura apenas como uma habilidade, mas como um conjunto de habilidades, ou seja, um processo de natureza multifacetado. Essas facetas são divididas em perspectivas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas. Na perspectiva psicológica, são estudados os elementos psicológicos tidos como necessários para o processo de alfabetização em que o indivíduo aprende a ler e escrever. Nos anos 1980, o foco de análise voltou-se para abordagens cognitivas, sobretudo no quadro da Psicologia Genética de Piaget. É importante ressaltar que, embora Piaget não

tenha realizado reflexões sobre os processos de leitura, existem vários autores que ancoram seus estudos sobre alfabetização à luz de sua teoria, dentre eles Emília Ferreiro.

A perspectiva psicolinguística é voltada “para análise dos problemas, tais como a maturidade linguística da criança, para aprendizagem da leitura e da escrita [...]” (SOARES, 2014, p.19), ou seja, existem as observações na relação entre linguagem e memória, informação visual e não visual da leitura. Na sociolinguística, o processo de alfabetização é visto como processo relacionado aos usos sociais da língua. Soares (2014) almeja destacar que esse processo nas classes populares difere da classe de crianças favorecidas, tendo em vista que a dominação do dialeto distante da língua escrita não ocorre se não existir acesso ao material escrito.

Por fim, a perspectiva de alfabetização de natureza linguística, “um progressivo domínio de regularidades e irregularidades” (SOARES, 2014, p. 21). Esse domínio deve obedecer às etapas das relações dos sistemas fonológico e ortográfico, ao mesmo tempo em que a criança utiliza o cognitivo para superar barreiras de transferência do sistema ortográfico para o sistema fonológico. Para a autora, o processo de alfabetização é bastante complexo, e acrescenta que os fatores culturais, políticos, sociais e econômicos influenciam na apropriação dessas habilidades.

Em meados dos anos de 1980, os conceitos de alfabetização são colocados em discussão quando se frisa que saber ler e escrever, frente às demandas sociais do uso da leitura e da escrita em situações sociais em uma sociedade grafocêntrica, já não figurava como o suficiente. Logo, perceberam que saber ler e escrever e responder satisfatoriamente às demandas exigidas dessas habilidades envolvia processos linguísticos e cognitivos diferentes, passando a designar o letramento como o uso social da escrita e alfabetização com a aprendizagem do sistema alfabético (SOARES, 2004).

O termo letramento é tido como novo nas ciências humanas e linguísticas. Durante as vivências na pesquisa de mestrado, identifiquei na fala das professoras que elas não sabiam o conceito da palavra. Com mais de 20 anos de magistério, alegavam não terem tido contato com o termo ao longo de suas formações iniciais. Identificamos que autores com Mary Kato (1986), Leda Verdiani Tfouni (1988), dentre outros realizaram estudos sobre a temática a partir de uma perspectiva de

prática social. Com isso, o termo parece ter se tornado um mais frequente nos discursos dos estudiosos.

Para Soares (2001), o surgimento de qualquer termo é justificado a partir das novas concepções e maneiras de compreensão de fenômenos e de mundo. A palavra letramento é tratada pela autora na versão em português da língua inglesa *literacy*. Existe no latim *littera* (letra) que, acompanhada de sufixo – *cy*, corresponde a qualidade, condição, estado e o fato de ser. O termo letramento contrapõe o termo alfabetização. A autora conceitua letramento como o

[...] resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2001, p. 39).

A autora acredita que as pessoas superam a condição de alfabetizadas, à medida que as habilidades de leitura e escrita são suficientes para atender às demandas sociais. Destaca ainda que o domínio da codificação não é suficiente se o sujeito não é capaz de incorporar as práticas sociais de escrita. Destaca que essas práticas parecem simples como, por exemplo, a leitura de livro, jornais, preenchimento de formulários, mas nem sempre possíveis de serem executadas.

É importante destacar que o letramento é uma prática social coletiva e não individual. A maneira com que o sujeito utiliza suas habilidades de leitura e escrita relaciona-se com os valores que envolvem todo um contexto em que este se insere. Para Mortatti (2007), as condições do sujeito alfabetizado e a escolarização básica tornam-se significativas à medida que os fenômenos sociais envolvidos passam a ser compreendidos (MORTATTI, 2007).

3.3 NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE LETRAMENTO LITERÁRIO

A partir das reflexões anteriores, referentes à alfabetização e ao letramento, entendemos que a apropriação social das habilidades da leitura e da escrita ampliam as possibilidades dos sujeitos no mundo, o modo como desenvolve sua criticidade e a capacidade em atender às expectativas exigidas pela sociedade, tendo em vista que este tipo de leitura ultrapassa o domínio oral e escrito e transcende o leitor para a leitura de mundo.

A escola configura como a principal instituição responsável pelo desenvolvimento das habilidades supracitadas. Infelizmente, percebemos a existência de práticas de leitura que não são reafirmadas por meio de materiais disponibilizados pelo governo que estão longe de promover a leitura literária. Aliados a isto, há outros fatores que influenciam no ensino da leitura simplista como, por exemplo, formação docente, falta de materiais, inexistência de uma teoria-base ao professor para apoiar seu trabalho durante as práticas de mediação leitora, escolha de material, entre outros aspectos (SILVA, 1987).

Paiva, Paulino e Passos (2006) chamam a atenção para o texto literário, sendo considerado produção artística que deve promover ao leitor, durante o processo de interação com a arte, o despertar intelectual e emocional. É comum durante as aulas a utilização da literatura voltada ao público infantil com caráter moralizante, vislumbrando a mudança de comportamento da turma, ou seja, livros que abordem temas transversais que apontam formas de agir do indivíduo. Para as autoras, esse movimento impede a fruição da leitura literária e suas múltiplas possibilidades, haja vista que não oferece nenhuma experiência instigante ao leitor.

A leitura literária é associada à reflexão e à imaginação, quando estimula nossa percepção a romper com o automatismo da rotina cotidiana. Essa característica faz parte da função social da literatura. Ao entrar em contato com novas “realidades”, o leitor adquire novas experiências, podendo refletir sobre sua vida, perceber sua própria realidade de outra maneira. (PAIVA; PAULINO; PASSOS, 2001, p. 25).

Ao longo da mediação das práticas de leitura, as autoras propõem textos que extrapolem o previsto na sala de aula e rompem com o automatismo do dia a dia. Não se pode falar em promoção da leitura literária, a partir de textos diretos que inviabilizam inferências do leitor.

A leitura é um ato individual realizado pelos sujeitos, mas é resultado de movimentos de interação entre o leitor e o texto. Para Cosson (2016, p. 40), “aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade”, essa ação entendemos como leitura literária, pois transcende a leitura convencional à medida que ultrapassa o domínio do código e ação de ler corresponde ao leitor “[...] práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas”.

No próximo capítulo, mostraremos a partir das obras de Rildo Cosson (2014, 2016, 2020) e demais estudos conceitos de leitura literária e o conceito utilizado pelo autor sobre letramento literário. Buscamos embasar o eixo de discussão a partir de

suas reflexões, especialmente os livros “Letramento Literário: teoria e Prática”, “Círculos de Leitura e Letramento Literário” e mais recente “Paradigmas do ensino da literatura”, publicados pela Editora Contexto que convidam os leitores ao diálogo sobre a reflexão do ensino da literatura e as possibilidades formativas.

Rildo Cosson cursou doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atuou em diferentes universidades públicas no Brasil e atua como pesquisador no CEALE. Além dos livros publicados pela Editora Contexto, possui artigos destacados em vários eventos brasileiros, além de entrevistas e participações diversas. Tendo em vista as inúmeras experiências e contribuições para a produção acadêmica, pareceu relevante utilizar as análises das obras do autor para embasar eixos desta proposta de tese. Destacamos que, ao longo do eixo de discussão, buscaremos dialogar com autores que discutem sobre a temática.

3.4 REFLEXÕES SOBRE LITERATURA

A literatura existe antes da dominação do código escrito, quando o homem utilizava a oralidade para a comunicação com o outro. Considerada por Souza (2010) como a engenharia das palavras, ela se realiza por meio da palavra escrita ou oral, tornando-se um campo de variadas possibilidades. Foi a partir da arte primitiva da narração de acontecimentos que as histórias ganharam formato de lendas, fábulas, entre outras. Ao longo dos anos, essas narrativas foram sendo registradas, compondo a cena da literatura ocidental.

Lajolo (1986) profere que não existe um conceito único para a literatura, tendo em vista os múltiplos significados ancorados na expressão. Para a autora, cada grupo atribui sentidos a palavra a partir de suas necessidades individuais e leitura de mundo. Podemos fazer esta constatação ao analisar os significados descritos no dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.

LITERATURA [Do latim *literatura*] 1. Arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso. 2. Conjunto de trabalhos literários dum país ou duma época. 3. Os homens de letras: A literatura brasileira fez-se representar no colóquio de Lisboa. 4. A vida literária. 5. A carreira de letras. 6. Conjunto de conhecimentos relativos às obras de autores literários. 7. Qualquer dos usos estéticos da linguagem: literatura oral. 8. Fam. Irrealidade, ficção: Sonhador, tudo quando diz é literatura. 9. Bibliografia.

10. Conjunto de escritos de propaganda de um produto industrial. (FERREIRA, 2010, p. 1277).

São vários os conceitos encontrados no dicionário Aurélio da Língua Portuguesa para a palavra literatura. No entanto, buscamos levar em conta a etimologia do termo que nasce do latim *littera*, tendo como significado letra, ou seja, “*sinal gráfico que representa por escrito, os sons da linguagem*” (LAJOLO, 1986, p. 29). Entendemos a partir disso que a literatura tem relação estreita com o código da língua escrita, pois há um o privilégio da manifestação escrita sobre a oral.

Utilizaremos como definição de literatura as reflexões apontadas por Antonio Cândido (2011),

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, 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 povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. (CÂNDIDO, 2011, p. 174).

Para o autor, a literatura representa todas as manifestações escritas produzidas pelas civilizações. Manifesta-se em todos os lugares e de várias formas. Assim, é tida como a manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Cândido (2011) profere que é impossível os homens passarem vinte e quatro horas sem o contato com o universo literário, tornando-se necessária à sua satisfação pessoal. Dessa forma, pela forma como é concebida, torna-se direito de todos.

Coelho (2000) salienta que a noção de literatura está ligada aos processos de produção e recepção dos sujeitos, convertidos em transformações sociológicas, éticas ou políticas. Para a autora,

[...] desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, donde se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, onde se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem... No encontro com a Literatura (ou com a Arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade (COELHO, 2000, p. 29).

Diante dos apontamentos da autora, resgatamos as reflexões feitas por Antonio Cândido no capítulo intitulado “O direito à literatura” do livro “Vários Escritos”. O autor inicia suas análises a partir das contradições identificadas nos vários discursos controversos da sociedade em relação aos direitos humanos. Ele afirma que os meios utilizados que permitem o progresso de uma sociedade são os mesmos que provocam a degradação social. Isto porque, os discursos não estão alinhados com ações das dos políticos, empresários etc., que buscam mostrar uma falsa preocupação em relação às diferenças sociais.

De acordo com Cândido (2011), as reflexões acerca dos direitos humanos precisam estar apoiadas em uma autoeducação, em que os sujeitos se esforcem para compreender as reais necessidades da coletividade. Os direitos apontados pelo autor não são apenas os básicos, ou seja, alimentação, saúde, moradia etc., mas os bens incompreensíveis que asseguram a integridade espiritual. Dentro deste rol, o direito à literatura é de todos. É neste momento que defende a literatura como direito básico.

A literatura confirma, nega, propõe, denuncia, combate, apoia, entre outros aspectos. É constantemente utilizada como instrumento de ensino e instrução. O autor leva em conta que o livro na mão de um leitor pode causar riscos e perturbações e, na escola, ultrapassa os direcionamentos escolares, isto porque possui uma função humanizadora (CÂNDIDO, 2011).

Para Cândido (2011), a função humanizadora da literatura é complexa e está relacionada com a sua contradição. Assim, mostra três faces que estão incorporadas à sua concepção, a saber: 1) ela é um objeto de construção autônoma e de significados; 2) forma de expressão individual e coletiva; e 3) forma de conhecimento difusa e inconsciente. Para o autor, a literatura é humanizadora justamente por ser um objeto de construção.

À medida que o leitor tem contato com o texto literário, as palavras tornam-se tijolos que serão organizados em formas de significados, chamados posteriormente de visão de mundo. Essa forma de perceber o mundo está relacionada às experiências literárias. O autor conceitua humanização como processo que confirma no homem traços essenciais humanos, ou seja, a reflexão, a percepção do saber, da complexidade etc., e torna os indivíduos mais compreensivos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 2011).

A escola, neste sentido, tem participação importante para garantia do direito à literatura, uma vez que “[...] seu espaço pode acolher a literatura no sentido ampliado de Cândido, respeitando as diferenças de manifestações, registros, gêneros e manifestações (CORSINO, 2021, p. 97). Isto, um espaço democrático de acesso à leitura literária, na qual, professores e alunos, criem, afetem, transformem-se, humanizem-se.

Diante das análises realizadas por Cândido (2011), no tocante ao direito à literatura humanizadora, pareceu relevante contextualizar o surgimento da literatura infantil. No próximo eixo de discussão, apresentaremos os traçados do contexto histórico destinado ao gênero destinado ao público infantil.

3.4.1 Da gênese ao *boom* da literatura infantil

Os primeiros livros destinados ao público infantil datam a partir do século XVII, com a publicação de *Fábulas* e *As Aventuras de Telêmaco*, de autoria de Fénelon (1651-1715), que inicia a produção de obras literárias para crianças e jovens. No entanto, sabe da produção anteriores as de Fénelon, nos séculos XVI e XVII como, por exemplo, escritos de Giovanni Battista Basile (1575-1632), La Fontaine (1621-1695) e Charles Perrault (1623-1703), tidos como clássicos da literatura infantil.

Na Grécia e Roma clássicas, são encontradas narrativas como Esopo e Fedro, na tradição de fábulas. É importante ressaltar que os textos mencionados não foram escritos para crianças leitoras, mas se tornaram obras capitais da literatura infantil por responderem às exigências didáticas que caracterizam seu surgimento e a receptividade do seu público. No entanto, a produção literária especialmente destinada ao público infantil ganhou força no século XVIII com a nova concepção da criança (ENCICLOPÉDIA, 2020).

O surgimento da literatura infantil pode ser tido como recente, pois surge durante a Idade Moderna, no século XVIII. Os primeiros livros destinados às crianças foram construídos no final do século XVII. Não existiam escritores preocupados em produzir para esse público, pois não existia definição de infância. O conceito surge em meio à Idade Moderna a partir de um novo modelo familiar burguês.

É nesse contexto que há o aparecimento da literatura infantil, decorrente da ascensão da família burguesa e do novo status direcionado à infância na sociedade (ZILBERMAN, 2003).

Antes da constituição desse modelo familiar burguês inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle de desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira reformada e a segunda, são convocadas para cumprir essa missão (ZILBERMAN, 2003, p.15).

Para a autora, a definição de literatura infantil relaciona-se com as transformações sociais que marcam a civilização moderna e ocidental. O novo modelo de família ocorre a partir da decadência do feudalismo que era baseado na centralização de um grupo ou indivíduos ligados sobre o elo de favores, dívidas e sob a égide de um senhor de terras. Com essa decadência, nasce o modelo unifamiliar privado, dedicado à preservação dos filhos e desvinculado de compromissos sociais.

Zilberman (2003) menciona que a partir do século XVIII se inicia a construção do conceito de infância. Nesse sentido, são levados em conta aspectos físicos e mentais de tais indivíduos nessa fase da vida. Não existiriam diferenças entre adultos e crianças, pois eram vistas como “adultos em miniaturas”, desdobrando em falta de atenção e cuidados necessários à faixa etária (ARIÈS, 1978). Essas mudanças ocorrem estimuladas pelo estado absolutista, irradiando seus valores principais “[...] a primazia da vida doméstica, fundada no casamento e na educação de herdeiros (ZILBERMAN, 2003, p.17)”.

As transformações sociais desencadearam a

[...] manutenção de um estereótipo familiar, que se estabiliza através da divisão do trabalho entre seus membros (ao pai, cabendo a sustentação econômica, e a mãe a gerência da vida privada), convertendo-se na finalidade existencial do indivíduo. Contudo, para legitimá-la ainda foi necessário promover, em primeiro lugar o beneficiário maior desse esforço: a criança (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p.17).

Diante disso, surge o conceito de infância em que a criança é vista como o reflexo da sociedade, cabendo à escola a função de introduzir os pequenos no

universo dos adultos. Para Zilberman (2003), a escola participa do processo manipulador, que conduz o sujeito à ordem vigente na sociedade. A literatura infantil é vista como instrumento de multiplicação da norma e reprodução do mundo adulto.

Diante da valorização da infância e a detenção da criança e um novo papel na sociedade, motiva-se o aparecimento de brinquedos, livros e novos ramos da ciência, tais como, a Psicologia infantil, Pedagogia e Pediatria. A imagem dos pequenos era simbólica aos adultos, sendo apenas alvo de interesses econômicos. - À proporção que recebiam atributos de atenção coletiva, reafirmava-se a ideia de sujeitos frágeis, desprotegidos e dependentes (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987).

A escola, assim como a família, foi convocada para colaborar com a solidificação da burguesia. Até o século XVIII, sua frequência foi dispensável ou facultativa, passando a ser obrigatória para crianças de todos os segmentos da sociedade. O objetivo era equipar os pequenos para o enfrentamento do mundo adulto. Assim, ocorre a saída dos operários mirins das fábricas, que agitavam a ordem social que estava sobre o controle dos grupos de poder (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987).

Cunha (1990) menciona que, antes da criação da literatura infantil, as crianças tinham contato com a vida social adulta e a literatura destinada também ao público adulto. A autora acredita que seja importante,

[...] distinguir dois tipos de crianças, com acesso a uma literatura muito diferente. A criança da nobreza, orientada por preceptores, lia geralmente os grandes clássicos, enquanto a criança das classes desprivilegiadas lia ou ouvia as histórias de cavalaria, de aventuras. As lindas e contos folclóricos formavam uma literatura de cordel de grande interesse das classes populares (CUNHA, 1999, p.22).

É durante a criação de concepção de criança como um indivíduo com necessidades e características próprias que surge um gênero literário direcionado a essas especificidades: a literatura infantil. A partir disso, buscou-se a reflexão de uma literatura adequada para criança passando, então, a fazer adaptações de clássicos europeus.

De acordo com Cunha Cunha (1999, p. 23), “Perrault e depois os irmãos Grimm, colecionadores dessas histórias folclóricas, estão assim ligados à gênese da literatura infantil”. Eles tiveram seus contos republicados e hoje são demasiadamente modificados. Foram se tornando universais, e dando espaço para diferentes propostas de obras infantis em vários países.

O surgimento da literatura infantil aparece associado com a pedagogia, isto porque foi acionada a tornar-se um instrumento comum desta instituição. Sua origem está ancorada primeiro não em motivos literários, mas pedagógicos. Para Zilberman (2003), a relação entre literatura e ensino é problemática. Se por um lado possui o intuito fortemente educativo, por outro a escola é o espaço ideal para a formação de leitores literários, sendo a leitura o intercâmbio para a cultura literária, não pode ser ignorada. Propõe um redimensionamento dessas relações de modo que esse processo seja um diálogo saudável.

Para Cunha (1999), a literatura infantil é percebida com duplicidade de sentidos em sua natureza. Por um lado, assume caráter pedagógico e normatizador, ao mesmo tempo que assume compromisso de expansão linguística com as crianças a partir do ordenamento de conhecimentos de histórias e experiências construídas. Essa duplicidade gera desprestígio para o público adulto, uma vez que não reconhece a visão doutrinária atribuída por eles.

O surgimento da literatura infantil traz marcas da revolução industrial, ou seja, o período da industrialização, assumindo assim desde o início a condição de mercadoria. No século XVIII, há a expansão da produção dos livros e a proliferação dos gêneros literários. Tendo em vista que literatura exige as habilidades da leitura, supõe-se que o leitor necessita do crivo da escola para a interação com este universo (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987).

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo das obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediário entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p. 18).

Para as autoras, a produção do livro possui características semelhantes à produção industrial, ou seja, a produção em série. Visando a um público específico e escolarizado, o gênero ocupou posição secundária na educação, adotando posturas pedagógicas a fim de validar sua utilidade social. Tais fatores fazem com que as produções gerem confiança na classe burguesa, à medida que reafirma seus valores de reprodução dos comportamentos dos adultos.

Nesse sentido, textos como *As Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift (1667-1731) e *As Aventuras de Tom Sawyer e Huckleberry Finn*, de Mark Twain (1834-1911) foram, desde sua aparição nos séculos XVIII e XIX, popularizados como leitura para crianças, mesmo não as tendo como público alvo. Caso parecido na literatura brasileira é o de *O Grande Mentecapto*, de Fernando Sabino (1923-2004), que se popularizou como literatura para adolescentes. Mesmo romances como *A Ilha do Tesouro*, de Robert Louis Stevenson (1850-1894) e *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (1832-1898), escritos não para o público infantil, mas para crianças específicas do convívio dos autores, só foram tomadas como leitura para crianças após a sua recepção "adulta" (ENCICLOPÉDIA, 2020).

