

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LEUDA EVANGELISTA DE OLIVEIRA

**MEDIAÇÕES DA LEITURA LITERÁRIA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: O OLHAR DOS PROFESSORES**

JUIZ DE FORA

2019

LEUDA EVANGELISTA DE OLIVEIRA

**MEDIAÇÕES DA LEITURA LITERÁRIA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: O OLHAR DOS PROFESSORES**

Tese apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora na linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de professores como requisito parcial para obtenção do título de doutor(a) em educação.

Orientadora: Profa. Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello.

JUIZ DE FORA

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Evangelista de Oliveira, Leuda.

MEDIAÇÕES DA LEITURA LITERÁRIA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL : o olhar dos professores /

Leuda Evangelista de Oliveira. -- 2019.

188 f.

Orientadora: Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Mediação da leitura literária. 2. Formação docente. 3. Roraima.
I. Linhares da Silva Micarello, Hilda Aparecida, orient. II. Título.

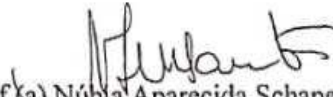
LEUDA EVANGELISTA DE OLIVEIRA

**MEDIAÇÕES DA LEITURA LITERÁRIA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: O OLHAR DOS PROFESSORES**

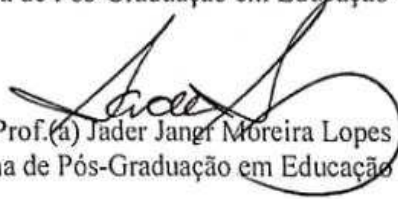
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



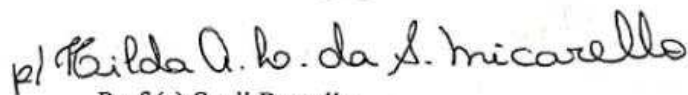
Prof.(a) Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello - Orientador(a)
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



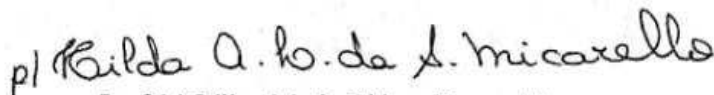
Prof.(a) Núbila Aparecida Schaper Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Jader Jangr Moreira Lopes
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF

p/ 

Prof.(a) Sueli Bortolin
Universidade Estadual de Londrina

p/ 

Prof.(a) Lillian Maria Ghiuro Passarelli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

Juiz de Fora, 15 de março de 2019.

Aos professores alfabetizadores das turmas de primeiro ano que participaram da pesquisa e aos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima, que me instigam a sempre olhar com outras lentes as questões de mediação de leitura.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a memória do coração...

Nina e Valdemar (*in memoriam*) por me darem a vida, por serem responsáveis por estar aqui e agora.

“É preciso amar as pessoas. Como se não houvesse amanhã. Porque se você parar pra pensar. Na verdade não há...” (Renato Russo)

Vilto (*in memoriam*), **Nelci, Maria, Durval, Jô, Cátia, Jorge, Gisele** irmãos de sangue e de coração que sempre estiveram presentes e me ajudaram nos momentos mais complicados nesses últimos anos.

*“Se alguém
Já lhe deu a mão
E não pediu mais nada em troca
Pense bem
Pois é um dia especial...” (Tiago Iorc)*

Beatriz, Sofia e Sarah gratidão pela compreensão das ausências, das impaciências, das faltas, mas, sobretudo, pelo carinho e amor nos momentos cruciais desse processo.

*“Não sei se esse mundo está são
Mas pro mundo que eu vim já não era
Meu mundo não teria razão
Se não fosse [...] Vocês.” (Nando Reis)*

Edlauva e Jamile gratidão pelos olhares doces e escuta afetuosa, pelo cuidado da leitura e pela generosa contribuição em meu processo acadêmico. Por encontrar nas dificuldades uma bela amizade. Vocês são dois dos melhores presentes que a vida me deu.

“As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas, elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos. A felicidade aparece para aqueles que choram, para aqueles que se machucam, para aqueles que buscam e tentam sempre. E para aqueles que reconhecem a importância das pessoas que passam por suas vidas.” (Clarice Lispector)

Aline e Sandra pela forma carinhosa, divertida de ver as coisas e entender vida.

“Preciso muito de uma amiga [...] pra se sentar comigo na praça [...] Alguém que saiba dos meus medos, que ria muito com meus risos que fale abobrinhas ou coisas sérias que, às vezes, respeite o meu silêncio de peixe.” (Elias José)

Sandra Mara, Marcos, Morgana, Sandra Gomes, Elias, Isabele, Leo, Sérgio, Luis Guilherme bons amigos sabem nossas melhores histórias. Melhores Amigos fazem parte delas.

*“Não é sobre chegar
No topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo
E também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações...” (Ana Vilella)*

Ana Maria pelo encontro inesperado, pela parceria e por compartilhar sua experiência e suas palavras.

*“Basta-me um pequeno gesto,
feito de longe e de leve,
para que venhas comigo
e eu para sempre te leve...” (Cecília Meireles)*

A Hilda, pela compreensão nos diálogos, as palavras certeiras nas orientações com leves puxões com afeto. Minha Gratidão.

*“Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la. Em cofre não se guarda coisa alguma. Em cofre perde-se a coisa à vista. Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado. Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela. Por isso melhor se guarda o voo de um pássaro.
Do que um pássaro sem voos. Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica, por isso se declara e declama um poema: Para guardá-lo: Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda.” (Antonio Cícero).*

Aos professores membros da Banca de Qualificação e Avaliação Jader Janer Moreira Lopes, Núbia Aparecida Schaper Santos, Sueli Bortolin, pelas contribuições que ajudaram na construção desta pesquisa, pelo olhar sensível e carinhoso nas orientações que não fizeram o texto sangrar...

“Todo ponto de vista é um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha.” (Leonardo Boff)

Aos professores Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, pela disponibilidade de contribuir com a formação de professores da região Norte e assim fortalecer o processo de educação local. na nossa formação.

“Ler é para a mente o que o exercício é para o corpo e a oração para a alma . Nós nos tornamos os livros que Lemos.” (Matthew Kelly)

Aos amigos da Turma 2015 do Doutorado em Educação da UFJF, pela caminhada e apoio nas atividades que caminhamos juntos.

“E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente, toda pessoa sempre é a marca das lições diárias de outras tantas pessoas. É tão bonito quando a gente sente que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente entende que nunca está sozinho, por mais pense estar.”(Gonzaguinha)

Aos colegas professores do Curso de Pedagogia obrigada pela ajuda com as turmas durante a minha ausência.

“Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos.”(Eduardo Galeano)

O livro sobre nada

É mais fácil fazer da tolice um regalo do que da sensatez.
Tudo que não invento é falso.
Há muitas maneiras sérias de não dizer nada, mas só a poesia é verdadeira.
Tem mais presença em mim o que me falta.
Melhor jeito que achei pra me conhecer foi fazendo o contrário.
Sou muito preparado de conflitos.
Não pode haver ausência de boca nas palavras: nenhuma fique desamparada do ser que a
revelou.
O meu amanhecer vai ser de noite.
Melhor que nomear é aludir. Verso não precisa dar noção.
O que sustenta a encantação de um verso (além do ritmo) é o ilogismo.
Meu avesso é mais visível do que um poste.
Sábio é o que adivinha.
Para ter mais certezas tenho que me saber de imperfeições.
A inércia é meu ato principal.
Não saio de dentro de mim nem pra pescar. Sabedoria pode ser que seja estar uma árvore.
Estilo é um modelo anormal de expressão: é estigma.
Peixe não tem honras nem horizontes.
Sempre que desejo contar alguma coisa, não faço nada; mas quando não desejo contar nada,
faço poesia.
Eu queria ser lido pelas pedras.
As palavras me escondem sem cuidado. Aonde eu não estou as palavras me acham.
Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas.
Uma palavra abriu o roupão pra mim. Ela deseja que eu a seja.
A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela expresse nossos mais
fundos desejos.
Quero a palavra que sirva na boca dos passarinhos.
Esta tarefa de cessar é que puxa minhas frases para antes de mim.
Ateu é uma pessoa capaz de provar cientificamente que não é nada. Só se compara aos santos.
Os santos querem ser os vermes de Deus.
Melhor para chegar a nada é descobrir a verdade.
O artista é erro da natureza. Beethoven foi um erro perfeito.
Por pudor sou impuro. O branco me corrompe.
Não gosto de palavra acostumada. A minha diferença é sempre menos.
Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria.
Não preciso do fim para chegar. Do lugar onde estou já fui embora.