Diante do exposto, a literatura infantil gera desconfiança em setores especializados da teoria e da crítica literária. Isto porque, as inferências dos fatores externos enfraquecem a qualidade do texto. Os livros produzidos buscavam transparecer o mundo do adulto que deveria servir de base para o comportamento das crianças. Não existia a intenção de enfatizar a ficção e explorar a imaginação da criança, mas a exposição idealizada pelo adulto (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987).

Zilberman (2003) utiliza o termo “adultocêntrica” para mostrar que os textos indicados e consumidos por crianças são selecionados por adultos a partir de suas concepções de mundo. Essas escolhas salientam contradições, tais como o modo como os adultos escolhem os livros, diminuem o valor das obras, mas depositam em tais escolhas seus interesses e intencionalidades. Para a autora, “[...] a produção de uma teoria da literatura infantil deve evitar a circuncisão à óptica adulta, na qual toda a primazia é o sujeito da produção, do consumo e da recepção de seus próprios textos (ZILBERMAN, p. 65, 2003)”.

A literatura, seja ela oral ou escrita, caracteriza os principais mecanismos de transmissão das tradições dos povos ao longo das gerações. Coelho (2000) pondera que, por ser uma linguagem, expressa as experiências humanas. Complementa também que

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é a arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização (COELHO, 2000, p. 27).

A autora profere que não há uma definição única para a literatura infantil, tendo em vista a pluralidades de sentidos que a palavra literatura carrega. Para ela, ao conhecer as concepções que cada povo defende e em épocas diferentes, possibilita a compreensão da humanidade e sua evolução. Não é por acaso que o surgimento da literatura destinada às crianças está intrínseco às mudanças

conceituais de infância, família e as relações sociais. Por muito tempo, sua função básica foi reduzida a um gênero menor de criação literária. Essa visão esteve apoiada na compreensão vulgar de livros que serviriam apenas para distração.

Ligada desde a origem à diversão ou ao aprendizado das crianças, obviamente sua matéria deveria ser adequada à compreensão e ao interesse peculiar do destinatário. E como a criança era vista como um 'adulto em miniatura', os primeiros textos infantis resultaram da adaptação de textos escritos para adultos (COELHO, 2000, p. 29).

A natureza da literatura infantil é a mesma destinada aos adultos, diferencia-se apenas pelo leitor/receptor, isto é, a criança. Por muito tempo, teve sua função básica reduzida a um gênero menor como criação literária. Isto porque, vulgarmente as obras infantis eram vistas de imediato como livros coloridos que objetivavam a distração deste público. O conhecimento humano e a noção de criança tornaram-se decisivos para mudança de sentido da expressão, visto que ocupava lugar secundário e pueril.

Para Lajolo e Zilberman (1987), apesar da literatura infantil ser um instrumento visto pela família e pela escola para a formação da criança baseadas nas concepções burguesa da época, o gênero equilibra e até supera a inclinação pela incorpora o universo afetivo e emocional da criança. Para as autoras, as intenções utópicas feitas pelo adulto e as expressões simbólicas das vivências do leitor podem se complementares, sendo a ficção o grande desafio do escritor do gênero.

Lajolo e Zilberman (1987) destacam que as primeiras publicações caracterizadas como adequadas para o público infantil surgiram na Europa, nos últimos anos do século XVII. As autoras apontam "fábulas, de La Fontaine (1668 – 1694), "Contos da mamãe gansa", de Charles Perrault (1691 – 1697) e "As aventuras de Telemâco", de Fénelon (1665 – 1699). Para elas, Perrault é responsável pela arrancada da literatura para crianças e pela predileção dos contos de fadas que, na época, eram apenas transmitidos de forma oral. Tem-se o nascimento da literatura infantil europeia em 1697, quando o autor publica sua antologia de contos.

O século XIX é visto como fértil para a produção da literatura infantil. Dentre os nomes que se destacam, podemos citar Hans Christian Andersen (1805 – 1875) que exalta os contos populares com o maravilhoso. Entre seus títulos mais

conhecidos, destacam-se “O patinho feio”, “Soldadinho de chumbo”, “A pequena sereia”. Na metade deste século, autores confirmaram o gênero como parcela significativa da produção burguesa. As produções para crianças no Brasil iniciam com referências do acervo europeu. Emerge a vertente brasileira com características próprias, mas com traços do roteiro geral. Portanto, veremos a seguir o percurso da literatura destinada às crianças no Brasil.

3.4.2 Pelas trilhas da literatura infantil brasileira

A literatura infantil brasileira surgiu quase no século XX, embora sejam identificados registros de obras voltadas para a infância ao longo do século XIX. Lajolo e Zilberman (1987) destacam que a leitura de jornais era comum na metade deste século aos assinantes privilegiados, personagens como Machado de Assis e Olavo Bilac referências para a vida literária da época. Em 1808, foi implantada a Imprensa Régia no Brasil, dando início às atividades editoriais no país e as publicações de livros destinados às crianças.

Identifica-se a variedade de produção literária no século XIX. Dos romances com características de lirismo de Olavo Bilac, das prosas açucaradas de romantismo, foram surgindo narrativas como *O cortiço* de Aluísio de Azevedo, *O ateneu*, desnudando os avessos dos homens e da sociedade. A mesquinhez e a hipocrisia que eram mascaradas pela imagem dos romances são mostradas. Com isso, o subúrbio passou a ser cenário comum nos livros, especialmente de Lima Barreto. A vida social do Rio de Janeiro e de outras regiões foram sendo narradas e tecidas por prosas de Euclides da Cunha, Simões Lopes Neto e Monteiro Lobato (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987).

Os novos cenários referenciados nos escritos resultam no virtuosismo poético de Olavo Bilac, a denúncia de Euclides da Cunha ou Raul Pompeia, o regionalismo de Monteiro Lobato, configurando a produção literária brasileira em várias vertentes, entre 1890 e 1920. No contexto de transformações sociais, econômicas e políticas, foram iniciados os esforços para a formação de uma literatura infantil brasileira que atendesse às necessidades de modernização que estavam ocorrendo (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987).

Com as transformações de urbanização e modernização brasileira, surgiram os grupos favoráveis à interação com o livro e a literatura. Acreditava-se que o

contato com tais bens culturais expandia a escolarização aos novos segmentos sociais. Os processos de transformações ocorridos no Brasil não levaram em conta as peculiaridades do país. Os projetos modernos do Rio de Janeiro, por exemplo, atingiam apenas os centros urbanos e a elite. Em contrapartida, expulsavam para a periferia a população mais pobre (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987).

É no cenário econômico do Brasil republicano que há o aparecimento de consumidores de bens sociais que começam a exigir uma literatura infantil nacional. As campanhas de alfabetização e instrução fortaleceram os discursos para a criação do gênero. A valorização da instrução e da escola faz despontar a preocupação generalizada por materiais de leitura para crianças brasileiras. Esses movimentos deixam evidente a concepção existente na época, da importância do hábito de ler para a formação do cidadão. Assim, intelectuais, jornalistas, professores começaram a produzir livros infantis para consolidação de um Brasil moderno.

Tratava-se, é claro, de uma tarefa patriótica, a que, por sua vez, não faltavam também os atavios da recompensa financeira: via de regra, escritores intelectuais e intelectuais dessa época eram extremamente bem relacionados nas tarefas governamentais, o que lhes garantia a adoção maciça dos livros infantis que escrevessem. Se isto, por um lado, pode explicar o tom gramscianamente orgânico da maioria dos contos e poesias infantis desse tempo, por outro, sugere que escrever para crianças, já no entre-séculos, era uma das profissionalizações possíveis para o escritor. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p. 29).

Os editores começaram a investir no setor infantil, tendo em vista que eram abertos novos horizontes de negócios em um país de analfabetos. Os apelos para obras nacionalistas se davam porque o panorama brasileiro era marcado por obras estrangeiras, especificamente europeias. Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel são os responsáveis pela tradução e adaptação dessas obras para as crianças. Circulavam no Brasil, *Contos seletos das mil e uma noite* (1882), *Robson Crusué* (1885), *Viagens de Gulliver* (1891), dentre outras, traduzidas por Jansen. Os clássicos de Grimm, Perrault e Andersen foram traduzidos por Pimentel e publicado pela livraria Quaresma (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987).

Os textos que justificam as queixas de falta de material brasileiro são representados pela tradução e adaptação de várias histórias europeias que, circulando muitas vezes em edições portuguesas, não tinham, com os pequenos leitores brasileiros, sequer a cumplicidade do idioma. Editadas em Portugal, eram transcritas num português que se distanciava bastante

da língua materna dos leitores brasileiros (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p. 31).

A literatura infantil emerge não apenas da necessidade de materiais para subsidiar o processo de alfabetização, mas para habilitar o leitor ao consumo de livros e fomentar o mercado editorial. Lajolo e Zilberman (1987) afirmam que as adaptações das obras estrangeiras oriundas de Portugal utilizaram, por meio da produção dos contos de fadas, a apropriação de projetos educativos e ideológicos da escola que estavam aliados à formação do cidadão.

As obras produzidas eram verdadeiras cartilhas que enalteciam o amor à pátria, sentimentos de família, obediência etc. Nos livros, era possível observar a presença de imagens estereotipadas vivenciadas por crianças. Para Lajolo e Zilberman (1987),

[...] manifesta-se, através desse procedimento, com uma concretude rara na literatura não-infantil, a imagem que de si mesma e de seu leitor faz literatura infantil, confirmando seus compromissos com um projeto pedagógico que acreditava piamente na reprodução passiva de comportamentos, atitudes e valores que os textos manifestavam e, manifestando, desejavam inculcar nos leitores (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p. 31).

As autoras observam na literatura infantil produzida na época marcas de exaltação da natureza e da paisagem, patriotismo ingênuo e primitivo exacerbado nos textos. Todas essas questões dificultavam que os educadores da época discutissem sobre as diferentes realidades culturais no Brasil. A literatura destinada às crianças era patriótica e ufanista.

Entre 1920 e 1945, há o aumento do número de obras dedicadas à infância. Monteiro Lobato se consagra como autor de uma geração modernista. Mas a obra de Lobato também surge com o propósito escolar, assim como *Poesias infantis* de Olavo Bilac. A escola tem sido a propulsora do gênero. Na década de 20, dentre as criações nacionais, as obras de Lobato são criadas quase que solitárias, sendo suas raras companhias Tales de Andrade. Em 1921, Monteiro Lobato publicou seu primeiro livro para crianças, considerado um marco para a literatura infantil, *A menina do nariz arrebitado*. O autor criou as narrativas levando em conta as tradições nacionais, baseadas no folclore brasileiro (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987).

Cademartori (1991) destaca que, por muito tempo, a literatura infantil brasileira viveu às sombras de Monteiro Lobato. Lobato rompeu com os padrões pré-

fixados do gênero e estabeleceu a escrita de obras para a infância e as questões sociais. “[...] seus livros infantis criam um mundo que não se constitui num reflexo do real, mas na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e preconceitos da situação histórica em que é produzida (CADEMARTORI, 1991, p. 50)”. A consciência social do escritor permite maior cuidado com o leitor, ou seja, o respeito à literatura, a visão do livro como instrumento eficaz de modificação e a importância para o público destinado.

Para Cademartori (1991), a leitura dos textos produzidos por Lobato possibilitou novas experiências da realidade. A autora aponta que esse diferencial lobatiano extrapolou as percepções dos leitores e construiu uma estética para a literatura infantil, constituindo-se padrão para o texto literário. Esse rompimento de padrões estimulou a formação da consciência crítica e revitalização do lugar ideológico ocupado pelo leitor. Em face de suas contribuições, as produções literárias voltadas para a criança nunca mais foram as mesmas. Ao lado de outros autores do gênero, muitos leitores foram alcançados e houve a consolidação do gênero no Brasil e surgimento de novos estudos sobre a temática garantindo novas significações.

Após Monteiro Lobato,

[...] destacam-se alguns autores que souberam manter sua originalidade e escreveram livros que, até hoje, permanecem nos catálogos das editoras enquanto os demais foram rapidamente esquecidos. Entre os primeiros não podemos deixar de citar Menotti Del Picchia, Malba Tahan, José Lins do Rego, Viriato Correia, Érico Veríssimo, Vicente Guimarães, Ofélia e Narbal Fontes, Francisco Marins, Orígenes Lessa, Lúcia Machado de Almeida e Maria José Dupré que, em maior ou menor grau, realizaram obras nas quais o imaginário e o lúdico encontraram uma linguagem adequada para expressar-se, abordando temas históricos ou de inspiração folclórica ou ainda criando aventuras maravilhosas (SANDRONI, 1998, p. 17).

A década de 1970 é tida como o “boom” da literatura infantil no Brasil, com a grande produção de obras e o aparecimento de autores, tais como, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes, Mário Quintana, Sidônio Muralha, entre outros, que escreviam sobre diversos temas. Sandroni (1998) acredita que muitos dos autores citados foram influenciados por Monteiro Lobato e utilizavam em seus escritos temas que possibilitaram traços brasileiros em suas produções.

Em síntese, após as reflexões sobre o esboço histórico da literatura infantil no cenário Internacional e Nacional fica claro que seu surgimento se relaciona aos

aspectos didáticos e pedagógicos atrelados ao conceito de infância e ao novo modelo de família. Entendemos que a literatura infantil ainda nos dias atuais tem uma relação pedagógica que não permite a fruição do leitor.

Acreditamos que o uso do gênero pode ser ressignificado e promover a leitura literária, ao passo que os mediadores de leitura percebam na literatura uma possibilidade de instrumento de superação conteudista de saberes. No próximo capítulo, mostramos possibilidades de formação docente para o ensino da leitura em uma abordagem de letramento literário.

SEÇÃO IV



4. O GEÓGRAFO E O EXPLORADOR: A PESQUISA-AÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Não é o geógrafo que vai fazer o levantamento das cidades, dos rios, das montanhas, dos mares, dos oceanos e dos desertos. O geógrafo é importante demais para andar à toa. Não sai do seu gabinete. Mas recebe os exploradores. Mas recebe os exploradores. Interroga-os e anota suas lembranças.
SAINT-EXUPÉRY

Em suas andanças, o pequeno príncipe tem um encontro com um idoso que escrevia livros, o geógrafo. Quando o homem avista o príncipezinho, acredita que seja um explorador. Ao questionar a origem do personagem, é respondido com outra pergunta. Ele estava curioso para saber sobre o que tratava o livro grosso que estava em sua frente, assim como o que aquele senhor fazia naquele planeta. Logo, existem respostas para suas indagações.

Apesar de ter sua pergunta respondida, o pequeno príncipe sempre tinha um novo questionamento. Dessa vez, queria saber o que um geógrafo fazia. O senhor, então, respondeu que era um estudioso que conhece mares, desertos, rios, cidades, montanhas. Ao observar o lugar com mais atenção, o pequenino fica encantado com as paisagens daquele planeta, pois ele nunca havia visto tanta majestade.

A observação gerou mais curiosidades. O príncipe queria saber se ali existiam oceanos, desertos, montanhas, rios e cidades. No entanto, o idoso deixou claro que não tinha conhecimento. Frustrado, o personagem exclamou: “Mas o senhor é geógrafo!”. O homem esclareceu que as descobertas eram feitas pelo explorador, cabendo a ele apenas os questionamentos e as anotações.

O fragmento descrito da obra “O pequeno príncipe” pareceu familiar durante o percurso metodológico e de sistematização dos dados para análise. Durante nossas vivências na Escola Aletria, fomos vistos como o geógrafo pelos professores. Ouvimos que muitos pesquisadores vão ao campo, constroem seus dados e não retornam para compartilhar as reflexões realizadas.

Desde o início, prezamos pela clareza da natureza do método escolhido para este estudo. Sempre buscamos ressaltar que nossa intenção não estava baseada na ideia de criação de fórmulas, roteiros e guias para distorção da realidade e verdades absolutas. Todavia, uma proposta pautada em discussões coletivas com

base nas quais, em espaços reflexivos, pudéssemos pensar em propostas formativas que beneficiassem o trabalho docente em relação à leitura literária. Outrossim, elucidar aos professores suas potencialidades como exploradores.

Ao longo deste capítulo, apresentaremos a sistematização das análises dos dados construídos entre geógrafos e exploradores no *lócus* da pesquisa.

4.1 REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E A PESQUISA-AÇÃO

A reflexão sobre a formação na atualidade é uma necessidade emergencial, tendo em vista a atual conjectura política em que o Brasil se encontra. Nos últimos anos, como bem foi esclarecido por Bissoli e Both (2016), “a formação docente tem sido objeto de um modo polissêmico e controvertido de concretizar as políticas na área da Educação”. As autoras ainda acrescentam que:

A retórica é a da busca pela qualidade e da preservação dos direitos de todas as pessoas. Mas o Capitalismo, em seu modo mais avançado de manifestação – o Neoliberalismo – vislumbra a Educação como uma variável econômica, mensurável a partir de testes e aplicação de modelos produtivistas, centrados em uma cultura da avaliação normativa, na definição de *standards* e na prescrição de um currículo que prevê aprendizagens de curto prazo (BISSOLI; BOTH, 2016, p. 1).

De fato, o capitalismo exige uma demanda de trabalho que se desdobra em uma formação docente limitada e aligeirada, impossibilitando a humanização dos sujeitos. Por outro lado, comungamos das ideias das autoras em que, mesmo em tempos difíceis e desafiadores no que tange à educação em nosso país, é necessário continuar na luta e ao lado daqueles que, de maneira sensata e responsável, defendem a educação de qualidade e acima de tudo emancipadora. É preciso pensar em uma formação mais consistente e sólida, “capaz de auxiliar os docentes a responder aos desafios contemporâneos” aprofundar o debate sobre a própria formação, as condições humanas e materiais de como ela está posta, em especial na atual conjuntura.

Sendo assim, Nóvoa (2009) é enfático ao afirmar que a formação docente precisa estar intrínseca à formação. O autor advoga sobre um sentimento cultural e de identidade profissional, que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. Para que ocorra esse redimensionamento do praticismo para mediações

significativas, a formação docente deveria estar organizada, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares e de situações reais interligadas ao todo da escola.

Daí a importância de conceber a formação de professores, como vislumbra Nóvoa (2009, p. 35) em um contexto de responsabilidade profissional, “sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais”. Será de fundamental importância,

[...] a elaboração e implantação de processos educativos coletivos que busquem ampliar o horizonte cultural de professores e estudantes a fim de que sejam todos protagonistas na construção de uma educação escolar e de uma sociedade comprometida com a humanização (BISSOLI; BOTH, 2016, p. 19).

Durante nosso percurso acadêmico, sempre foi nossa preocupação ter certo esvaziamento do “[...] excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas” (NÓVOA, 2009, p. 27). Todavia, pensar em uma formação na qual o professor seja o responsável pela transformação a partir da sua realidade. Assim, acreditamos que os Encontros Formativos por meio da pesquisa-ação oportunizaram aos professores a reflexividade da autoformação e suas implicações na sala de aula em uma concepção dialógica.

Mesmo não sendo nossa intenção analisar as iniciativas governamentais relacionadas com a leitura, exibiremos algumas reflexões referentes à oferta de livros e à formação de professores na Educação Básica. Isto porque, acreditamos que políticas públicas para a leitura podem ser pensadas pelos participantes da escola, a partir de suas experiências e saberes em um movimento em que a leitura literária seja protagonista (CASTRILLÓN, 2011).

No entanto, é importante ressaltar sobre o corte orçamentário de 31% no Ministério da Educação, em 2015, equivalente a R\$ 7 bilhões de reais. Ocorreram reduções nos gastos das universidades, suspensão de programas de formação para professores e de programas públicos para livros e leitura, entre outros efeitos. Quando pensamos em formação docente e leitura literária, entendemos que as reflexões teóricas e práticas sejam necessárias nessa conjectura, uma vez que possibilitam as mudanças de visões de mundo (DALVI, 2021).

Inicialmente, destacamos o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM), responsável pela escolha de

obras tidas como de qualidade a partir de parâmetros por meio de um corpo docente de professores de todos os estados brasileiros. Sem questionar esses critérios de seleção, entendemos que o livro didático ainda é tomado como a única forma de acesso à leitura (OLIVEIRA, MENEZES, 2013).

Para Bajour (2012),

[...] muitas crianças, sobretudo aquelas que pertencem aos segmentos mais atingidos pelas crises socioeconômicas, têm a oportunidade de iniciar sua relação com experiências culturais graças às possibilidades geradas pela escola (BAJOUR, 2012, 85).

Cavalcante (2015) em suas pesquisas sobre a história da educação brasileira frisa o dualismo entre o acesso e a qualidade de ensino que marca o percurso. Para a autora, há um grupo seletivo de privilegiados com acesso às melhores condições de educação, enquanto a luta da maioria consiste em permanecer na escola e usufruir de bens culturais, tais como a literatura e os livros. Diante disso, entendemos que o encontro entre a literatura e a criança pode deixar marcas significativas. E a escola, bem como o professor, são imprescindíveis neste processo.