RESUMO

Este estudo, que se caracteriza como uma pesquisa colaborativa de caráter qualitativo, propõe compreender as mediações em torno da leitura literária realizadas por professores do primeiro ano do ensino fundamental em escolas da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista, no estado de Roraima. Busca responder à questão: Quais os sentidos produzidos pelos professores para suas experiências como mediadores da leitura literária no seu fazer pedagógico? Diante dessa questão norteadora central, algumas outras indagações emergem naturalmente e podem ajudar a responder ao questionamento principal: que concepções sobre mediação de leitura literária os professores alfabetizadores da Rede Municipal possuem? Como os professores alfabetizadores fazem a mediação da leitura literária junto a seus alunos? Dessas questões surgem, os seguintes objetivos: identificar a concepção de mediação da leitura literária dos professores alfabetizadores a partir da sua participação numa ação de formação continuada; conhecer o processo de formação continuada de professores alfabetizadores da SMEC-RR na área de mediação de leitura; compreender as mediações da leitura literária dos professores alfabetizadores do primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista. Para tanto, é analisado o processo de mediação de leitura em uma perspectiva histórica cultural e não descritiva. O caminho metodológico iniciou com uma revisão bibliográfica sobre a temática, a escolha das escolas e dos sujeitos de pesquisa. A entrevista semiestruturada com os professores selecionados, o diário de campo para anotação da observação colaborativa e as oficinas de formação continuada e colaborativa contribuíram para a construção do corpus de análise desse estudo. À luz dos pressupostos teóricos de Vigotski (2010), abordo os processos de mediação da aprendizagem tentando articular a filosofia da linguagem de Bakhtin (2006) para compreender a natureza da experiência com a literatura. O movimento de fazer pesquisa *com* os professores e não *sobre* eles, permite escutar suas vozes, conhecer e aprender com suas experiências, com seus discursos, bem como trocar e (re)construir conhecimentos num movimento interativo no qual negociam-se sentidos, compartilham-se significados, rompem-se com paradigmas e reelaboram-se práticas. Conclui-se que os sentidos produzidos na relação de formação colaborativa ecoaram na direção de repensar e construir efetivamente um trabalho de mediação de leitura literária com os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Boa Vista - RR. Para além disso, que os processos de colaboração e parceria estabelecidos entre os professores participantes da pesquisa e também com a pesquisadora nas oficinas foram fundamentais para mudança de práticas na sala, assim como inserção de um trabalho focado na mediação da leitura literária que contemplasse mais a estética do texto do que a função utilitária da literatura e, por seguinte, a formação do leitor de literatura.

Palavras-chave: Mediação da Leitura Literária; Formação docente; Roraima.