Durante a entrega dos livros de literatura infantil, arrecadados por intermédio do projeto de fomento à leitura Curumim Leitor: histórias para ler e contar, constatamos a partir das falas e reações das crianças que elas nunca haviam recebido um livro de presente. Evidentemente, concordamos com Castrillón (2011, p. 24) ao afirmar que “O propósito de formar leitores exige professores bem formados, conscientes da necessidade de mudança”. A autora ainda acrescenta sobre a importância de escolas bem equipadas com materiais de leitura que contribuam para a construção de uma comunidade de leitores. À proporção que pensamos acerca da formação docente para o ensino da leitura literária e propomos possibilidades de encontros reflexivos a partir de suas realidades, acreditamos que o aluno será privilegiado.

É preciso esclarecer que nossas reflexões, apesar de partir do contexto da Escola Aletria, quando nos referimos à inexistência de salas de leitura ou de bibliotecas equipadas que vislumbrem a formação do leitor literário, estende-se para maioria das escolas oriundas da Rede Municipal. Por outro lado, entendemos que os investimentos nesses espaços devem dialogar com o currículo da instituição. O método estruturado de ensino está distante de possibilitar a fruição do leitor.

O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) foi instituído em 1992 por um decreto presidencial, tornando-se o primeiro programa federal voltado para leitura. Dentre suas ações está a

Formação de uma rede nacional de incentivo à leitura; cursos de formação de promotores de leitura; assessoria para implementação de projetos de promoção da leitura; implementação da política de incentivo à leitura na Casa da Leitura, com cursos, palestras e outras atividades; criação da rede de referência e documentação em leitura; assessoria para a implantação de bibliotecas para crianças, jovens e adultos; sistema de acompanhamento e avaliação (PROLER, 1998, p. 18).

Em vigência até os dias atuais, o PROLER está vinculado à Fundação biblioteca Nacional (FBN) e Ministério da Cultura (MINC), bem como busca construir práticas de leituras que transcendam os muros escolares. Atuando em parcerias com comitês em todo Brasil, busca formar mediadores e fomentar práticas de leituras articuladas com as particularidades de cada contexto (CORDEIRO, 2018).

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)⁵⁵ existe desde de 1997 e tem como objetivo ampliar o acesso às obras de literatura por meio da destinação de livros às salas de leituras e bibliotecas de instituições de ensino da Educação Básica que participam do censo escolar. Como afirma Macedo (2021),

[...] as políticas de leitura voltadas à escola até o ano de 2014, quando o PNBE foi suspenso, fizeram chegar bons livros literários ao espaço escolar; contudo, não foram incluídas obras literárias destinadas ao professor. Além disso, as que chegam ficam, muitas vezes, estocadas na biblioteca da escola ou nas salas de leitura, sem que os alunos tenham acesso a elas. (MACEDO, 2021, p. 52).

Em conversas com professores do *lócus* da pesquisa e de outras escolas, tomamos conhecimento sobre inoperância de bibliotecas e salas de leitura na rede municipal de ensino. Acreditamos que o fato de o material estruturado utilizado pelas instituições de ensino municipais não contemplar em seus roteiros e planejamentos obras que não tenham sido produzidas por eles influenciou no desuso das salas de leitura e bibliotecas, uma vez que a ocupação de tais espaços não é contemplada. Durante o desenvolvimento dos Encontros Formativos, sempre buscamos apresentar diferentes títulos de livros para a infância, muitas vezes destinados por meio dos programas supracitados à Escola Aletria, mas desconhecidos pelos docentes.

⁵⁵ Mais informações a respeito dos programas podem ser encontradas no site <http://portal.mec.gov.br>.

Na sala da coordenação pedagógica, as obras para reforço da leitura produzidos pelo Instituto Alfa e Beto estão disponíveis em prateleiras visíveis para que sejam acessadas pelos docentes. Suas temáticas são referentes às situações diárias, tais como, preservação do meio ambiente, cuidados pessoais, entre outros assuntos. Apesar da relevância dos temas, entendemos que os livros não exploram as múltiplas possibilidades que o texto literário provocaria. Isto é, particularidades que podem ser percebidas e exploradas pelo leitor (OLIVEIRA, MENEZES, 2013).

Os livros de literatura infantil são guardados em armários fechados, pois quase nunca são emprestados pelos docentes. É preciso ressaltar que não há proibição de acesso às obras ou falta de incentivo pela gestão da escola, pelo contrário. As gestoras reforçam a importância da elaboração de projetos de leitura que colaborem com a formação de leitores literários. No entanto, percebemos que os livros sempre são encarados como material de apoio aos conteúdos educacionais, dificultando a leitura que forma o sujeito para sua autonomia plena (DALVI, 2021).

Ademais, queremos registrar também a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR), responsável pelo Pró-letramento Pró-Infantil e Mediadores de leitura. Vinculada às bases da reforma educativa neoliberal brasileira, apoia-se na “[...] construção de uma perspectiva de formação continuada que propugna o desenvolvimento de uma atitude investigativa e reflexiva sobre a prática profissional e a valorização do próprio local de trabalho como espaço da formação [...]” (SANTOS, 2010, p. 140).

Apesar da existência de políticas de distribuição de livros e formativas, nem sempre as formações propostas por intermédio dos programas atravessam os interesses dos professores. De acordo com Ferreira e Leal (2010),

Muitas vezes, a formação está inserida em um discurso institucional que, a partir de diversos interesses, obriga o professor a participar de Programas de estudo que intentam fazer com que ele se desenvolva profissionalmente, no sentido de melhorar seu desempenho na sala de aula e, sobretudo, de melhorar a aprendizagem dos seus alunos. Consequentemente, seu poder de decisão sobre interromper ou dar continuidade à atividade é, muitas vezes, reduzido. Ele também pode ter baixa participação na definição das metas e estratégias formativas, o que resulta em conflitos com as agências responsáveis pela sua formação (FERREIRA; LEAL, 2010, p. 69).

Entendemos que não basta a implantação de políticas e programas de acesso às obras infantis. É imprescindível que sejam criados processos formativos e

reflexivos que promovem reflexões e estratégias leitoras. Em face das afirmações dos autores, podemos constatar que muitas vezes esse tipo de proposta tem sido encarado como distante de suas realidades e de suas necessidades formativas. Nestas, o professor apenas reproduz os saberes dos outros sem refletir sobre suas próprias ações. Entendemos que o treinamento de professores para cumprir manuais não corrobora com a formação autônoma do profissional. Portanto, é necessário “buscar sempre uma sólida formação teórica e metodológica tanto no campo educacional quanto no literário [...]” (DALVI, 2021, p.36).

Concordamos com Dickel (1998) ao afirmar que o professor precisa ser reconhecido como produtor de conhecimento que constrói hipóteses e teorias para elas. São as “[...] suas experiências, assumidas como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança na escola” (1998, p. 41). Defendemos propostas e políticas de formação que permitam o diálogo e a reflexividade dos professores sobre suas próprias ações.

No entanto, temos visto a disseminação de perspectivas que, dissociadas da prática, transformam os professores em executores de políticas ou materiais, como é o caso do material utilizado nas escolas municipais de Boa Vista há quase 10 anos. São propostas com interesses que não são problematizados com um dos personagens principais desse processo: o professor. Para Dalvi (2021), há um esvaziamento da formação docente que gera o pragmatismo e rebaixa os professores a meros reprodutores que nem mesmo questionam se as práticas desenvolvidas estão ligadas aos alunos.

No início da carreira docente nos anos iniciais, identificamos em nossa atuação a desarticulação entre as teorias estudadas durante a graduação e as práticas desenvolvidas nas disciplinas em que os conhecimentos estavam sendo ministrados, especialmente na mediação da leitura literária. Para Franco,

As teorias educacionais muitas vezes não traduzem o sentido implícito das práticas cotidianas a que se reportam, e assim nem sempre impregnam de compreensão o saber fazer dos educadores e dificultam sua utilização como suporte enriquecedor das ações práticas educativas, não podendo ser apropriadas, nem incorporadas pelos sujeitos que as exercem, e assim não podem funcionar como dinamizadoras de mudanças (FRANCO, 2001, p. 11).

A autora afirma que essas situações, somadas, foram produzindo conhecimentos desarticulados à prática docente e, conseqüentemente, o

distanciamento entre teoria e prática. Reflexões como as de Franco (2001), Franco, Lisita (2004), Diniz-Pereira, Zeichner (2002) entre outros, acreditam que a pesquisa-ação é uma alternativa metodológica de construção, reconstrução de significados e sentidos da prática pedagógica. Para Franco (2001), este tipo de pesquisa permite

[...] um esclarecimento das teorias implícitas na prática, ao mesmo tempo em que possibilitaria aos sujeitos da prática uma melhor apropriação crítica de algumas teorias educacionais, o que poderia produzir transformações em suas práticas (FRANCO, 2001, p. 105).

A autora enfatiza que no processo de interação entre pesquisadores e os professores, o esboço dos objetivos vai se delineando e, independente das abordagens, a pesquisa-ação sempre deve ser pensada no sentido da produção de conhecimento para que o professor compreenda sua realidade e a transforme, tornando-se um professor-pesquisador.

Franco (2012) compreende a articulação entre a pesquisa e a prática docente como elemento fundamental para as mudanças nas ações desenvolvidas na sala de aula. Do ponto de vista da autora, práticas estruturadas e acríticas não geram experiências, pois não foram vivenciadas como práxis. É preciso considerar que o ato de ensinar é uma prática social interligada a múltiplos fatores e agentes que se modelam em variados contextos a partir das concepções do professor. A autora afirma que a prática docente deve sempre estabelecer relação com as concepções de mundo, de vida e de existências dos sujeitos dessa prática.

Chamou a atenção quando Franco (2012) descreve o dualismo recorrente e identificado em seu processo de formadora de docentes. A autora percebe a existência de uma prática que forma, informa e transforma os sujeitos e suas relações, ao mesmo tempo em que são opressoras, aliadas a uma formação precária para o exercício da docência. “O docente não encontra na instituição condições de integrar-se num coletivo investigativo, num ambiente coletivo de mútuas aprendizagens, fica sem possibilidades de organizar-se como sujeito de sua práxis” (FRANCO, 2012, p. 111).

Concordamos com a perspectiva de formação ressaltada por Imbernón (2009), quando diz que

[...] a formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus

esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz (IMBERNÓN, 2009, p. 47).

A pesquisa sobre a prática produz mudanças tanto nos sujeitos quanto nas estruturas organizacionais do trabalho, ou seja, produzindo a ressignificação da teoria e da prática. Sabemos que a construção de ambientes coletivos de aprendizagens não ocorre de uma hora para outra; daí a importância da pesquisa-ação, sendo esse método um instrumento político para que no exercício reflexivo aprendam e reaprendam a investigar seu fazer docente. Isto porque, ao dar vazão às experiências docentes, as ideias circulam, são discutidas e difundidas, emergindo um ambiente favorável à construção de práticas de letramento literário (OLIVEIRA, MENEZES, 2013).

Para Sacristán (1999), por mais que as práticas desenvolvidas na sala de aula dependam de decisões individuais, nesse caso, defendemos a autonomia docente, não se pode ignorar normas coletivas adotadas pelo corpo de professores e pela gestão. Para o autor, há uma tensão entre a cultura profissional e os projetos inovadores que foram construídos historicamente. A prática docente sempre esteve baseada em pressupostos tecnicistas, pois não havia espaço para a pesquisa ou mesmo elementos essenciais para estruturação da reflexividade do trabalho docente.

Pensar a práxis significa vislumbrar possibilidades de emancipação humana. Ela faz referência a um ato revolucionário que, no processo formativo, está além do desenvolvimento de técnicas, mas sobretudo na transformação da realidade. É isso que a diferencia da atividade. No cenário político vigente, em que a todo momento a alienação é reafirmada, a práxis surge como perspectiva de superação do trabalho docente.

[...] a práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracterizava a atividade teórica e prática [...] (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 239).

O conceito de práxis leva à compreensão de que o homem/aluno não se reduz apenas às técnicas de instrumentalização, mas ele é produtor de sua própria história. Por isso, a consciência permite essa compreensão de sua própria alienação. A postura do professor é realizada pelo sujeito livre e consciente. Aos

educadores, dizemos que é o processo reflexivo que fundamenta essa transformação.

É importante salientar que um ambiente reflexivo é construído a partir do momento em que o sujeito toma consciência da sua própria história de vida, seus aspectos sociais, culturais e éticos. Quando o sujeito reconhece todas estas questões, ele repensa sua atuação com práticas que devem ir além que apenas manusear instrumentos causando a superação do alheamento do seu fazer e potencializando o seu trabalho.

Concordamos com Franco (2012) quando menciona que o fazer se difere do saber. A reprodução de uma prática não exige um processo reflexivo para ser desenvolvida, mas sim o refinamento do exercício dessa prática. A partir disso, a autora considera que anos de magistério (estendemos essa afirmação à graduação) não garantem a capacidade reflexiva sob ações desenvolvidas, mas podem, inclusive, legitimar modelos de reprodução tradicionais.

Por isso, “qualquer prática docente não começa do zero, ela vem se estruturando num caminhar histórico, e as inovações pretendidas devem ser concebidas com reajustes de trajetória” (FRANCO, 2012, p. 113). Para a autora, esses reajustes da prática só são possíveis devido à consciência que os professores exercem sobre o seu fazer. Entende-se a pesquisa-ação como possibilidade de o docente ressignificar sua própria prática a partir de suas próprias reflexões, a fim de superar concepções acríticas de tipos de aula.

Acreditamos que a pesquisa-ação consiste em processo metodológico dialógico, pois produz conhecimento e ações práticas, ao passo que resulta na consciência do docente que, por conseguinte, se esforça para melhorar as suas próprias práticas. A natureza processual e reflexiva caracteriza nossa proposta de formativa em um movimento de mudanças nos participantes e no contexto em que se inserem.

Não se pode negar que a pesquisa exige o engajamento das pessoas envolvidas no processo, mas levamos em conta que os ganhos são muitos para os participantes. Uma vez que direcionam as mudanças que atendam às necessidades reais do espaço em que está sendo promovido, além de instigar o professor para a investigação de sua prática. No próximo eixo, apresentaremos, com base nas sintetizações dos dados, os limites e possibilidades da pesquisa-ação proposta neste estudo.

4.2 SENTIDOS DA FORMAÇÃO LITERÁRIA DA PROFESSORA ROSA

Quando solicitamos que a professora escolhesse um nome fictício a fim de citá-lo ao longo deste trabalho escrito, ela informou que deixaria essa “missão” conosco. Então, lembramo-nos do episódio narrado na obra “O Pequeno Príncipe”, em que o príncipezinho se preocupava com o fato de que sua flor, mesmo com seus espinhos, pudesse ser devorada pelo carneiro. Ao perceber que o aviador, o mesmo quem desenhara o animal, não se importava com essa possibilidade, declarou raivosamente:

Faz milhões de anos que as flores produzem espinhos. Faz milhões de anos que, mesmo assim, os carneiros comem as flores. E não é sério tentar entender por que elas se dão tanto o trabalho para produzir espinhos que nunca servem de nada? (SAINT-EXUPÉRY, 2020, p.29).

Inúmeras vezes durante nossa trajetória formativa, questionamo-nos sobre a relevância de nossas proposituras com este estudo. Ao analisar o percurso formativo da Professora e sua constituição docente, reafirmamos a necessidade de nossas pesquisas. Ora, precisamos refletir sobre a escola, seus atores, bem como suas ações, a fim garantir que este seja um espaço de (trans)formação (FREIRE, 2005). Assim como a Rosa, personagem da referida obra, precisa ser ouvida para que justifique os motivos de seus espinhos, os professores também precisam ser escutados.

Diante disso, optamos por chamar a docente de Professora Rosa, personagem da obra que recebe atenção constante do príncipezinho. Entendemos que, antes de nos constituirmos docentes, somos atravessados por vivências que marcam nossa trajetória e repercutem em nossas atuações. Ao refletir sobre seus processos formativos, podemos destacar apontamentos importantes referentes às concepções e possibilidades da formação de professores para o ensino da leitura literária. Portanto, poderemos salientar sentidos de sua trajetória e suas implicações na sala de aula. Como afirma Barros (2012, p. 75), “[...] é necessário reconhecer a historicidade do ser humano, independente da raça, considerando sua experiência histórico-social e o conhecimento socialmente existente”.

De origem humilde, Rosa, filha de um lavrador e uma costureira, cresceu em uma pequena cidade no interior do estado do Maranhão. Apesar das dificuldades

financeiras, seu pai a incentivava e suas duas irmãs a valorizar os ensinamentos adquiridos na escola. Sua mãe tinha o papel de incentivadora e motivadora em sua vida escolar, pois, por ter tido pouco tempo de estudo, dizia que não queria o mesmo destino para suas filhas. Ela sabia que aqueles botões poderiam se tornar lindas flores.

Ao acionar suas primeiras lembranças literárias, a Professora Rosa recorda com muita emoção as rodas de contações de histórias realizadas pelos mais velhos com as crianças de sua vizinhança.

Minhas primeiras recordações de histórias são as contadas em família pelos mais velhos. No início da noite, município sem energia, a rodinha da família e os amiguinhos da vizinhança juntos para ouvir as histórias e contos antigos de lobos, magias, bruxas, fadas, reis etc. Lembro-me que ficava encantada com aqueles momentos (PROFESSORA ROSA, 2021).

Além dos momentos em família citados, as reuniões do catecismo na igreja também são tidas como fundamentais para sua aproximação no universo literário. Em meio às dificuldades financeiras, seu pai sempre fazia a leitura do jornal a fim de motivá-la e também as suas irmãs sobre a importância dos estudos. A docente fez questão de afirmar o compromisso de seus pais com a educação pública.

E suas memórias, a Professora Rosa não recorda de nenhum livro que tenha sido comprado por seus pais. O acesso aos livros era limitado ao acervo da escola ou quando suas irmãs emprestavam de amigas obras de romance ou contos para que elas pudessem ler juntas. Para ela, as irmãs tiveram grande influência na construção de seu perfil leitor, sendo consideradas pontes fundamentais para este processo.

Apesar da escassez de recursos financeiros, as vivências citadas pela Professora Rosa tiveram implicações positivas que refletiram na profissão e na vida pessoal.

Ainda na idade jovem quando comecei a trabalhar comprei meu primeiro livro e a partir deste momento fui tendo mais acesso a livros comprados por mim e não apenas os do acervo da escola. Já na idade adulta, como profissional, leitora e mãe, compro livros com frequência. Tenho bons livros de leitura para entretenimento e da minha área de formação. (PROFESSORA ROSA, 2021).

Apesar do pouco acesso aos livros em sua infância, ao ingressar no mercado de trabalho ainda adolescente, dentro de seu orçamento a professora adquire seu primeiro exemplar. Fica claro no relato da professora que a ação descrita se tornou

hábito ao longo de sua vida. Além disso, faz questão de dividir as obras em leitura para seu entretenimento e as leituras mais teóricas de cunho profissional.

Para Petit (2019, p. 52),

[...] desde a mais tenra idade, uma criança não recebe passivamente um texto, ela o transforma, incorpora e integra em suas brincadeiras e pequenas encenações. E, durante a vida inteira, de forma discreta ou secreta, um trabalho psíquico acompanha essa prática, os leitores escrevem sua própria geografia e sua própria história entre as linhas lidas.

Fica evidente que as vivências literárias estiveram presentes desde muito cedo, isto é, durante as contações de histórias, nos grupos de leitura da bíblia, interagindo com sua formação inicial e guiando os sentidos da profissão ao longo de seu processo. As vivências citadas pela professora Rosa tiveram grande impacto em sua trajetória pessoal e profissional, mesmo que não tenha sido privilegiada com o acesso às obras literárias.

Para Zilberman (2007), o mundo fictício está imerso ao contexto da criança mesmo quando o acesso ao livro físico não é possível por variadas razões, sejam econômicas, culturais ou sociais. A autora entende que a criança está imersa no mundo da escrita e isso e essa valorização é imprescindível para o desenvolvimento das habilidades da alfabetização e do letramento.

Quanto ao seu percurso formativo na educação básica, estudou até a quarta série, hoje quinto ano, em uma escola católica. Apesar da sala não ter cantinho da leitura, os alunos eram motivados a ler com frequência pelos docentes. No segundo ano, toda semana os alunos realizavam leitura compartilhada de histórias, expostas em cartazes. Em seguida, o Padre Cláudio, seu professor, conversava com a turma sobre o que havia sido lido e, posteriormente, fazia uma dinâmica.

Para a docente, as vivências durante as aulas com o referido professor deixaram contribuições para suas ações como leitora e futuras no cotidiano escolar. Quando as primeiras memórias leitoras, ela garante que “[...] à medida que fui seguindo para a série posterior lembro que lia com mais fluência e segurança. Essa confiança ganhei pela mediação e ensinamentos desse meu professor. (PROFESSORA ROSA, 2021).

Nos anos e séries seguintes de sua trajetória formativa, a professora considera que encontrou com profissionais comprometidos com a educação. Mas relatou que o acesso às obras de literatura e espaços de leitura eram escassos,

limitando-se aos livros didáticos e aos textos apresentados pelos docentes. Relata que, até a conclusão da educação básica, não foram implantadas bibliotecas ou salas de leitura em nenhuma das escolas que estudou. Esse cenário ainda é realidade na maioria das escolas dos estados brasileiros.

Em razão da presença da literatura em todos os lugares, a criança desde pequena está exposta ao letramento literário, pois é envolvida com a fantasia e o maravilhho por intermédio das histórias. No entanto, a escola precisa possibilitar espaços formativos que potencializem os encontros com a literatura, sejam salas de leitura ou bibliotecas sem que sejam locais negligenciados.

Ao longo de suas reflexões sobre espaços de formação, Cosson (2014) cita diversos ambientes de aprendizagens, mas salienta a escola como espaço sistematizado para o ensino da leitura literária presente na sociedade. Do mesmo modo, Petit (2019, p. 43) afirma “a leitura tem muito a ver com o espaço, ela se relaciona com os alicerces espaciais. Ela parece ser um caminho privilegiado para encontrar um lugar, se acomodar, ali fazer seu ninho”. Quanto à literatura a autora afirma,

[...] a literatura, sob suas múltiplas formas (mitos e lendas, contos, poemas, teatro, diários íntimos, romances, álbuns, histórias em quadrinhos, ensaios), oferece um suporte excepcional para reanimar a interioridade, mover o pensamento, reanimar uma atividade de construção de sentidos, de simbolização [...]. (PETIT, 2019, 61-62).

As multiplicidades da literatura possibilitam os anseios das demandas específicas da leitura e preparam os indivíduos para desafios encontrados ao longo da caminhada leitora. Cosson (2014) busca ressaltar que a aprendizagem da leitura por intermédio da literatura caracteriza um processo reflexivo. Para tanto, almeja do leitor uma posição ativa. A leitura literária “[...] conduz as indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade (p.50)”.

As ideias defendidas pelo autor dialogam com as afirmações de Zilberman (2007):

[...] o letramento literário efetiva-se quando acontece o relacionamento entre um objeto material, o livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio dos gêneros específicos, a narrativa e a poesia, entre outros, a que o ser humano tem acesso graças a leitura (ZILBERMAN, 2007, p. 247).

Os autores confabulam, pois acreditam que o sentido do texto se completa quando há a passagem de sentido entre um e outro. A leitura literária defendida por Cosson (2014) proporciona o que outra não oferece: a liberdade. As experiências com a literatura possibilitam entender os limites temporais e espaciais, permitindo ser o outro a partir de si mesmo. Essa leitura, chamada de literária, apreendida a partir da literatura é formativa e se desdobra em letramento literário, formando sujeitos protagonistas da palavra lida.

A leitura que exige habilidades e conhecimentos de mundo, de língua, de textos específicos do leitor que vai se modificando conforme sua pluralidade, é denominada leitura literária. No próximo eixo, discutiremos acerca do termo.

4.2.1 A constituição docente e a leitura literária

Em sua formação inicial, a Professora Rosa cursou o Magistério com ênfase na alfabetização, o que lhe possibilitou ingressar no mercado de trabalho, especificamente na área de educação. Nos primeiros anos da profissão, sentia-se insegura, temia não conseguir ensinar os alunos. Com o passar do tempo, percebeu que o dia a dia da sala de aula seria um espaço de trocas de aprendizagens entre professora e alunos. Aos poucos, o medo foi sendo superado, pois estava disposta a superar os obstáculos.

Ao analisar as experiências da Professora Rosa e de seu percurso formativo, percebemos os problemas enfrentados e a forma com que buscou estabelecer estratégias para a promoção da leitura literária. Ao relatar as influências dos professores e das experiências vivenciadas nos primeiros anos de escola para sua atuação no início da carreira, declarou:

Com relação ao trabalho com a leitura de livros infantis com os alunos, fiz o resgate do que vivi em minhas experiências leitoras com meu professor, padre Cláudio. Lembrei o quanto eu gostava das leituras compartilhadas, pois elas davam incentivo aos alunos, tendo em vista que eles se sentiam desafiados a lerem juntos. As leituras que ele fazia na época para a turma foram importantes para meu trabalho inicial (PROFESSORA ROSA, 2021, grifos nossos).

Entendemos que os fatos expostos pela docente contribuíram positivamente com a trajetória leitora da docente e, posteriormente, servindo de molde para suas intervenções na mediação da leitura literária. Ao passo que falava dos fatos

vivenciados na infância, ressaltava os sentimentos durante as mediações do professor e o fato de poder fazer com que seus alunos tivessem as mesmas sensações. Para isto, discorreu que adotou o desenvolvimento de práticas leitoras plurais juntos aos alunos. Dentre elas, as “leituras mediadas”, “leituras compartilhadas”, “leituras coletivas e individuais”.

Em nosso entendimento, a professora, a partir de suas vivências, apropriou-se de conceitos que impulsionaram seu modo de agir. Em face às diferentes estratégias leitoras, revelou o desejo em promover o acesso aos livros, contemplando sensações que sentira em sua infância. As declarações da docente dialogam com as reflexões de Corsino (2021), sobre a presença da literatura na infância.

[...] a presença da literatura na infância amplia nas crianças as possibilidades de ver, sentir e pensar em si próprias, no outro e no mundo. Na interlocução com muitas vozes, a criança se perde, se acha e tem muitas oportunidades de experimentar sensações, sentimentos e de viver outras vidas, se interrogar (CORSINO, 2021, p. 101).

Entendemos que a leitura defendida pela Professora Rosa se trata da leitura literária. As aproximações da criança com o universo literário permitem uma nova forma de interação com o mundo e a leitura, uma nova forma de interpretar a vida, essa leitura o autor denomina como literária. Ela convida o leitor a vivenciar experiências diferentes e explorá-las em variadas situações.

[...] a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, p.30, 2016).

Quanto à expressão, Cosson (2021) aponta que o termo acompanha duas práticas de escritas pertencentes à história da escrita. A primeira corresponde a leitura de textos literários e cumpre suas funções estéticas, correspondendo ao ato de ouvir e ler em geral. A segunda reconhece os particulares do texto literário em que o leitor identifica, analisa e aprecia o texto lido.

O autor denomina as práticas como leitura literária horizontal e leitura literária vertical. A primeira diz respeito ao leitor formado pela escola, isto é, [...] um indivíduo capaz de decifrar e compreender os signos de escrita, fazendo uso deles em

variados contextos” (p. 82). Para ele, os textos oferecidos nas escolas incentivam para a apropriação da escrita e da leitura prazerosa. Além disso, ao tornar-se egresso, continuará lendo como forma de entretenimento.

Na leitura literária vertical, a leitura é encarada como “[...] modo específico de ler (concepção mais forte) ou que exige uma determinada postura frente ao texto literário (concepção mais fraca)” (COSSON, 2021, p. 82). Esta prática preocupa-se com texto, contexto e intertexto e as tessituras de toda a narrativa. A escola, por sua vez, cumpre papel fundamental nos dois processos, a partir dos objetivos que se deseja alcançar.

Ao promover Encontros Formativos apoiados no método da pesquisa-ação, acreditamos que estes fossem capazes de relacionar as duas propostas citadas pelo autor, isto é, a formação docente que perceba o valor da leitura literária no

[...] caráter de humanização, exercício da liberdade, construção da subjetividade, desenvolvimento do raciocínio abstrato, espaço de autorreflexão e empatia, experiência estética, crescimento pessoal e domínio da linguagem ao lado de tantos outros predicados (COSSON, 2021, p. 84).

Para isto, cabe à escola possibilitar o modo literário de ler o texto literário. Para o autor, a escola e seus participantes precisam assumir uma concepção de leitura literária, haja vista que é a instituição responsável pelo o acesso da leitura e escrita. Nossa intenção com a proposta dos Encontros foi elucidar, a partir das reflexões coletivas, que o letramento literário é o caminho para que esta leitura ocupe espaços dentro e fora da escola (COSSON, 2021).

Para Cosson (2016), a leitura é um ato solitário. Ao passo que há o seu compartilhamento, ela é transformada em um ato solidário. O autor chama atenção para a forma com que exercemos essas habilidades fora da escola, pois estão relacionadas com a maneira como nos foi ensinada. É necessário que os mediadores de leitura compreendam a importância dessa mediação, a fim de explorar a literatura e auxiliar na construção de significados e não criar obstáculos entre o leitor e a obra.

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço (COSSON, 2016, p. 27).

O autor pondera que o texto se completa quando existe uma troca de sentidos entre os sujeitos. Para ele, a leitura, neste caso destacamos a literária, abre portas e conexões entre o mundo das pessoas. Essas trocas possibilitam que a multiplicidade de significados das leituras de mundo seja significativa aos sujeitos. Acrescenta que o bom leitor compreende que, ao ler um texto literário, conecta-se ao concerto de várias vozes. Assim, defende que o ato de ler é um ato solitário, mas antes de tudo solidário.

Ao longo da referida obra, o autor busca esclarecer que as interpretações do texto literário demonstram as relações que o leitor mantém com o mundo e com os outros. Para Cosson (2016), a leitura literária, também denominada de análise literária,

[...] toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-las sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária (COSSON, 2016, p.29).

Para ele, ninguém nasce sabendo o que é literatura e a forma como se aprende, sendo ela bem ou malsucedida trará consequências ao leitor. Cosson (2016) acredita que o professor precisa criar condições para que haja o encontro entre o leitor e a literatura, sendo este momento significativo entre o sujeito e o texto literário. Percebe-se a importância de mediadores de leitura ou mesmo de concepções defendidas por instituições de ensino que valorizem e compreendam o processo de formação de leitores literário como ato necessário.

Na tentativa de dar conta do espaço “[...] ocupado pela leitura literária dentro e fora da escola que surgiu a expressão letramento literário” (COSSON, 2021, p. 84) Sobre o termo, veremos no eixo a seguir.

4.2.2 A formação docente para o letramento literário

A expressão letramento literário foi criada por Graça Paulino no final da década de 1990, a fim de se reportar a um tipo de letramento e seu aparecimento nos espaços escolares. O termo é muitas vezes utilizado como sinônimo de ensino de literatura, educação literária ou o uso de textos literários. A autora conceitua como “[...] processo de apropriação de literatura enquanto construção literária de

sentidos (PAULINO, COSSON, 2009, p. 67)”. A partir disso, as palavras ganham espaços em outros estudos construídos por ela e do Grupo de Pesquisa de Letramento Literário (GPELL) do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) pertencentes a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O termo letramento literário foi popularizado em 2006 com a divulgação nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) e com o lançamento da obra de Rildo Cosson denominada Letramento Literário: teoria e prática no mesmo ano. No entanto, já vinha ganhando destaque no campo acadêmico e nos demais espaços. Cosson (2020) destaca que a expressão não é exclusiva de pesquisadores no Brasil, há registros de menções do termo em estudos de outros países, ainda que não tenha o mesmo impacto que para nós. Ademais, perpassa diferentes disciplinas com aplicação e aprofundamento diferentes.

De acordo com Cosson (2020), o conceito atribuído à expressão atende seus diferentes aspectos. Primeiro, o letramento é um processo. Para o autor, o caráter processual significa que seu significado não é um produto acabado, mas que é construído ao longo do tempo. Em segundo lugar, o letramento literário é um processo de apropriação, que torna o que é alheio para si. O autor exemplifica que essa apropriação é semelhante à aprendizagem da língua materna, fazendo com que algo comum a todos seja individual ao sujeito. Para ele,

[...] trata-se de um processo simultaneamente social e individual, que nos insere em uma comunidade de leitores à medida que progressivamente nos constituímos como leitores. Por consequência, a literatura a ser apropriada é algo que existe coletivamente, mas é a incorporação privada dela pelo indivíduo que a torna viva (COSSON, 2020, p.172).

Para o autor, a apropriação da literatura de forma literária, isto é, ponderando sua significação a partir da relação com a linguagem, possibilita a reconstrução de nós mesmos e o mundo das palavras, a partir da experiência do outro. O ensino da leitura pela literatura possibilita liberdade nas mediações, porém exige mais responsabilidade do professor e da escola durante esse processo. Se a intenção do docente é a formação de leitores literários, é necessário utilizar práticas sem amarras que devem promover essa formação.

Cosson (2020) define o leitor como “[...] um sujeito que no ato da leitura traz para o texto seus conhecimentos, seus sentimentos, suas emoções, suas experiências de vida. (p.178)”. A leitura literária não se caracteriza apenas como a

interação entre leitor e texto, mas a transação que instituiu a obra literária, ou seja, a troca recíproca entre os participantes do processo.

Essa transação que faz surgir a obra literária é sempre pessoal, única e intransferível. Os símbolos verbais e outros de ordens diversas que constituem o texto são sempre os mesmos, mas o leitor nunca é o mesmo e essa variação não é apenas entre uma pessoa e outra pessoa, mas também no curso da vida de uma pessoa e só pode ser realizada individualmente (COSSON, 2020, p.178).

A transição entre o leitor e o texto é denominada pelo autor como experiência da literatura. A experiência singular dos sujeitos quando manuseiam a linguagem, faz emergir a obra literária. Trata-se de algo pessoal e intransferível e, por sua construção simbólica, é libertadora e humanizadora, revelando que não há mundo impossível de ser sonhado.

Fica evidente que o ensino da leitura por meio da literatura favorece a percepção do real em seus múltiplos significados e a consciência das relações entre o leitor e a experiência do outro. Ressaltamos que Rildo Cosson (2014, 2016, 2020) não discute especificamente sobre literatura infantil, mas, como aponta Coelho (2000), “[...] a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte [...]. (p. 27)”. É possível fazer relações entre os apontamentos do autor com o universo ao qual se propõe este estudo.

Cosson (2016) apoia-se nas reflexões de Magda Becker Soares feitas em *Letramento: um tema em três gêneros* (2001), tratando o letramento como não apenas a aquisição das habilidades da leitura e da escrita, mas ainda como práticas sociais que a elas se relacionam. Para o autor, mesmo em uma sociedade letrada, analfabetos podem ter a capacidade de participação, ainda que precária, de processos de letramento, como também sujeitos letrados em áreas específicas, podem possuir conhecimentos superficiais em outras áreas.

De acordo com o autor, o letramento literário é um processo de existência da escrita literária que se faz a partir dos textos literários. Além de compreender o uso social da escrita, é considerado o seu domínio efetivo, o que justifica sua importância na escola e nas demais esferas sociais. Para o autor, a obra vislumbra a formação de uma comunidade de leitores “[...] que se constrói na sala de aula, mas vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira de ver e viver o mundo” (COSSON, 2016, p.12).

Cosson (2016) menciona que o corpo humano é a soma de vários outros corpos (linguagem, sentimentos, profissional etc.). Tal como o corpo atrofia pela falta de atividade física, os demais corpos podem atrofiar-se também. O autor chama a atenção para o corpo linguagem e as variadas formas como ele se exercita, ou seja, “[...] quando mais eu uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e, por extensão, maior é o mundo” (p.16). Para ele, as palavras que alimentam esse corpo vêm da sociedade, produzidas individualmente e coletivamente vestindo os seres humanos.

Cosson (2016) reforça que em uma sociedade letrada é possível o exercício da linguagem de variadas formas. Dentre elas podemos destacar a escrita, pois praticamente todas as transações humanas perpassam pelo processo de escrita, sejam orais ou imagéticas. Para ele, “a escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano” (p.16). É na literatura que o corpo linguagem encontra seu exercício perfeito.

A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana (COSSON, 2016, p. 16).

A literatura é composta de saberes plenos sobre o homem e o mundo. É na forma da escrita dos textos literários que se desconstruem discursos impostos pela padronização da sociedade letrada e que constroem linguagens individuais e coletivas. Para o autor, é na literatura que encontramos os nossos significados e da comunidade em que estamos inseridos. Ela transcende a reelaboração dos conhecimentos, mas a incorporação do outro sem a renúncia da subjetividade do leitor. A experiência literária possibilita a experimentação das vivências do outro, na relação leitor e escritor. No entanto, a função humanizadora da literatura só é possível quando compreendida nos espaços da escola, a partir da promoção do letramento literário.

Soares (2001) afirma que qualquer literatura, não só a infantil, ao figurar como um saber da escola se torna escolarizada e não pode ser criticada, pois isto seria a negação da escola. Não se pode negar a escolarização da leitura, mas a inadequada, errônea e imprópria didatização dessa literatura que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-a. Assim, o letramento literário como prática social é responsabilidade da escola, sendo a escolarização inadequada o maior entrave ao cumprimento humanizador da literatura.

Cosson (2016), ao exemplificar as compreensões de professores de diferentes níveis de ensino em relação ao uso da literatura, faz com que se reflita sobre a literatura nos espaços escolares a partir da abordagem histórica que se consolida nos espaços escolares. O autor acredita que muitos estudiosos da área de Letras consideram a educação literária por força da tradição curricular, não dando espaços para mediações significativas. Acreditam que seja um produto do século XIX e não deveria existir no século XX. Para ele, há uma discrepância na compreensão e no espaço ocupado pela literatura que justifica essa recusa, os motivos podem ser compreendidos a partir das relações entre a literatura e a escola.

A partir das reflexões de Cosson (2016), entendemos que a falta de compreensão docente referente às concepções de letramento literário vai repercutir no ensino da leitura literária. Ora, a ignorância ao desconhecido nos leva à reprodução de práticas não verbalizadas que não transcendem a leitura de decodificação de códigos. Daí a necessidade da formação contínua no tocante ao estudo da temática a fim de apresentar aos professores novas abordagens de ensino e a reflexão do seu trabalho docente.

Para a Professora Rosa (2021),

Todos os cursos que tenho feito, contribuem positivamente na minha área de ensino. Pois, acredito que quanto mais estudo, quanto mais leio, mais reflito o que leio e o que posso ter aprendido, mais posso aprender. E por ser algo contínuo, vejo como um bom aliado para suprir as minhas necessidades de conhecimento diário para realizar um trabalho com mais qualidade, pois meus alunos tem direito (Grifos nossos).

A professora deixou claro em seu relato a necessidade da reflexividade a partir de suas leituras, o que deverá desdobrar nos conhecimentos que serão apreendidos por ela. Ressaltou, ainda, a importância de espaços de formações contínuos que dialoguem com suas necessidades. Para Macedo (2021, p. 47), “[...] devemos reivindicar que a literatura ocupe um lugar central nos processos de formação na escola e fora dela, por meio de processos e formas de mediação de diálogos que incluam o debate e a conversa [...]”. Isto significa dizer que as formas de mediações precisam ser discutidas em espaços dialógicos e significações.

Em seus relatos, percebemos que a postura crítica da docente se iniciou ainda nos primeiros anos de profissão. Vejamos:

Nas dificuldades, sempre pedi ajuda aos colegas professores que tinham mais experiências e a equipe gestora da época. Buscava sempre novas leituras e sugestões de livros para o trabalhar em sala. Eu pedia sugestões dos colegas sem nenhum constrangimento e sempre demonstrando a minha necessidade e aprender mais para auxiliar as crianças. Para poder oferecer um trabalho de mais qualidade para meus alunos. (PROFESSORA ROSA, 2021, grifos nossos).

Podemos afirmar que o relato acima é comum para maioria dos professores iniciantes. Foi possível identificar as dificuldades enfrentadas pela docente nos primeiros anos de profissão. Mais do que isso, a necessidade da colaboração dos seus pares na troca de saberes para auxiliá-la em suas mediações. Ao tomar consciência de suas lacunas formativas, manteve uma postura crítica frente à sua realidade buscando possibilidades de intervenções (MELLO, 2000). Semelhante à sua época, quando era aluna, os livros infantis eram escassos. Mesmo assim, este fato não foi um impeditivo para que fizesse um bom trabalho em relação à leitura literária.

Mudou-se para Boa Vista-RR em 1997 e, em 2005, pleiteou uma vaga para o cargo de professor no serviço público municipal e logrou êxito. Na época, possuía apenas o Magistério. No ano seguinte, foi aprovada no vestibular para cursar Pedagogia na UFRR, uma oportunidade de continuidade de formação. Para ela, o fato de possuir um curso profissionalizante corroborou com seus estudos na licenciatura.

A Professora Rosa afirmou que a licenciatura oportunizou a ampliação dos conhecimentos referentes à leitura literária, principalmente na disciplina Pedagogia e Literatura Infantil, que foi incluída na grade curricular em 2003 na Licenciatura em Pedagogia da UFRR, sendo requisito obrigatório para conclusão do Curso. Além das vivências como acadêmica, realizou estágio durante o mestrado e, posteriormente, doutorado no componente.

Para Libâneo (2013),

[...] um curso de licenciatura para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental necessita prover o domínio dos saberes disciplinares a serem ensinados; a apropriação de metodologias, procedimentos e modos de ação, em função do trabalho na escola; e uma visão dos contextos em que se dá o ensino, para assegurar sua qualidade (LIBÂNEO, 2013, p.77).

Apesar disso, concordamos que nos cursos formação de professores “predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros” (GATTI; NUNES, 2009, p. 54). Para a Professora Rosa,

[...] a licenciatura não contempla todas as necessidades do futuro professor. Cabe a ele buscar mais conhecimento, através das formações. Essas formações devem continuar todos os anos, pois é uma necessidade diária do professor. É necessário estar em um estudo contínuo. O aprendizado e o conhecimento acontecem todos os dias e não em um único momento. (PROFESSORA ROSA, 2021, grifos nossos).

Apesar de citar o empenho dos docentes para relacionar teoria e prática, evidenciou a necessidade da continuidade formativa. A professora reconheceu as contribuições da formação na licenciatura cursada, mas considerou que não contempla todas as necessidades do futuro professor. Ela atribui que isto se deva ao caráter teórico característicos nos cursos.

Entendemos que a graduação, e isto não é um caso isolado, nem sempre promove a formação do professor/mediador de leitura para o ensino da leitura literária. Sobre estes temas, tivemos conhecimento apenas na pós-graduação, a partir da compreensão do desenvolvimento de práticas leitoras que não permitiam o desenvolvimento do papel humanizador da literatura infantil na sala de aula. A partir dessas questões, inquietamo-nos a compreender o que nos levava a tal comportamento, no tocante ao ensino da leitura.

Bissoli e Both (2016) alertam que a aplicação de procedimentos ou técnicas sem a apropriação dos fundamentos teóricos não pode ser tida como prática e sim ativismo. Ao mesmo tempo que os discursos com ideias dissociadas da realidade escolar não são teoria e sim retórica.

Cosson (2016) buscou destacar que se o objetivo do professor é formar leitores capazes de experienciar a função humanizadora da literatura, não bastaria ler. Para ele, a capacidade leitora está intrínseca na maneira como foi ensinada, pois a leitura literária torna-se necessária para possibilitar a articulação com o mundo linguagem. Assim, “é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo” (p.30).

O letramento literário é imprescindível no processo educativo para promoção da leitura que transcenda os contextos escolares. A escola por ser um ambiente de aprendizagem sistematizado precisa ser um instrumento de ensino da leitura por meio da literatura de modo que o aluno seja capaz de construir relações entre o

texto literário e o mundo. O ato de ler deve transcender à decodificação de códigos, mas sobretudo possibilitar os múltiplos significados. Para Cosson (2016), “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola (p. 23)”.

A escola como espaço democrático, portanto, precisa garantir o direito de acesso à literatura com livros de qualidade, tempo, espaço adequados e com professores capazes de refletir a leitura literária com seus alunos. Esta última ação só será possível a partir de um processo de formação contínuo, reflexivo e colaborativo. Por isso, no próximo eixo enfatizaremos a sintetização dos dados da proposta desenvolvida apoiada no método da pesquisa-ação.

4.3 ENCONTROS FORMATIVOS NA ESCOLA ALÉTRIA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Como dito anteriormente, em sua essência, a natureza do método escolhido para o desenvolvimento deste estudo exige engajamento dos participantes envolvidos no processo. Com o surgimento da pandemia, levamos em conta que a continuidade da construção dos dados a partir da metodologia adotada seria inviável, haja vista as condições impostas pelo contexto. Inúmeras vezes, duvidamos de nossa capacidade em prosseguir com nossas proposituras iniciais. Mesmo assim, insistimos em esperar.

No início da retomada das aulas no formato remoto, observamos relatos dos professores nos grupos de WhatsApp sobre a preocupação em apropriar-se de aplicativos e programas para a elaboração de material e mediação dos conteúdos. Nos primeiros Encontros, preocupamo-nos com a falta de manifestações dos participantes. Constantemente, ficávamos nos questionando se a proposta estava indo ao encontro das reais necessidades dos docentes mesmo, ou não.

Aos poucos, em um processo de parceria entre pesquisadores e participantes, a partir das demandas apontadas, ponderamos que nossa proposta foi se delineando colaborativamente. O método adotado permitiu a reflexão ao longo de todo o processo, permitindo a tomada de consciência da realidade do contexto a partir dos objetivos que compõem esta tese. Para Kishimoto (2004, p. 340), “[...] a pesquisa-ação leva participantes a aumentarem sua própria compreensão de

experiências educacionais e curriculares, diverge da pesquisa fundamental, soluciona problemas práticos [...]”.

O percurso metodológico que propomos se baseia na expansão de significados de modo colaborativo, uma vez que os participantes assumem seu papel de construtores de saberes. Em um processo de ressignificação, isto é, a reflexão sobre a ação, os professores foram propondo novas estratégias de ação, tornando o seus fazeres o objeto investigativo.

No processo de construção de saberes coletivo, a aprendizagem ocorre a medida com que os sujeitos ouvem e dizem suas impressões.

Escutar, assim como ler, tem que ver, porém, com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo (BAJOUR, 2012, p. 24).

Ao longo da trajetória formativa, prezamos pela dialogicidade acreditando que a construção de significados não é um ato individual, mas coletivo. Por sua vez, essa escuta deve ser nutrida de “[...] leituras e saberes sobre ‘como’ da construção de mundos com palavras e imagens [...]” (BAJOUR, 2012, p.27) a fim de que os docentes encontrem caminhos para intervir com os alunos sem fechar os sentidos. A troca de experiências nos espaços das escolas é essencial para a formação de professores.

Assim, defendemos que os Encontros propostos a partir do método de pesquisa adotado em que a prática docente está em evidência pode sim ser um espaço para a formação significativa. Isto porque, entendemos que “[...] as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (NÓVOA, 2009, p. 19).

Não podemos ignorar que o uso de aplicativos ou programas tecnológicos podem ser considerados como decisivos para a participação dos professores no processo formativo. Isto porque ao longo dos Encontros as necessidades de apropriação dos recursos apareceram frequentemente como uma das principais demandas para a ministração dos conhecimentos no contexto remoto e nas intervenções literárias. Logo, propomos possibilidades de mediação de leitura literária que poderiam ser utilizadas nos diferentes componentes curriculares.

Na sistematização das respostas dos docentes, dividimos as análises em cinco categorias. São elas: participação na pesquisa-ação, metodologia da proposta, implicações no trabalho docente, os Encontros como proposta colaborativa e comprometimento pessoal. Nossa propositura com os questionamentos feitos a partir da categorização foi compreender as impressões de todo o processo formativo. Acreditamos que essas ações poderiam nos dar embasamentos suficientes ou não para defesa da tese defendida neste estudo.

Inicialmente, questionamos às professoras suas impressões a respeito dos Encontros Formativos, bem como a participação colaborativa dos participantes, objetivos e metodologia. Ressaltamos que todas as docentes compartilharam sua satisfação em participar do processo, mas com breves relatos. Optamos por explicitar ao longo das análises apenas as respostas que transcendessem aos questionamentos feitos.

Foi um aprendizado muito proveitoso com enfoque nos diversos textos literários possibilitando significações durante os encontros e abordando grandes reflexões. Avalio de forma bem positiva, pois abrangeu todos os professores da nossa escola. Promoveu uma prática interativa, capaz de motivar a todos. (PROFESSORA A, 2021, Grifos nossos).

A referida professora fez apontamentos importantes a respeito da reflexividade das construções de significados à luz do estudo coletivo de diferentes textos literários. Acredita que a metodologia abrangeu o corpo docente em sua totalidade de forma interativa e motivadora. A resposta abaixo confirma o posicionamento da docente referente à participação nos Encontros. Vejamos:

Foi uma participação muito satisfatória. A forma como foi planejada e mediada esta formação com temáticas relevantes ao conhecimento e à formação do professor de sala de aula. Gostei muito dos objetivos e metodologia proposta (PROFESSORA ROSA, 2021, Grifos nossos).

A partir dos relatos supracitados, percebemos a evidência de dois elementos imprescindíveis para a formação docente, no que se refere à leitura literária ou não. São eles: reflexão da teoria e reflexão coletiva. Logo, a proposta de Encontros por meio do método da pesquisa-ação potencializa os momentos de aprendizagens colaborativos, favorecendo uma comunidade de leitores.

[...] uma comunidade de leitores é um espaço de atualização, por conseguinte também de definição e transformação, das regras e convenções da leitura. Uma forma de interação social por meio da qual as

práticas de leitura ganham a especificidade e concreticidade dos gestos, espaços e hábitos (COSSON, 2014, p. 138).

Para o autor, esta comunidade é marcada pelo encontro de indivíduos que se reúnem em conjunto para interagir entre si, identificando interesses e objetivos em comum a partir da leitura, isto é o círculo de leitura. Paulatinamente, o repertório literário vai sendo construído e dando sustentação às suas práticas. Isto porque, ao [...] “lerem juntos, os participantes do grupo [...] podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência[...]” (COSSON, 2014, p. 139) construindo ou desconstruindo conceitos e práticas.

Na obra *Círculos de leitura e letramento literário*, Rildo Cosson busca dialogar com o livro *Letramento Literário: teoria e prática*, também de sua autoria. Para o autor, as histórias populares que relataram o surgimento do mundo, a origem do homem, significados da morte, garantiram significados que foram sendo atribuídos ao processo existencial da humanidade. Essas histórias e suas narrativas possibilitaram a expansão da literatura e as múltiplas formas de usar a palavra, por meio de contos, mitos, poesia, etc., fazendo com que esta tornasse literatura (COSSON, 2014).

Cosson (2014) profere que a literatura perdeu espaço na vida das pessoas. O autor afirma que se os brasileiros leem pouco, o fazem menos ainda em relação a literatura e quando o fazem são livros indicados para fins pedagógicos direcionados por professores ou *best-seller* do momento. Para eles, os dados podem ser confirmados a partir da observação de jovens dos grandes centros urbanos, que estão sempre plugados nas redes sociais e parecem não ter muita concentração para a leitura de livros impressos.

Cosson (2014) aponta que, para quem trabalha com a mediação de literatura e acredita que ela seja fundamental para a condição humana, as referidas observações deixam rastro de como será o ensino ou ausência dos leitores literários. Durante a pandemia de COVID-19, doença causada pelo Corona vírus, denominado SARS-CoV-2, os mediadores de leitura atuantes nos anos iniciais enfrentaram grandes dificuldades no desenvolvimento de práticas leitoras. Quanto às dificuldades, a Professora Rosa mencionou que as “demandas do cotidiano da escola” intensificadas na pandemia, “prazos curtos” e “as questões pessoais” são fatores que interferem nas suas leituras.

Para Cosson (2014), os círculos de leitura coletiva de textos literários são possibilidades para a promoção do letramento literário e pelo seu caráter formativo, tem sido adotado em muitas escolas. Durante nossa trajetória profissional, fomos autoafirmando nossas convicções a respeito das implicações dos estudos coletivos. Por isso, ainda nas primeiras aproximações com nosso objeto de estudo, estávamos convictos que as reflexões de textos teóricos e literários poderiam trazer grandes ganhos aos participantes.

É preciso ressaltar que o autor em sua obra aponta estratégias e particularidades semelhantes a clubes de livros para o desenvolvimento dos círculos de leitura, tornando-os de literatura. Ao longo dos Encontros, não nos apoiamos fielmente a estrutura proposta pelo autor, visto os objetivos iniciais deste estudo. Mas, sim elucidar as contribuições de momentos de reflexões coletivas acerca da temática.

Ao longo dos Encontros, fomos sugerindo diferentes leituras, a partir das demandas formativas apresentadas a fim de possibilitar a ampliação do repertório dos docentes. A ação apoia-se no entendimento de que “para [a leitura literária] ser desenvolvida na escola, é fundamental que os professores tenham construído previamente seu repertório de leitura literária, isto é, que sejam leitores de literatura” (FILIPOUSKI, 2005, p. 224).

O relato abaixo confirma nossas menções a respeito do fato descrito.

A minha autoavaliação dentro deste processo, foi de sentir-me mais motivada, mais estimulada à leitura. Li mais e busquei mais leitura complementares recebidas da pesquisadora. Inclusive, aumentei os meus acervos de leitura a partir de novos investimentos que faço todos os anos. (PROFESSORA, ROSA, 2021, grifos nossos).

A resposta dada pela referida docente descreve não apenas a sua satisfação em fazer parte de um grupo de estudos coletivos. No entanto, as implicações em sua postura ao longo do processo. Isto é, a continuidade da leitura referente ao tema e os investimentos financeiros em obras que pudessem não apenas ampliar seu acervo, mas embasar suas práticas. Vislumbramos no relato acima, indícios de uma professora pesquisadora que, ao investigar e refletir sobre sua prática, busca base teórica para fundamentá-las.

Outro ponto questionado na entrevista realizada com as docentes fez referência ao desenvolvimento dos Encontros a partir do cronograma da instituição contemplando a participação do corpo docente. Observem a resposta abaixo:

Dentro do processo de formação continuada em serviço, as oficinas, discussões e o compartilhamento de propostas para a formação de leitores foram de suma importância para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem (PROFESSORA C, 2021, Grifos nossos).

Na resposta dada pela professora, é possível perceber que os momentos formativos experienciados em serviço foram significativos para os alunos, indo ao encontro dos objetivos propostos por esta pesquisa. É preciso esclarecer que não estamos defendendo a permanência deste profissional em todas as situações ao longo de sua trajetória formativa. Sabemos da necessidade do afastamento do espaço escolar quando vivenciamos a complexidade da pós-graduação.

A partir da resposta da docente, chamou atenção a categoria apontada, isto é, a formação em serviço. Entendemos que a proposta de Encontros pode ter servido de instrumento para elucidar que momentos destinados para este fim, como os encontros pedagógicos podem sim, ser espaços efetivos de formação docente. O próximo relato dialoga com a resposta supracitada, complementa-a. Vejamos:

Avalio como positivo todo os encontros dessa formação, tendo em vista toda comodidade do local da escola, dos horários em planejados para oportunizar a participação de todos os professores da escola. Sobre os limites dessa opção, acredito ter sido a melhor escola da formadora em consonância com a gestão da escola, haja vista que o encontro pedagógico sempre foi o momento mais apropriado para ter toda equipe docente reunida para os trabalhos e para os estudos (PROFESSORA ROSA, 2021, Grifos nossos).

Quando pensamos na dinâmica da proposta, não havíamos imaginado que estes pudessem ser desenvolvidos nos encontros pedagógicos. Ainda na fase exploratória, conseguimos compreender a dinâmica profissional de alguns professores, isto é, a existência de outros vínculos empregatícios na área da educação ou não. Logo, esta realidade seria um impeditivo para a participação na formação que estávamos propondo. Após dialogar com a coordenação, percebemos que estes momentos seriam os melhores para o desenvolvimento da pesquisa.

A partir da resposta da Professora Rosa, depreendemos como ponto positivo a formação promovida a partir de um cronograma que contemplasse a presença do corpo docente nos encontros pedagógicos. Ela evidenciou que esses momentos são os mais apropriados para tais iniciativas. Muitas vezes, os encontros pedagógicos

servem apenas de espaços de discussões administrativas referentes ao cotidiano escolar.

Adiante, questionamos se os Encontros propostos contemplaram as reais necessidades da sala de aula e/ou promoveram mudanças em suas atuações. As oito professoras da Escola Aletria concordaram que a formação proposta influenciou positivamente em seus trabalhos. Pedimos ainda que comentassem se foi válido experienciar essas possibilidades e, dentre as respostas, destacamos os apontamentos abaixo:

Todo o processo formativo foi positivo e trouxe muitas metodologias excelentes na aplicação da leitura em sala de aula. Os encontros foram bem organizados e permitiram muitos momentos efetivos de troca de ideias entre os professores (PROFESSORA G, 2021, grifos nossos).

Os apontamentos feitos pela docente fazem referência à troca de experiências acerca dos modos de proceder dos profissionais quanto à leitura literária construídas ao longo de suas trajetórias. Ao referir as metodologias, a professora enfatiza suas contribuições para a sala de aula no tocante à temática em discussão. A partir do relato, depreendemos que o processo reflexivo colaborativo se configura como possibilidade para a construção de pontes para o letramento literário. Para Guedes da Silva e Ghedin (2017), não podemos desprezar nas formações as experiências individuais e coletivas que são produzidas no chão da escola, logo, demandas formativas que precisam ser dialogadas.

Em um trecho da entrevista com a Professora Rosa, é possível perceber as implicações do processo reflexivo e colaborativo para sua prática,

Todas as discussões coletivas, envolvendo temáticas propostas do estudo do dia, as vivências relatadas sobre a sala de aula, as intervenções e outros fatos ocorridos, fora de aprendizado e reflexão para o momento atual em que vivemos como educadores em ano de pandemia e o que já vivemos antes e o melhor para pós-pandemia (PROFESSORA ROSA, 2021, grifos nossos).

O relato da professora mostra que as discussões coletivas, bem como a proposta do método transcendem o imediatismo. Para ela, os Encontros promoveram a reflexão do contexto atual, sem desconsiderar as situações vivenciadas e que ainda serão desenvolvidas. Entendemos que a formação por meio do método de pesquisa-ação, não se caracteriza como momentos idílicos, mas um processo reflexivo da teoria e prática do ensino da leitura literária. A subjetividade de

cada olhar sobre diferentes textos e situações do cotidiano escolar a partir da reflexividade podem levar o professor ao encontro de pontos de leitura ou mesmo a sua construção (BAJOUR, 2012).

Para Ribeiro (2004),

[...] a transformação da escola passa necessariamente pela transformação daqueles que trabalham dentro dela e que constituem um dos segmentos mais importantes para a vida da escola – os professores. [...] Refletir sobre a própria prática e o modelo que apresentamos, vividamente, de educação e processo de aprendizado pode tornar-se o nosso mais importante aliado na direção de uma escola plural, atual e útil (RIBEIRO, 2004, p. 119).

Entendemos que a proposta formativa desenvolvida na Escola Aletria à luz do método desta pesquisa, isto é, a pesquisa-ação, não deve ser encarada como modelo acabado de refletir o fazer docente. No entanto, como inspiração de prática transformadora, uma vez que seus participantes, no processo reflexivo vislumbram novas possibilidades de atuação na sala de aula, não apenas no que diz respeito à leitura literária como também nos conteúdos programáticos. “É por meio dele (o professor), em cujas mãos descansa a leme da escola, que a mudança pode se tornar realidade” (RIBEIRO, 2004, p 121).

Nos apontamentos das referidas professoras, identificamos a satisfação de suas participações em uma formação articulada com a realidade cotidiana da escola, isto é, em que as particularidades do contexto são levadas em conta de modo que todo o corpo docente pudesse participar dos Encontros. Para Ribeiro (2004, p. 121), a organização coletiva é caracterizada por espaços dinâmicos “[...] de os professores ampliarem o seu arsenal de conhecimento e as possibilidades de sucesso no seu trabalho pedagógico”.

Apesar dos relatos supracitados indicarem importantes apontamentos referentes à proposta colaborativa, pedimos que as docentes comentassem se os objetivos iniciais foram alcançados. Para a Professora F,

[...] os objetivos foram alcançados sim, pois cada metodologia seguiu a realidade de cada turma. As discussões coletivas foram ótimas, pois dava oportunidade de troca de ideias e tirar dúvidas. Cada momento [dos encontros] trouxe novas expectativas e novos conhecimentos. [A pesquisadora] nos deixou à vontade nos momentos de aprender e ensinar, com feedback a todo momento (PROFESSORA F, 2021, grifos nossos).

Além de fazer referências ao alcance dos objetivos propostos na metodologia da referida ação formativa. A docente mostra as implicações das discussões

coletivas em um movimento de construção e desconstrução de saberes ao passo que o feedback e o esclarecimento de dúvidas eram realizados durante as discussões. Para nós, fica claro seu entusiasmo em vivenciar um processo com possibilidades de novas aprendizagens a cada encontro.

Analisemos agora a seguinte reposta:

Os Encontros contribuíram para atuação de forma docente de forma relevante e significativa. Espero que essas formações ocorram mais vezes. Acredita-se que aos poucos esse processo vá se aprimorando e possam se consolidar nos encontros pedagógicos (PROFESSORA E, 2021, grifos nossos).

No relato acima, a professora confirma as contribuições dos Encontros e ressalta a necessidade da continuidade da formação na Escola Aletria. De forma tímida, em seus apontamentos salienta que momentos como esses são processos que se consolidam lentamente. Além disso, indiretamente cita os encontros pedagógicos como espaços propícios para o desenvolvimento de propostas como essas.

Para Zilberman (2008, p. 52), “raramente a escola se preocupa com a formação do leitor”, importando-se geralmente com a assimilação desconsiderando as experiências leitoras dos sujeitos. Para a autora, a busca pela leitura literária precisa estar pautada em um processo dialógico e consciente em que aluno e professor percebam sua formação como processo contínuo de compartilhar vivências passadas e presentes. Para ela,

Um ensino da literatura que se fundamente numa prática dialógica é tão utópico ou romântico quanto qualquer projeto que, hoje, se refira à educação no Brasil. Por outro lado, a concretização de uma utopia para a educação no país se faz necessária, com suas nuances temporais e a consciência de seus limites (ZILBERMAN, 2008, p. 53-54).

As reflexões da autora, um processo dialógico para o ensino da leitura literária, figuram como uma possibilidade de emancipação dos sujeitos, na qual professores e alunos são afetados. Para Silva (2008), o verdadeiro problema não se encontra na literatura e nem na educação, mas na didatização que destrói o potencial humanizador inerentes a ela e logo, seu apagamento. Por isso, em processos formativos, é impossível a eliminação do mediador, pois é ele que fez a ponte entre o estudante e os livros.

Para Cosson (2002), os livros didáticos são os principais meios de apagamento da literatura; aqui destacada a infantil; no contexto escolar. É comum o

aparecimento de fragmentos de obras que se perdem em meio a receitas, roteiros de viagens, bulas de remédio, entre outros. Para o autor, a organização desses livros segue as teorias mais recentes da língua portuguesa, que compreende o leitor como sujeito formado para múltiplos textos, pois não levam em conta o texto literário como modelo ideal para o ensino da escrita.

Cosson (2014) destaca ainda outros indícios de recusa à leitura de obras clássicas. Para ele, o vocabulário, sintaxe, padrões normativos presentes nestes textos faz com que os leitores recorram às adaptações cinematográficas ou resumos encontrados na internet a fim de cumprir atividades escolares. Dessa forma, os professores acabam se rendendo às obras mais atraentes segundo os alunos, sob o argumento de que, assim, eles leem mais. Para o autor, a literatura tem ocupado um lugar indevido, uma vez que tem sido vista apenas como mais uma manifestação cultural, podendo ser substituída por filmes, shows, vídeos.

O apagamento da literatura na escola ocorre ao passo que é vista exclusivamente como meio e fim de um processo educativo. Cosson (2014) afirma que existe uma caricatura na qual os textos literários são substituídos por listas de autores e características de estilo da época. Esse modelo tem crescido no ensino da literatura, mas dificilmente a escola e os mediadores de leitura conseguirão transformar essas propostas em práticas significativas para promoção do letramento literário. Entende-se que,

O resultado de tudo isso é o estreitamento do espaço da literatura na escola e, conseqüentemente, nas práticas leitoras das crianças e dos jovens. No campo do saber literário, o efeito de tal estreitamento pode ser potencializado ainda mais desastroso porque a escola é a instituição responsável não apenas pela manutenção e disseminação de obras consideradas canônicas, mas também de protocolos de leituras que são próprios da literatura. Se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus de conhecimento (COSSON, 2014, p.15).

Cosson (2014) acredita que a ideia de apagamento está relacionada com a maneira com que a literatura é vista, pois a escrita é vista associada ao livro. De acordo com o autor, a literatura que se manifesta em vários lugares está em várias partes, ou seja, músicas, histórias em quadrinhos etc. Por todos os espaços que ocupa, o letramento literário é um processo dinâmico que não se encerra. É ainda um processo de apropriação que permite as compreensões individuais à proporção que os sujeitos interagem coletivamente, tornando próprio que era alheio.

A apropriação citada por Cosson (2014) não é apenas do texto, mas da construção de sentidos: o literário. Para o autor, a força literária da literatura faz com que ela esteja em todo lugar. Acredita que vivemos em um mundo que nos bombardeia com informações por intermédio de todos os meios tecnológicos possíveis. Os meios de comunicação replicam as notícias disseminando os acontecimentos. O que autor pretende dizer com estas reflexões é que a escola não é o único espaço de formação cultural e científica a partir do qual os sujeitos têm acesso ao letramento, mas o principal.

Na última categoria de avaliação dos Encontros a partir do método da pesquisa-ação, pedimos que as professoras avaliassem sua trajetória durante o desenvolvimento da proposta. Com uma breve resposta, todas as professoras demonstraram satisfação em participar dos momentos de formação e as contribuições para o seu trabalho.

Dentre elas, apenas a Professora Rosa declarou:

[...] a formação que abordou sobre o ensino da leitura literária deixou grande contribuição aos professores participantes da formação, pela proposta e pela dinâmica adotada. Acredito que houve um despertar motivador aos professores à medida como ia sendo desenvolvido (PROFESSORA ROSA, 2021).

Ao final dos Encontros, era comum os professores pedirem desculpas por não participarem da forma que gostariam. Por vezes, pediam que retornássemos após a pandemia e imaginavam situações que poderiam ter sido vivenciadas se não fosse o contexto que nos encontrávamos. Em suas declarações, compartilham práticas de leitura literária realizadas nos anos anteriores. Poucas vezes, durante as discussões coletivas havia a participação oral por uma quantidade expressiva de pessoas. Podemos afirmar que as mais participativas foram as docentes que assinaram o TCLE dando permissão para análise dos dados.

Frente ao exposto, é preciso chamar atenção para o perfil das professoras participantes. A maioria trabalha nos dois turnos, na área da educação ou não, sobrando pouco tempo para a dedicação aos textos e à leitura literária. Além disso, o contexto da pandemia exigiu a apropriação de conhecimentos que outrora poderiam não ser tão usuais para elas, fora as demandas domésticas enfrentadas diariamente em seus lares (MACEDO, 2021).

Em Boa Vista, a Lei Municipal Nº. 1145 de maio de 2009 dispõe sobre a estrutura de cargos, carreira e remuneração do quadro de provimento efetivo do professor da Educação Básica e dá outras providências. A carga horária consiste em 25h de trabalho, permitindo que o docente acumule outros cargos, o que geralmente acontece. Dentro deste período, os encontros pedagógicos são os espaços destinados para a formação continuada.

Quanto ao vencimento, além do salário base, são acrescentadas outras gratificações conforme as especificidades de cada professor, isto é, tempo de serviço, campo de trabalho, ocupações de cargos de confiança, entre outras coisas. A Rede Municipal, por sua amplitude, acaba sendo o primeiro espaço de atuação da maioria dos pedagogos recém-formados. A migração de professores para outras áreas de atuação costuma ser algo corriqueiro.

Portanto, é importante trazer à discussão as necessidades pessoais dos professores que precisam ser levadas em conta na elaboração e desenvolvimento de propostas formativas, tendo em vista que tais fatores influenciam em suas formações. Ademais, não podemos desconsiderar que a maneira com que percebem a formação inicial e continuada se diferenciam, uma vez que cada pessoa se constitui em condições históricas diferentes.

Ao longo dos oito Encontros Formativos, percebemos que os professores não ficavam à vontade para se posicionar quando mencionávamos algumas reflexões acerca do método de ensino estruturado utilizado nas escolas municipais, principalmente a respeito da temática deste estudo. É notória a insatisfação quanto ao material utilizado, mas são poucos aqueles que compartilham suas opiniões sobre o assunto. Pareceu-nos que os docentes parecem ter medo de retaliações.

Mesmo assim, após os Encontros ou intervalos das formações, era comum que os docentes nos procurassem para registrar insatisfações pontuais ou relatarem situações a partir da execução do método em suas salas. Logo, a proposta não contemplou reflexões mais profundas acerca do método estruturado. A partir disso, buscamos promover durante as discussões reflexões acerca do protagonismo docente e da prática docente como objeto de estudo.

Em nosso entendimento, apesar das limitações da pesquisa causados pelo contexto pandêmico, consideramos que os dados construídos ao longo dos oito Encontros formativos e nas demais etapas metodológicas nos dão subsídios suficientes para confirmar nossa tese. Acreditamos que um processo reflexivo e

colaborativo desenvolvido por meio de Encontros Formativos a partir do método da pesquisa-ação favorece a formação de professores no que se refere à leitura literária em uma perspectiva de letramento literário.

Segundo as professoras e a partir de nossas observações no *lócus* da pesquisa, podemos atestar que Encontros Formativos levam em conta a realidade dos participantes e articulam as discussões propostas. Estas, por sua vez, com subsídios históricos e conceituais, possibilitando a construção de práticas de leitura literária a partir da perspectiva do letramento literário. Logo, a proposta permitiu que os docentes opinassem, participassem e vivenciassem todo o processo metodológico.

O projeto de fomento à leitura, Curumim Leitor: histórias para ler e contar, ação desenvolvida durante os Encontros, dialoga com a realidade, uma vez que a distribuição de obras infantis objetiva possibilitar o acesso ao livro dentro e fora da escola. Concordamos com Dalvi (2021, p. 40) ao afirmar que a construção de projetos precisa se apoiar na realidade da comunidade “[...] não numa lógica celebratória, mas como pesquisa literária de campo”.

Temos em mente que o referido projeto somou positivamente nas reflexões feitas durante os Encontros, uma vez que oportunizou a participação efetiva desde o percurso metodológico até o desenvolvimento de ações práticas no Sarau Literário. Em condições adversas, entendemos que se configurou como uma prática criativa para promoção de acesso ao livro, sendo esta uma pauta política. A este respeito, Macedo (2021) assevera:

Não se consegue atingir o objetivo de democratização do acesso ao livro e à leitura sem luta, travada coletivamente, em todas as instâncias de formação do leitor: instituições públicas educativas, escolas, nossos representantes no congresso nacional, a universidade e aqueles que trabalham na formação de leitores (MACEDO, 2021, p. 56).

Encontramos valor no projeto de fomento à leitura desenvolvido, pois houve a mobilização de todos os participantes da Escola. Configurou-se como uma proposta inspiradora que possibilitou a compreensão teórica e prática dos conceitos discutidos ao longo dos Encontros, indo ao encontro das necessidades dos professores e alunos. Isto é, a possibilidade relacionar a teoria durante a prática em um processo de construção de significações colaborativo. Ademais, da sua

concepção à sua culminância levou em conta os processos dos sujeitos envolvidos de modo que seus participantes puderam se apropriar e construir significados.

Diante do exposto, entendemos que os Encontros promovidos na Escola Aletria apoiados no método de pesquisa-ação podem, sim, ser tidos como proposta formativa para professores no tocante à leitura literária, a partir de uma perspectiva de letramento literário. Tais processos possibilitaram a apreensão dos conhecimentos efetivos, a partir de uma ação dialógica e colaborativa em que os contextos individuais e letivos dos participantes são levados em conta elucidando seu protagonismo. Promoveram também a reflexão-ação-reflexão sobre sua própria prática oportunizando a construção e a desconstrução de saberes.

O relato da Professora Rosa mostra nossas compreensões:

[...] as trocas de ideias, diálogos e experiências entre os colegas da escola, os planejamentos coletivos (das ações do projeto Curumim Leitor), as discussões dos processos de leitura e do trabalho pedagógico, feitas nos momentos dos encontros pedagógicos deram certo. Fora excelentes momentos para expormos as dificuldades dos alunos e juntos chegarmos a uma solução (PROFESSORA ROSA, 2021, grifos nossos).

Entendemos que o método possibilitou que as referências teóricas e práticas delineadas colaborativamente nos Encontros atravessassem os participantes repercutindo em suas ações leitoras perante aos alunos. Evidentemente, reconhecemos as limitações da abordagem, potencializadas pelo contexto pandêmico vivenciado no auge da construção dos dados desta pesquisa. Pela dinâmica de replanejamento, em outras situações as afirmativas podem variar.

Por fim, tendo em vista a natureza da pesquisa-ação acreditamos nas potencialidades do método para o desenvolvimento de propostas formativas docentes. Garantindo o protagonismo docente, o direito à literatura, à formação plena do professor e, conseqüentemente, dos alunos.

PARA (NÃO) TERMINAR



Então vou tentando aqui e ali, um pouco mais, um pouco menos. E por fim me enganarei sobre certos detalhes mais importantes. Mas isso vocês terão de me perdoar.
SAINT-EXUPÉRY

A sistematização dos dados, bem como as reflexões que os cercam apresentadas ao longo deste estudo, estão longe de contemplar as riquezas experienciadas ao longo de todo nosso processo formativo. Os aspectos discutidos e enfatizados tiveram destaque nas discussões não apenas por responderem às proposituras iniciais, mas pelos significados construídos processualmente. Tomamos nota das palavras do aviador mais uma vez, ao narrar suas vivências com o pequeno príncipe.

Estamos certos de que os resultados salientados não devem ser tomados como finais, mas sim como parciais de tudo que construímos até este momento. Vale salientar que as discussões são relevantes para o avanço da formação de professores, leitura literária, letramento literário e a pesquisa-ação. Logo, torna-se necessário retomar o problema desta pesquisa, sendo este um direcionar ao longo deste estudo. Acreditamos que a sintetização dos dados responde à questão central da pesquisa, isto é, a formação docente por meio de Encontros Formativos implica na escolha de práticas de mediação de leitura na perspectiva do letramento literário?

Para direcionar nossas buscas por respostas, elencamos três objetivos específicos que nos auxiliaram na construção e análise produzidas. São estes: entender os elementos constitutivos do trabalho das professoras participantes da pesquisa; verificar as implicações dos Encontros Formativos na prática das professoras participantes durante a mediação da leitura literária e analisar os limites

e possibilidades dos Encontros Formativos para a formação de professores no ensino da leitura literária em uma escola no município de Boa Vista – RR, sob a perspectiva do letramento literário e como a pesquisa-ação pode contribuir com o fortalecimento dessas mediações.

Para alcançar os objetivos traçados, adotamos procedimentos que nos auxiliaram na construção dos dados. Dentre eles, podemos destacar: a pesquisa exploratória, a promoção de Encontros Formativos, a observação da prática docente e entrevista. A partir da relação dos dados empíricos e bibliográficos, concluímos a necessidade da formação de professores no tocante ao ensino da leitura literária a partir de uma perspectiva de letramento literário nas escolas municipais de Boa Vista - RR.

Ao fazer buscas em dissertações e teses, a fim de compreender nosso objeto de estudo e conhecer as pesquisas desenvolvidas à luz do método adotado, identificamos a relevância de nosso estudo na região norte, figurando como o primeiro trabalho acadêmico a tratar da temática, tendo como desdobramento a criação de uma proposta formativa que poderá servir como modelo norteador para pensar a formação de mediadores de leitura literária sobre a perspectiva do letramento literário na educação básica. Sendo esta nossa propositura posteriormente.

Os estudos analisados no EQ apontam a necessidade da continuidade da pesquisa sobre formação docente, na qual suas ações sejam objetos de investigação colaborativa. Além disso, leva em consideração a autonomia do professor, como produtor de teoria e prática do seu campo de atuação. Superando a instrumentalização das práticas leitoras, para a promoção de leitores literários capazes de construir significações de mundo de suas leituras escritas.

A pesquisa exploratória possibilitou as vivências no *lócus*, oportunizando que confirmássemos nossas impressões acerca do método do IAB utilizado deste 2013 nas escolas municipais. Além de não privilegiar o valor estético e humanizador da literatura infantil, o método impulsiona o docente à instrumentalização do saber, ocasionando no apagamento docente. Sendo este apenas um executor de roteiros muitas vezes descontextualizados das reais necessidades formativas dos alunos.

Para verificar as implicações da formação na prática docente dos professores, desenvolvemos uma proposta apoiada no método da pesquisa-ação ao longo de oito Encontros Formativos. O delineamento metodológico foi sendo construído

processualmente com os docentes à luz de discussões sobre a leitura literária e letramento literário, resultando em uma Ementa dos Encontros. Ao longo das discussões, as demandas formativas apontadas possibilitaram a construção de ações teóricas e práticas que repercutiram na sala de aula, conforme análises apresentadas na sistematização dos dados.

Para implementar o processo formativo colaborativo, estabelecemos a participação efetiva dos professores na produção dos conhecimentos a partir do levantamento de demandas da sala de aula, no tocante à leitura literária e de discussões coletivas. Isto é, uma proposta que partisse das reais necessidades dos participantes, buscando privilegiar o professor construtor de saberes em um processo efetivo de significações da prática docente.

Acreditamos que a Ementa construída colaborativamente apresenta aspectos teóricos e direcionamentos práticos para a formação docente nas escolas da prefeitura que vislumbram práticas de leitura literária a partir do letramento literário nos anos iniciais. Dentre suas características, podemos considerar que ela contempla a realidade dos professores participantes e ocupa espaços formativos destinados para este fim, neste caso, os encontros pedagógicos. Apesar da participação efetiva de um grande número de pessoas durante os Encontros, houve um baixo número de aceites para participação das análises dos dados.

A valorização das tomadas de decisões coletivas nos possibilitou refletir e rever práticas leitoras e concepções de modo que houvesse a intervenção em sala de aula ao longo dos momentos formativos. No entanto, ressaltamos que cada participante vivenciou a formação de maneira distinta, uma vez que cada pessoa é constituída de experiências diversas. Logo, justifica-se o quantitativo de aceites na participação para sistematização de dados.

O projeto de fomento à leitura em Roraima, Curumim leitor: histórias para ler e contar, potencializaram as reflexões realizadas ao longo dos Encontros Formativos. Pois, além de permitir o acompanhamento e participação efetiva em suas etapas, a distribuição de livros de literatura infantil somada a formação docente possibilitou a continuidade do uso da obra em sala de aula e a construção de memórias literárias para os alunos. As ações desenvolvidas potencializaram as reflexões realizadas ao longo dos Encontros Formativos nos fazendo pensar em uma política pública de formação continuada para professores, não só no estado de Roraima, mas do Brasil como um todo.

Os Encontros perpassaram três momentos: remoto, híbrido e presencial. Diante disso, ao longo dos Encontros foi necessário fazer adequações objetivando respeitar a natureza do método de pesquisa adotado. Mesmo com as limitações e desafios impostos pelo contexto pandêmico, os resultados nos mostram a potencialidade na proposta para formação dos professores da rede municipal de Boa Vista – RR, na construção de práticas leitoras que privilegiam a formação do leitor literário. Na realidade investigada, as professoras participantes reconhecem a proposta formativa como relevante para apropriação teórica e prática necessárias para o ensino da leitura literária.

Apesar de buscarmos discutir e denunciar o método estruturado utilizado nas escolas municipais, nossa análise mostra que as discussões levantadas a partir das demandas não incitaram grandes debates referentes ao método do IAB. Entendemos que estes apontamentos podem incitar discussões acerca do material em um contexto maior, na qual condições históricas, sociais, culturais e políticas precisam ser revistas, extrapolando as condições desta pesquisa. Entendemos que apesar das potencialidades apresentadas ao longo das discussões, o processo formativo apresentou limites em seu desenvolvimento pleno devido aos desafios ocasionados pela pandemia. No entanto, nosso estudo é relevante por permitir posicionamentos frente à realidade, objetivando sua transformação.

Apesar disso, entendemos a luz dos resultados encontrados no EQ que este estudo e suas discussões configura-se como relevante para a região Norte, figurando como o primeiro trabalho acadêmico a tratar da temática. Denunciando o método IAB como um material que não privilegia o valor estético e humanizador da literatura infantil, impulsionando o docente a instrumentalização do saber e ocasionando seu apagamento. Logo, aponta para a necessidade da ampliação de pesquisas sobre formação e literatura nas escolas em que o professor participe efetivamente das tomadas de decisões coletivas.

Sendo assim, os Encontros apoiados no método de pesquisa-ação possibilitaram a promoção de da formação docente, no tocante à formação da leitura literária a partir da perspectiva da pesquisa-ação. Acreditamos que a pesquisa apresenta limitações em seu desenvolvimento, visto os acontecimentos ocasionados durante seu desenrolar. Concluimos que, do ponto em que partimos, alcançamos resultados significativos com os professores no que se refere à nossa proposta de

tese. Sabemos que as reflexões não se encerram, cabendo-nos a persistência em nossa propositura. Seguimos...

REREFÊNCIAS

AGUIAR, Vera Lúcia Oliveira de. **Trama e urdume de possibilidades de letramento literário na formação de professores do Ensino Fundamental II.** 2017, 232f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BARBALHO, Francisco Cezar. **O ensino de literatura em uma escola pública de Angicos/RN: saberes necessários para as práticas de letramento literário no ensino médio.** 2016, 137f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura.** Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BARBOSA, Ezequiel Ferreira. **Concepções de letramento e formação docente: implicações na prática das professoras do ciclo final dos anos iniciais.** 2015, 117f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

BARROS, João Luiz da Costa. **BRINCADEIRAS E RELAÇÕES INTERCULTURAIS NA ESCOLA INDÍGENA: um estudo de caso na etnia sateré-mawé.** 2012. 167f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP). UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, São Paulo, Piracicaba, 2012.

BATISTA, Janaina Bogéa Silva. **O professor de português e a literatura infantojuvenil: as relações entre formação; hábitos de leitura e prática pedagógica.** 2017, 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em: 24 de jun. de 2021.

BERBEL, Lucilene Mattos. **O trabalho docente na primeira etapa da educação infantil: as interações com o mundo letrado.** 2017, 186f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Livros didáticos de Português e suas concepções de ensino e de leitura: uma retrospectiva.** In: DIAS, Luiz Francisco (org.). Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa. João Pessoa: Ideia, 2001, p.27-48.

BISSOLI, M. F.; BOTH, I. I. **Dos sentidos da formação aos sentidos do trabalho docente.** In: CORRÊA, C. H. A.; CAVALCANTE, L. I. P.; BISSOLI, M. F. (Org.). Formação de professores em perspectiva. Manaus: EDUA, 2016.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Técnicas de Comunicação escrita**. São Paulo: Atica, 1991.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2019.

BOA VISTA. Prefeitura Municipal. Decreto nº 033/E, de 16 de março de 2020. **Diário Oficial do Município**, Boa Vista, ano 2020, n. 5089. Disponível em: <https://www.boavista.rr.gov.br/noticias/2020/05/veja-todos-os-decretos-municipais-com-medidas-de-combate-ao-coronavirus-em-boavista>. Acesso em: 15 de março de 2020.

BORBOREMA, Fernanda Cristina Agra. **Concepções de leitura: implicações na ação docente para a formação do sujeito leitor (professor/aluno)**. 2014, 122f. Dissertação (Mestrado em formação de professores). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. Coleção *Primeiros Passos*. 4ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação docente para o ensino da leitura**. 2014, 320. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2014.

CASTRILLÓN, Sílvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CAVALCANTE, Lucenilda Sueli Mendes. **O programa nacional Biblioteca da Escola (PNBE): análise sobre as Práticas de Leitura Literária em escolas da Rede Municipal de Santa Inês-MA**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1ª ed. Ver. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CORACINI, Maria José (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. **Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014)**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623675138>.

COSTA, José Paulo. **Perspectivas dialógicas para o trabalho com a leitura em sala de aula: letramento literário no Ensino Fundamental**. 2015, 142f. Dissertação

(Mestrado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, Assis, 2015.

COSSON, Rildo. **O apagamento da literatura na escola**. Investigações – linguística e Teoria literária, jul. 2002, v.15.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. UNESP, agosto - 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso em: 07/01/2021.

_____. **“Letramento Literário”** In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>> Acesso em: 28/10/2021.

_____. **Ensino de Literatura, Leitura Literária e Letramento Literário: uma desambiguação**. Interdisciplinar, São Cristóvão, UFS, v. 35, jan-jun, p. 73-92, 2021.

CORSINO, Patrícia. **Infância e literatura nas urdiduras de palavras e imagens**. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, 2021.

CRISTOFOLINI, Marcia Nagel. **As contribuições dos estudos do letramento na compreensão e nas ações dos professores do ciclo de alfabetização**. 2017, 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, 2017.

CUNHA, Silviane Cabral da. **A leitura literária na escola e o papel do professor como mediador: experiências e perspectivas**. 2015, 158f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

CUNHA, Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e prática**. 18ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1999.

DALVI, Maria Amélia. **Educação, literatura e resistência**. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, 2021.

DEBUS, Eliane. **Festaria de Brincança. A leitura Literária na Educação Infantil**. São Paulo: Paulus. 2006.

DICKEL, A. **Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual?** *Contribuições para o debate*. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). Cartografias do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ALB. 1998.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente**. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. (orgs.). A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 11-42.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. Lisboa: Editorial Presença, 2007.

EL ANDALOUSSI, Khalid. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. Traduzido por Michel Thiollent. São Paulo: EdUFSCar, 2004.

FARIA, Franceneuza Santos de Lima. **Mediação da leitura literária e prática docente na formação do jovem leitor**. 2017, 137f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

FERREIRA, F. B. e LEAL, T. F. **A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes?** In: Formação Continuada de professores: reflexões sobre a prática. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

FRAMBACH, Fernanda de Araújo. **Entre urdiduras e tramas: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professores alfabetizadores**. 2016, 223f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A pedagogia como ciência da educação**. In: 24ª ANPED, 2001, Caxambu. A pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares. Disponível em: <www.Anped.Org.br/24/sessap.htm>. Acesso em: 27 de maio de 2020.

_____. Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena Soares de Sousa. **Action research: limits and possibilities in teacher education**. British Education Index, Brotherton Library - University, p. 01-15. 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/u5nFnV>>. Acesso em: 27 de maio de 2020.

_____. **Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis**. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro. PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). Pesquisa em Educação: possibilidades investigativo-formativas da pesquisa-ação. 2. Ed. São Paulo, Edições Loyola, 2012.

_____. **A pedagogia da pesquisa-ação**. In: GHEDIN, Evandro. Franco, Maria Amélia Santoro. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo, Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores associados/Cortez, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro. **Para que ler literatura na escola?** In: _____. Teorias e fazeres na escola em mudança. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no Ensino Fundamental**. Tradução de Lúcia P. Cheren e Suzete P. Bornatto. Curitiba: UFPR, 2008.

FREITAS, L. C. de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educação & Sociedade, v. 35, p. 1085-1114, 2014

HOFFMANN, Jussara. **A avaliação enquanto mediação. Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (orgs.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GOMES, Vagna Isaias. **De um leitor para leitores: os sujeitos da leitura literária no contexto escolar**. 2015, 119f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Roraima, Boa Vista – 2015.

Guedes da Silva, T. G., & Ghedin, E. L. (2017). DA INTERPRETAÇÃO À COMPREENSÃO: PERSPECTIVAS DOS PROCESSOS COGNITIVOS À FORMAÇÃO DOCENTE. *Revista Amazonida: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da Universidade Federal Do Amazonas [e-ISSN: 2527-0141]*, 1(2). Recuperado de [//www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3551](http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3551)

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KANASHIRO, Josilene de Paiva. **Leitura literária: perspectivas histórico-culturais na prática docente**. 2014, 76f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2015.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O sentido da profissionalidade para o educador da infância**. In: Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2004.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura**. Coleção Primeiros Passos. 7ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

_____. ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira: histórias e histórias**. 3ª ed. Ática: São Paulo, 1987.

LEAL, A. T. **Reconfiguração das práticas pedagógicas na gestão escolar: um estudo dos efeitos do Programa Alfa e Beta de Alfabetização em Escolas Públicas Estaduais**. Trabalho de conclusão do curso de Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM: Santa Maria-RS, 2010. Disponível em: As opiniões expressas nesse artigo são de responsabilidade de seus respectivos autores e não expressam necessariamente a opinião do XVIII SEINPE 1117 <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2678/Leal_Andreia_Tomazetti.pdf?sequence=1> Acesso em 27 de março de 2020.

LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.) **O ensino da leitura e a produção textual**. Pelotas Educat, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do Ensino Fundamental**. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). Por uma Política Nacional de Formação de Professores. São Paulo: UNESP, 2013.

LITERATURA infantil e juvenil. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo12152/literatura-infantil-e-juvenil>>. Acesso em: 13 de Out. 2020. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília: LiberLivro 2010.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Literatura, mediação literária e formação docente**. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, 2021.

MARQUES, Gláucia Maria Bastos. **A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência: de leitores em formação a formadores de leitores**.

2017, 321f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MARTINS, Rita Pabst. **Trajetórias de letramento literário de professores de língua portuguesa: da formação inicial à ação docente.** 2014, 179f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, 2014.

MARTINS, Elcimar Simão. **Formação contínua e práticas de leitura: o olhar do professor dos anos finais do Ensino Fundamental.** 2014, 190f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MELLO, S. A. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica.** Marília: Unesp Marília Publicações, 2000.

MENDONÇA, Michelly Ferreira de. **Histórias de leituras, dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e suas práticas pedagógicas.** 2016, 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

MORAES, Tatiane Andrade de. **A tematização da prática pedagógica como estratégia formativa: possibilidades de construção do saber docente sobre o ensino de leitura literária.** 2017, 149f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Teorias e práticas de letramento.** In: SCHOLZE, Lia. ROSING, Tania M. K. (Orgs). *Letrar é preciso, alfabetizar não basta...mais?* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

NETO, Francisco de Assis. **Interações e (trans)formações: práticas de letramento literário sob a perspectiva semiótica.** 2017, 260f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Tocantins, Araguaia, 2017.

NÓBREGA, ANGELITA. **Saber Igual: Método de ensino estruturado reduz analfabetismo na rede municipal.** *Educação*, 2015. Disponível em: <<https://www.boavista.rr.gov.br/noticias/2015/06/saber-igual-metodo-de-ensino-estruturado-reduz-analfabetismo-na-rede-municipal>>. Acesso em: 26 de março 2019.

NÓBREGA-TERRIEN, Silva Maria. e TERRIEN, Jacques. **O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos.** In: FARIAS, Isabel Sabino de; NUNES, João Batista de Carvalho; NÓBREGA-TERRIEN, Silva Maria. **Pesquisa Científica para iniciantes: caminhando no labirinto.** Fortaleza, EdUECE, 2010.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, J. B. A. **ABC do alfabetizador.** Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

_____. **Manual de orientação do Programa Alfa e Beto.** 10. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2013.

_____. **Leia comigo: manual do professor.** 2. ed. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2013.

OLIVEIRA, Rafael da Silva. WANKLER, Cátia Monteiro. SOUZA, Carla Monteiro de. **Identidade e poesia musicada: panorama do Movimento Roraimeira a partir da cidade de boa vista como uma das fontes de inspiração.** REVISTA ACTA GEOGRÁFICA, ANO III, N°6, jul./dez. de 2009. p. 27-37.

OLIVEIRA, Maria Fernanda Alvito. MENEZES, Danielle de Almeida. **Literatura na formação do leitor: Perspectivas para a educação básica.** In: BARBOSA, Juliana Bertucci. BARBOSA, Marinalva Vieira (orgs.). *Leitura e Mediação: Reflexões sobre a formação do professor.* 1. Ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

ORLANDI, Eni P. **A leitura: de quem, para quem?** In: ____ . *A linguagem e seu funcionamento.* Campinas: Pontes, 1987.

_____. **Discurso e Leitura.** São Paulo/Campinas: Cortez Editora da Unicamp, 1996. ORLANDI, Eni P. "A leitura proposta e os leitores possíveis" In: ____ (org.). *A leitura e os leitores.* Campinas: Pontes, 1998.

_____. **O que é linguística?** São Paulo: Brasiliense, 1996.

Paiva, Aparecida. **Literatura e leitura literária na formação escolar:** caderno do professor / Aparecida Paiva; Graça Paulino; Marta Passos. - Belo Horizonte: Ceale, 2006.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola.** In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. (Orgs.). *Escola e Leitura: Velha crise; novas alternativas,* São Paulo: Global, 2009.

_____. **Algumas especificidades sobre a leitura literária.** In: PAIVA, A. et al (orgs.). *Leituras Literárias: discursos transitivos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PENTEADO, José Whitaker. **Técnica da comunicação humana.** São Paulo I Pioneira, 1977.

PETIT, Michèle. *Ler o mundo. Experiências de transmissão cultural nos dias de hoje.* São Paulo: Editora 34, 2019.

PRETO, Zeca. **Roraimeira** (1984). In OLIVEIRA, Rafael da Silva; WANKLER, Cátia Monteiro; SOUZA, Carla Monteiro. *Identidade e Poesia Musicada: Panorama do Movimento Roraimeira a partir da cidade de Boa Vista como uma das Fontes de Inspiração.* Revista Acta Geográfica, ano III, n°6, jul./dez. de 2009. p.27-37.

PROLER. Programa Nacional de Incentivo à Leitura. **PROLER: concepção, diretrizes e ações**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional; Ministério da Cultura; Programa Nacional de Incentivo à Leitura, 1998.

RIBEIRO, Ricardo. **Dez princípios sobre professores e formação de professores**. In: Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2004.

ROBERTO, Maricélia do Carmo. **O uso das estratégias de leitura na prática docente: uma aliada a formação de leitores proficientes**. 2014, 109f Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

SACRISTAN, J. G. **A educação que ainda é possível**. *Ensaio sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto. ed, 2008. p. 85-109.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional de professores**. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão professor*. Porto, Porto Editora, 1999.

SAINT-EXUPÉRY, Antonie de. **O pequeno príncipe**. 52. Ed. Rio de Janeiro, Agir, 2015.

SALES, Adriana Azevedo Santiago. **Ensino de leitura: concepções e práticas pedagógicas das professoras dos 5º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública de Cruzeiro do Sul – Acre**. 2017, 130f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

SANDRONI, Laura. **De Lobato à década de 1970**. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SANTOS, Marta Maria Minervino dos. **A formação continuada de professores e seus reflexos no ensino da leitura nos anos iniciais**. 2017, 221f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Alagoas, Maceió, 2017.

SANTOS, E. O. dos. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção**. 2010. 344f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2010.

SILVA, Jair Rodrigues da. **A formação estética do professor e o ensino de literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2018, 147f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2018.

SILVA, Nadiny Zanetti da. **O professor como agente de letramento e o protagonismo discente nas práticas de leitura e escrita**. 2017, 142f. Dissertação

(Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, 2017.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo :Autores Associados, 1988.

SOARES, MAGDA. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

_____. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy A.M.; BRANDÃO, Heliana M.B.; MACHADO, Maria Z. V. (ORG.) *Escolarização da leitura literária*. 2º. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan. – abr. /2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. Ed., São Paulo: Contexto, 2014.

SOUZA, Ana A. Arguelho de Souza. **Literatura Infantil na escola: a leitura em sala de aula**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

SOUZA, Joelma da Conceição da Silva Henrique e. **O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 2016, 100f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2016.

SOUZA, Renata Junqueira de. COSSON, Rildo. **O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 95-109, nov./dez. 2018.

SOUZA, Renata Junqueira. MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins. **Ler e Ensinar: contar e dizer histórias**. 1. Ed. Presidente Prudente, SP: CdeA Campos Editora, 2020.

TEDESCO, J.C. **Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI**. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid. n. 55. p. 31-47, 2011.

TANAJURA, Laudelino Luiz Castro. BEZERRA, Ada Augusta Celestino. **Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas**. Rev. Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v.07, n.13, p.10-23, jan-jun. 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n. 3, p. 443–466, set./dez., 2005.

WANKLER, Cátia Monteiro; SOUZA, Glaciele Harr de. **Estudos de Literatura de Roraima: uma abordagem multidisciplinar e pluricultural**. In Revista Eletrônica Da Universidade Federal De Roraima, 2007.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2.ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

ZAPPONE, Mirian Hisae Y aegashi. **Práticas de leitura na escola**. Campinas, SP: [S.n.], 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. Ed. ver., atual. e ampl. – São Paulo: Global, 2003.

_____. **Teorias e práticas de letramento**. In: SCHOLZE, Lia. ROSING, Tania M. K. (Orgs). *Literatura infantil e a introdução a leitura*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

_____. **Respondendo em forma de Proposta**. ZILBERMAN, Regina. SILVA, Ezequiel Theodoro da. In: *Literatura e Pedagogia: Ponto e contraponto*. 2 ed. São Paulo: Global, Campinas, SP; ALB, 2008.

ANEXOS

ANEXO A - CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA “O BRASIL QUE LÊ”



APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO E QUESTIONÁRIO

Caro(a) educador(a),

Estou fazendo uma pesquisa para minha tese de Doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. A temática abordada é o desenvolvimento do letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, um assunto de interesse de docentes de Língua Portuguesa. O objetivo principal é analisar as implicações da formação continuada em forma de proposta Encontros formativa desenvolvida por meio de encontros quinzenais para o desenvolvimento da leitura literário a partir da perspectiva de letramento literário, como forma de contribuir tanto para a construção crítica e significativa de acepções e práticas de letramento literário quanto para o aprimoramento da constituição pessoal e profissional do professor. Considerando que você aceitou participar dela e que é um(a) profissional envolvido(a) com as questões que serão abordadas nesse estudo, peço-lhe para responder cuidadosamente a este questionário e devolvê-lo para mim. Ele é composto de poucas questões, da ordem da identificação, mas de conteúdo relevante e necessário para a referida pesquisa. Na expectativa de que acolherá com simpatia este pedido, agradeço-lhe antecipadamente.

Hellen Cris de Almeida Rodrigues

Objetivo: gerar informações para produção do perfil dos professores que participam da pesquisa.

1. DADOS PESSOAIS E SOCIOECONÔMICOS			
Nome real			Nome fictício
Idade	Sexo	F () M ()	Nacionalidade
Naturalidade			
Mora em Boa Vista desde:		Mora no bairro:	
Estado civil:			
Tem filhos? Quantos? Idade?			
Moradia	() Própria () Alugada () Cedida	Quantas pessoas vivem com você?	
Qual a contribuição aproximada do seu salário para o sustento de sua família (que vive com você)? (Em uma escala em que 100% significa "minha família depende totalmente de mim" e 0% "minha família não depende financeiramente de mim")			
Qual sua renda familiar?	a) () de 1 a 5 salários mínimos b) () de 6 a 10 salários mínimos c) () mais de 10 salários mínimos		
2. DADOS PROFISSIONAIS			
Quantos anos de experiência como professor (a)?			
Indique o número de anos trabalhados em cada etapa da educação escolar (somente nas que trabalhou)			
____ ano(s) na CRECHE		____ ano(s) no 2º ano do ENS. FUNDAMENTAL	
____ ano(s) no 1º período da EDUC. INFANTIL		____ ano(s) no 2º ano do ENS. FUNDAMENTAL	
____ ano(s) no 2º período da EDUC. INFANTIL		____ ano(s) no 3º ano do ENS. FUNDAMENTAL	
____ ano(s) no 3º período da EDUC. INFANTIL		____ ano(s) no 4º ano do ENS. FUNDAMENTAL	
____ ano(s) no 1º ano do ENS. FUNDAMENTAL		____ ano(s) no 5º ano do ENS. FUNDAMENTAL	
____ ano(s) em outros projetos ou modalidades. Qual(s)?		____ ano(s) em cursos de Graduação	
Com qual se identificou mais? Por quê?			
Com qual se identificou menos? Por quê?			
Ano de ingresso na PMBV/SMEC		Regime de contratação	() Concurso () Contrato
Carga horária semanal	() 20h () 40h () 60h	Carga horária na EMMTV	() 20h () 40h () 60h
		Carga horária em outra escola	() 20h () 40h () 60h
Trabalha na EMMTV desde			
Tem outro trabalho remunerado?	() sim () não ()	() formal () informal	
3. DADOS EDUCACIONAIS			
Ensino médio			
Em instituição	() pública () privada () filantrópica () em mais de um tipo: _____		
Modalidade	() científico () magistério () profissionalizante () regular () supletivo ou EJA		
Ano de Conclusão			
Cidade e estado de conclusão:			
Ensino Superior			
Em instituição	() pública () privada () filantrópica () em mais de um tipo: _____		
Nome da instituição			
Curso			
Ano de Ingresso		Ano de conclusão	
Cidade e estado de conclusão:			
Modalidade	() regular () modular () presencial () a distância () semipresencial		
Possui outra graduação?	() Sim () Não Qual? _____		
Pós-graduação			
Tem curso de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado? (se sim, responda com o(s) nome(s) do(s) curso(s), ano de conclusão e instituição).			
Curso			
Nível		Ano de conclusão	

Nome da instituição:	
----------------------	--

APÊNDICE B - EMENTA DOS ENCONTROS

Encontros de Leituras e leitores – práticas de letramento literário como possibilidade de ressignificação de espaços e tempos na formação de mediadores de leitura literária	
Carga horária: 20 horas	
Período: quinzenal (encontro de 2 horas de duração)	
Turno: Noturno	
Público-alvo: Professores/pedagogos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Aletria	
Objetivo: Promover a formação continuada docente, no tocante ao ensino da leitura literária sob uma abordagem para o Letramento Literário nos anos iniciais a partir da implementação de Encontros Formativos com professores de uma escola pública municipal no município de Boa Vista – RR.	
Módulo I	Módulo II
<p>Identificando o leitor adormecido</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que entendemos por leitura?; 2. Nosso caminho leitor e a importância de ativar nossas memórias leitoras; 3. Identificando a diversidade de leitores e de leituras; 4. A leitura literária e as possibilidades que ela traz; 5. O mediador como modelo leitor que estimula e contagia a prática da leitura de literatura infantil. 	<p>O papel dos mediadores: pontes entre livros e leitores</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A construção dos espaços e dos ambientes ajuda na aproximação e criação de laços de afeto; 2. O papel dos mediadores de leitura?; 3. O que são práticas de letramento literário?; 4. Que leitor queremos formar?; 5. Caminhos da mediação da leitura literária por meio da literatura infantil.

Fonte: elaborado pelos autores, Boa Vista – RR, 2020.

APÊNDICE C – ROTEIRO INICIAL DE ENCONTROS FORMATIVOS

ROTEIRO DOS ENCONTROS FORMATIVOS
PRIMEIRO ENCONTRO
<p>1º MOMENTO – Acolhimento, hora da história, apresentação pessoal e profissional e reflexões sobre a contribuição dos encontros para o ensino da leitura literária a partir de uma perspectiva de letramento literário em sala de aula.</p> <p>2º MOMENTO – Apresentação do vídeo O direito a literatura, de Antonio Candido e da proposta dos encontros formativos. Planejamento coletivo: Levantamento de questões para discutir a relevância da pesquisa formativa para a escola referente ao abordado, levantamento de necessidades formativas elencadas pelos professores e planejamento dos próximos encontros.</p> <p>3º MOMENTO – Discussão de palavra-chave – Leitura. Reflexões sobre conceitos de leitura a partir de texto base e construção de novos conceitos para leitura. Construção coletiva de uma nuvem de palavras.</p> <p>4º MOMENTO – Avaliação do encontro, entrega de questionário para compor o banco de dados da pesquisa.</p>

Fonte: elaborado pelos autores, Boa Vista – RR, 2020.

APÊNDICE D - NUVEM LITERÁRIA

Descrição - Criar uma nuvem de palavras pode tornar suas aulas remotas mais interativas, dinâmicas e divertidas. Escolha um livro ou uma história e construa uma nuvem literária.

Aplicativos utilizados – Mentimeter e Canva For Education



O que é?

Nuvem de palavras, também conhecida como Tag Cloud ou word cloud é um gráfico digital, que descreve visualmente um assunto e mostra o grau de frequência das palavras em um texto.

Nuvem literária?

Isso mesmo!

Vamos substituir a expressão "nuvem de palavras" por "nuvem literária" e usar a tecnologia ao nosso favor durante a mediação de leitura e tornar nossas aulas remotas mais interativas, dinâmicas e divertidas.

Clique em **Minha apresentação** e depois **Nova apresentação**.

Observação: Traduzir a página para português.

Escreva um título para sua apresentação. Pode ser o nome do livro escolhido para mediação de leitura.

Observação: Traduzir a página para português.

Escolha o modelo. Aproveite e conheça as ferramentas do site.

Observação: Traduzir a página para português.

Pergunta que irá aparecer no slide;

Clique na aba "contente" e edite as informações da nuvem;

Defina a quantidade de palavras para o aluno responder;

Insira uma imagem. Que tal a capa do livro?

Observação: Traduzir a página para português.

Clique em "compartilhar";

Copie o link e compartilhe no chat durante a aula síncrona. Sua nuvem literária logo ficará pronta.

Observação: Traduzir a página para português.

APÊNDICE F - CARDS EXPLICATIVOS - RODAS DE CONVERSA COM AUTORES

Descrição - Já ouviram falar em rodas de conversa? E rodas de conversa com autores (as)? As rodas de conversa com autores são possibilidades de mediação literária no ensino remoto e podem ser desenvolvidos com alunos de diferentes faixas etárias. Momentos como esses criam pontes entre o autor e o leitor, possibilitando encontros inesquecíveis. Espero que a proposta sirva de inspiração para a promoção de grandes encontros e trocas de experiências;

Aplicativos utilizados – Transmissão via *Google Meet*.

RODAS DE CONVERSA COM AUTORES
PROPOSTA DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO REMOTO

RODAS DE CONVERSAS
As Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos por meio do exercício reflexivo. (MOURA, 2014)

OBJETIVOS
Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta. (MOURA, 2014)

RODAS DE CONVERSA COM AUTORES
As Rodas de conversa com autores, consistem em encontros entre autores de livros infantis e leitores de diferentes faixas etárias. Esta proposta pode ser realizada durante o ensino remoto em reuniões pelo Google meet e outros aplicativos.

PLANEJAMENTO COM O AUTOR (A)
1. Convide um (a) autor (a) de livros de literatura infantil;
2. Procure conhecer a trajetória do (a) autor (a) (as informações irão enriquecer o momento da conversa);
3. Planeje com o autor (a) a dinâmica da conversa com as crianças;
4. Se possível, faça um sorteio de um exemplar de um livro do (a) autor (a) convidado;

PLANEJAMENTO COM A TURMA
1. Converse com a turma sobre o encontro que será realizado com o (a) autor (a) convidado (a)
2. Mostre algumas obras produzidas pelo (a) autor (a);
3. "Como será que esse livro foi feito?", "Por que esse autor decidiu escrever esse livro?", são exemplos de perguntas que podem ser feitas às crianças;

PLANEJAMENTO DA RODA
1. Escolha o dia para a RODA DE CONVERSA;
2. Selecione o aplicativo para o encontro (eu sempre indico o Google meet)
3. Defina o tempo e a programação do encontro;
4. E... é hora de promover o encontro.

ALGUMAS ORIENTAÇÕES:
• Procure saber se na sua cidade/estado há autores de livros infantis e faça o convite;
• Caso seja necessário, posso fazer indicações de autores colaboradores.

SUGESTÃO DE LEITURA
MOURA, Adriana Ferro. LIMA, Maria Glória. A REINVENÇÃO DA RODA: RODA DE CONVERSA: UM INSTRUMENTO METODOLÓGICO POSSÍVEL. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106. jan.-jun. 2014

APÊNDICE G - AVALIAÇÃO DO SEGUNDO ENCONTRO FORMATIVO

2º Encontro Formativo - Dois dedos de prosas com autores⁵⁶

Ementa –

01. Nome

02. E-mail

03. Ano e turma que leciona:

04. Quais aspectos abordados no Encontro que mais impactaram na sua formação pessoal e/ou profissional:

05. As expectativas que você tinha antes da participação no Encontro foram:

- () Plenamente contempladas
- () Razoavelmente contempladas
- () Não foram contempladas

⁵⁶ O preenchimento desta frequência é condição para emissão do certificado.

06. Considerando o encontro, marque a opção que melhor representa sua avaliação quanto à (ao):

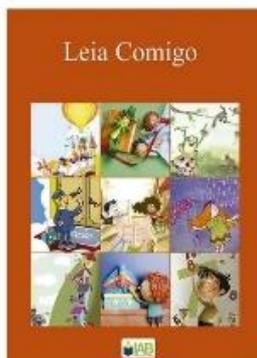
- | | | | |
|------------------------------------------|---------|----------|-------------|
| Duração do Encontro | () Bom | () Ruim | () Regular |
| Pertinência do tema para você | () Bom | () Ruim | () Regular |
| Material utilizado/recursos audiovisuais | () Bom | () Ruim | () Regular |
| Clareza na abordagem do tema | () Bom | () Ruim | () Regular |
| Temática | () Bom | () Ruim | () Regular |

07. Você acha que é possível usar as propostas de mediação de leitura literária sugeridas durante o encontro em suas aulas? Justifique sua resposta.

08. Quais suas sugestões para os próximos encontros?

09. O que é leitura?

APÊNDICE H - ATIVIDADE BASEADA NO LIVRO GIGANTE



A CASA E O SEU DONO

JOSÉ, Elias. Lua no Brejo com novas trovas. Porto Alegre: Editora Projeto, 2010, p. 26. Ilustrações: Gisele Vargas

NOME: _____

Assista o vídeo com o poema "A casa e seu dono" de Elias José e responda as atividades.

A letra que falta

Olhe as figuras abaixo. Diga o que você vê em voz alta. O que você escuta? Adicione a letra que falta no espaço em branco.



M _ C A C O



_ L E F A N T E



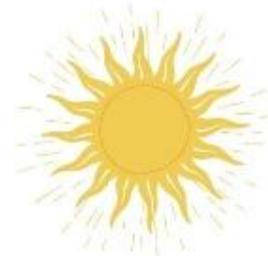
C _ S A



B _ R _ T A



J _ M _ N T O



S _ L



_ B E L H _



T _ L H A



C A N _ C A



A CASA E O SEU DONO
ELIAS JOSÉ

ESSA CASA É DE CACO
QUEM MORA NELA É O -----.



ESSA CASA TÃO BONITA
QUEM MORA NELA É A -----.



ESSA CASA É DE CIMENTO
QUEM MORA NELA É O -----.



ESSA CASA É DE TELHA
QUEM MORA NELA É A -----.



ESSA CASA É DE LATA
QUEM MORA NELA É A -----.



ESSA CASA É ELEGANTE
QUEM MORA NELA É O -----.



E DESCUBRI DE REPENTE
QUE NÃO FALEI EM CASA DE GENTE.

LIGUE OS DESENHOS AOS SEUS NOMES



ELEFANTE



BARATA



ABELHA



MACACO

APÊNDICE I - PALAVRAS CRUZADAS/CRUZADINHA LITERÁRIA

Descrição - A utilização das palavras cruzadas em sala de aula tem por finalidade desenvolver entre outras habilidades a de estimular a memória. A palavra cruzada tem vários subsídios importantes que colaboram no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, além da ortografia e questões semânticas. E se criarmos uma cruzadinha literária? O jogo de palavras cruzadas pode ser feito com qualquer narrativa ou tema. É importante adequar a proposta conforme sua turminha.

Aplicativos Utilizados – Crosswordlab e Canva For Education.

CRUZADINHA LITERÁRIA INTERATIVA



Crie jogos de palavras cruzadas e deixe suas aulas remotas mais interativas

O que é?

As palavras cruzadas ou cruzadinhas são jogos (ou passatempo) que consistem em completar/preencher os espaços vazios de uma grelha com letras. Que tal construir um jogo de palavras cruzadas literárias e deixar o processo de mediação de leitura literária em tempos remotos mais divertido?



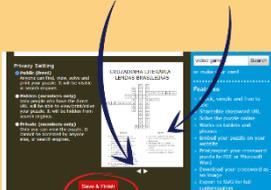
Escolha o aplicativo para criação da cruzadinha. Sugestão: crosswordlabs (plano gratuito) e nomeie seu jogo de palavras:

Escreva primeiro as respostas da cruzadinha e depois as dicas para resolução das questões. Dê enter e repita o processo com novos dados. As palavras compostas devem ser escritas sem espaçamento:



Endereço – <https://crosswordlabs.com>

Após preencher os dados que irão compor sua cruzadinha, escolha o modelo clicando na seta branca e clique no botão vermelho (Save & Finish) para salvar sua arte:



Clique em "Share" para copiar e compartilhar o link da cruzadinha para ser respondida online:

Caso seja necessário, edite sua cruzadinha:



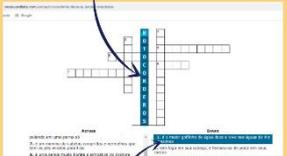
imprima ou salve sua cruzadinha:

Guarde este link para fazer futuras edições na cruzadinha:



Link para disponibilizar aos alunos para resolverem a cruzadinha online:

Ao clicar no link disponibilizado o aluno terá acesso a cruzadinha:



Ao clicar nas dicas disponíveis na cruzadinha, a coluna correspondente ficará azul e o aluno poderá digitar a resposta. Caso erre, as letras da coluna ficarão vermelhas. Mas, será possível o preenchimento quantas vezes forem necessárias:

EXEMPLO

Lendas Brasileiras



- VERTICAL**
1. Tem fogo em sua cabeça, e ferraduras de prata em seus cascos;
 2. É protetora dos animais e guardiã das florestas;
 3. É uma sereia muito bonita e simpática do Folclore Brasileiro;
 5. É conhecido por ser um homem que se transforma em lobo em noites de lua cheia;
- HORIZONTAL**
4. É um menino peralta e brincalhão e está sempre pulando em uma perna só;
 6. É o maior golinho de água doce e vive nas águas do Rio Amazonas;
 7. É uma cobra de fogo que ilumina as matas do Brasil;
 8. É um menino de cabelos compridos e vermelhos que tem os pés virados para trás;

APÊNDICE J - DESAFIO LITERÁRIO – O PATO

Nome:

Data:

Desafio Literário

Ajude a professora a formar o poema "O pato", de Vinícius de Moraes, completando os espaços em branco. Mãos à obra!

O pato

Vinícius de Moraes

Lá vem o ___to
 ___ta aqui, ___ta acolá
 Lá vem o ___to
 ___ra ver o que é que há

O ___to ___teta
 ___ntou o caneco
 Surrou a galinha
 Bateu no marreco
 ___lou do ___leiro
 No ___ do cavalo
 Levou um coice
 Criou um galo
 Comeu um ___daço
 De geni___ ___
 Ficou engasgado
 Com dor no ___ ___
 Caiu no ___ço
 Quebrou a tigela
 Tantas fez, o moço
 Que foi pra ___nela



Apêndice K - EMENTA FINAL DOS ENCONTROS

Encontros de Leituras e leitores – práticas de letramento literário como possibilidade de ressignificação de espaços e tempos na formação de mediadores de leitura literária	
Carga horária: 40 horas	
Período: quinzenal (encontro de 2 horas de duração) e planejamento para as ações do projeto de fomento à leitura;	
Turno: Noturno	
Público-alvo: Professores/pedagogos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Aletria	
Objetivo: Promover a formação continuada docente, no tocante ao ensino da leitura literária sob uma abordagem para o Letramento Literário nos anos iniciais a partir da implementação de Encontros Formativos com professores de uma escola pública municipal no município de Boa Vista – RR.	
MÓDULO I - (8 HORAS)	Módulo II - (8 HORAS)
<p>1. PRIMEIRO ENCONTRO - A pesquisa-ação e a formação de mediadores de leitura literária (2H)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa-ação e a formação docente; • Reflexões sobre o direito à literatura; • O texto e o leitor; <p>2. SEGUNDO ENCONTRO - Dois dedos de prosas com autores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Memórias literárias; • Leitura e leitura literária; • Possibilidades de leitura literária na pandemia; • Roda de conversa com autores; <p>3. TERCEIRO ENCONTRO - Memórias e leitura literárias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possibilidades das memórias literárias; • Letramento literário; • Práticas de letramento literário; 	<p>5. QUINTO ENCONTRO - Rima de lá e de cá</p> <ul style="list-style-type: none"> • A poesia para a infância; • Brincando com rimas; <p>6. SEXTO ENCONTRO: Descortinando ideias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mediação, projetos e ações de leitura; <p>7. SÉTIMO ENCONTRO: Conta que eu conto</p> <ul style="list-style-type: none"> • A contação de histórias; • Leitura em voz alta; • Estratégias de compreensão leitora; <p>8. OITAVO ENCONTRO: Literatura em Roraima</p> <ul style="list-style-type: none"> • Literatura roraimense;

<ul style="list-style-type: none">• Jogral literário; <p>QUARTO ENCONTRO - Era uma vez um livro</p> <ul style="list-style-type: none">• Gêneros e tipos textuais de livros para a infância;• Características do livro infantil;• Narrativa verbal e visual;• Conhecendo livros de humor, informativos e temas sensíveis;	
<p>PROJETO DE FOMENTO À LEITURA CURUMIM LEITOR - (24 HORAS): Organização do Sarau e das apresentações;</p>	

Fonte: Elaborado pelos participantes do processo formativo, Boa Vista – RR, 2021.

APÊNDICE L - CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NOS ENCONTROS FORMATIVOS

CERTIFICADO

Certificamos que _____
participou dos Encontros Formativos "Leituras e Leitores - ressignificando espaços e tempos na formação de mediadores de leitura literária" realizado de forma remota e presencial, promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares - GEPEFRI, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, de abril a dezembro de 2021, com total de 40 horas.

João Luiz da C. Barros

LÍDER DO GEPEFRI

Hellen Cris de A. Rodrigues

FORMADORA

Cursista



CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

PRIMEIRO ENCONTRO - A pesquisa-ação e a formação de mediadores de leitura literária

Pesquisa-ação e a formação docente;
Reflexões sobre o direito à literatura;
O texto e o leitor;

SEGUNDO ENCONTRO - Dois dedos de prosas com autores

Memórias literárias;
Leitura e leitura literária;
Possibilidades de leitura literária na pandemia;
Roda de conversa com autores;

TERCEIRO ENCONTRO - Memórias e leitura literárias

Possibilidades das memórias literárias;
Letramento literário;
Práticas de letramento literário;
Jogral literário;

QUARTO ENCONTRO - Era uma vez um livro

Gêneros e tipos textuais de livros para a infância;
Características do livro infantil;
Narrativa verbal e visual;
Conhecendo livros de humor, informativos e temas sensíveis;
Quadrilha literária;

QUINTO ENCONTRO - Rima de lá e de cá

A poesia para a infância;
Brincando com rimas;

SEXTO ENCONTRO: Descortinando ideias

Mediação, projetos e ações de leitura;

SÉTIMO ENCONTRO: Conta que eu conto

A contação de histórias;
Leitura em voz alta;

Estratégias de compreensão leitora;

OITAVO ENCONTRO: Literatura em Roraima

Literatura roraimense

PROJETO DE FOMENTO À LEITURA CURUMIM LEITOR

APÊNDICE M - ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO DA PESQUISA-AÇÃO⁵⁷

1. Como foi participar de um processo de formação por meio de encontros, cujo objetivo foi a participação efetiva de todos os envolvidos, no tocante à escolha de subtemas a partir da proposta do estudo, metodologia e demais decisões?
2. Como avalia o fato de os encontros formativos terem acontecido em sua escola, em seu horário de trabalho, respeitando e se adequando ao cronograma da escola e do seu planejamento? Que limites e possibilidades dessa opção você pode apontar? Faz alguma outra consideração ou sugestão sobre esse aspecto?
3. Como você avalia as implicações dos encontros formativos em sua atuação docente? Essa opção comprometeu de alguma forma o seu trabalho? É válido ou não usar esse tempo para atividades formativas? Faz alguma outra consideração ou sugestão sobre esse aspecto?
4. O processo formativo colaborativo se propunha partir das necessidades reais dos participantes, como avalia essa questão? Esse objetivo foi alcançado? Que considerações ou sugestões tem a fazer sobre esse aspecto?
5. O que de positivo e negativo observou nas atividades formativas abaixo relacionadas:
 - Discussões coletivas;
 - Conversas informais;
 - Encontros de discussão e reflexão sobre situações vivenciadas nas salas de aula;
 - Observação de intervenção feita pela pesquisadora.

⁵⁷Roteiro adaptado da Tese “FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES, SUAS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES E POSSIBILIDADES DE SEU VIR-A-SER”, de Sônia Cláudia da Rocha Fonseca.

6. Como você se autoavalia nesse processo quanto ao comprometimento com as atividades (leituras, envolvimento nas discussões, elaboração do projeto de aprendizagem, execução do projeto de aprendizagem)? Esse processo formativo colaborativo motivou outras leituras fora as realizadas no coletivo? Fez as leituras ou assistiu os vídeos sugeridos?

Assinatura do Participante

Apêndice N - ROTEIRO DE CADERNO DE CAMPO

Data:

Número de alunos (as) presentes:

Professora: nome da professora.

Planejamento: proposta de atividade para o dia.

Ambiente: remoto ou presencial.

Descrição das atividades: descrição da atividade realizada e da participação da professora e dos alunos.

Observações: descrição das impressões do pesquisador.

Fonte: Elaborado pelos autores, Boa Vista – RR, 2021.

APÊNDICE O - ROTEIRO⁵⁸ DE ENTREVISTA PARA PROFESSORA DA TURMA OBSERVADA

MEMÓRIAS DA INFÂNCIA

1. Conte um pouco de sua história familiar, sua origem, quem são seus pais e irmãos. Viveu a infância e adolescência com seus pais?
2. Qual a profissão de seu pai e de sua mãe? Como eles sustentavam a família na época de sua infância e adolescência? Quais as condições materiais de sua família nessa época?
3. Sobre suas memórias literárias, quais situações de leitura e contação de histórias em família você recorda da sua infância e adolescência em sua casa? O que vocês liam? Quais histórias eram contadas?
4. Em quais outros espaços (igreja, clube etc.), você vivenciou situações de leitura durante sua infância e adolescência?
5. Seus pais costumavam comprar livros, gibis, revistas ou outros materiais da cultura escrita para você? Se não, o que era incentivado pelos seus pais?
7. Durante sua infância e adolescência, conviveu com alguém que gostava muito de ler? Quem?
8. Já como adulto e independente financeiramente de sua família de origem, costuma comprar livros, revistas, gibis? Com que frequência?
9. Como você avalia as contribuições das situações leitura ou falta delas, na sua formação pessoal?

MEMÓRIAS ESCOLARES

Educação básica

1. Como se deu sua relação com a leitura de livros na Educação Básica? O que você lia na escola? Com qual objetivo você lia na escola?
2. Durante sua passagem pela Educação Básica, você frequentava a biblioteca, sala de leitura, cantinho da leitura? Esses espaços existiam na escola?

⁵⁸Roteiro adaptado da Tese “FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES, SUAS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES E POSSIBILIDADES DE SEU VIR-A-SER”, de Sônia Cláudia da Rocha Fonseca.

Formação inicial

1. Como avalia sua formação inicial, na licenciatura, com relação ao ensino da leitura para crianças? Quais as contribuições dessa formação para a sua atividade como professora?
2. Como professora de crianças, sentiu falta de algum conhecimento que, em sua opinião, deveria ter aprendido na licenciatura?

Formação nos primeiros anos de profissão

1. Relate um pouco sobre suas primeiras experiências na docência com turmas em processo do ensino da leitura literária (Como se sentiu? Precisou de ajuda? Onde buscou? Quem ajudou?);
2. O que pode destacar como lições que tirou das primeiras experiências com turmas em processo do ensino da leitura? O que repetiria ou não dessas primeiras práticas?

Formação continuada

1. Considerando que nenhum processo de formação inicial é capaz de abordar todas as situações pedagógicas ou aprofundar conhecimentos específicos da atividade docente, como tem ocorrido seu processo de formação contínua? Que oportunidades de formação teve depois da graduação e onde teve?
2. A escola onde trabalha é um espaço formativo para você? Justifique.
3. Como avalia os processos formativos que participa ou participou na escola e SMEC? E quais desses processos abordou ensino da leitura literária?
4. Fez ou faz outros cursos ou continuou sua formação em nível de pós-graduação? Qual a contribuição dele(s) para sua atividade de ensino? E para o ensino da leitura literária?
5. Ainda considerando sua formação contínua, com quem e onde conversa ou troca ideias sobre o processo do ensino da leitura das crianças da turma? Qual o nível de importância desses diálogos para sua atividade docente?