ABSTRACT

This study, which presents as a collaborative research with qualitative character, proposes to comprehend mediations around literary reading realized by first-grade teachers of primary schools from the Municipal School System of Boa Vista, in the state of Roraima. It seeks to answer the question: Which are the feelings produced by teachers to their experiences as literary reading mediators in their pedagogic performance? Against this central guiding question, some other inquiries naturally emerge, and may help me answering the main questioning: which conceptions about literary reading mediation do the literacy teachers of the Municipal School System have? How literacy teachers mediate literary reading with their students? From those questions come the following objectives: identify the conception of literary reading mediation from literacy teachers starting on their participation on an action of continued formation; know the continued formation process of SMEC-RR literacy teachers in the mediation reading field; comprehend the literary reading mediations of first grade literacy teachers from the Municipal School System of Boa Vista; Therefore, the reading mediation process is analysed in a historical cultural perspective, and not descriptive. The methodological path began with a bibliography revision about the theme, the school choices and the research subjects. The semi-structured interview with the selected teachers, the journal for notes of collaborative observation and the workshops of continued and collaborative formation contributed to the construction of this study analysis corpus. Enlightened by Vigotski (2010) theoretical assumptions, I approach the learning mediation process, trying to articulate language's philosophy of Bakhtin (2006) to comprehend the nature of experience with literature. The movement of making researches with teachers and not about them, allow hearing their voices, recognizing and learning through their experiences, their speeches, as well as share and (re)build knowledge in an interactive movement in which senses are negotiated, meanings are shared, paradigms are broken, and practices are reworked. It concludes that the feelings produced in the collaborative formation relation echoed in the way of rethinking and effectively construct a literary reading mediation work with the first-grade students from the Municipal School System of Boa Vista – RR. Furthermore, that the collaboration and partnership process established between research participant teachers and, also, the researcher during the workshops were fundamental to changes in the classroom practices, as well as insertion of a work focused in literary reading mediation that contemplated more the text aesthetic rather than literary utilitarian function and, by following, the formation of the literature reader.

Key-words: Literary Reading Mediation; Teacher Formation; Roraima.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Área correspondente a Amazônia Legal.....	88
Figura 2 – Mapa do Estado de Roraima e seus municípios.....	89
Figura 3 – Mapa dos Bairros da Zona Oeste onde está localizada a Escola da pesquisa.....	94
Figura 4 – Sentidos para a leitura dos professores do 1º ano.....	109
Figura 5 – Como os professores iniciaram as Oficinas Colaborativas.....	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da produção por áreas do conhecimento.....	31
Tabela 2 – Regiões do Brasil nas quais as pesquisas foram desenvolvidas.....	31
Tabela 3 - Literatura Infantil e o contexto da sala de aula.....	33
Tabela 3.1 - Literatura Infantil: formação do leitor.....	36
Tabela 4 - Mediação de Leitura.....	44
Tabela 5 - Formação do Professor Mediador de Leitura.....	47
Tabela 6 - Trabalhos acadêmicos apresentados na ANPED, que discutem leitura, literatura infantil e mediação da leitura literária no Ensino Fundamental, no período de 2010-2015.....	51
Tabela 7 - Trabalhos relacionados aos temas de leitura, literatura infantil e mediação da leitura literária na ANPED – GT10 “Alfabetização, Leitura e Escrita”.....	52
Tabela 8 - Trabalhos relacionados aos temas de leitura, literatura infantil e mediação da leitura literária na ANPED – GT13 “Educação Fundamental”.....	54
Tabela 9 - COLE - Trabalhos acadêmicos que discutem a leitura, literatura infantil e a mediação da leitura literária no período de 2007-2016.....	58
Tabela 10 - Caracterização da Rede Municipal e Ensino.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos professores colaboradores da pesquisa.....	101
Quadro 2 – Distribuição de tempo letivo com as prioridades do Programa de Ensino..	115
Quadro 3 – Síntese das Temáticas das Oficinas.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- COLE – Congresso de Leitura do Brasil
- FQA – Projeto Família que Acolhe
- GT – Grupo de Trabalho
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério da Educação
- NDC – Notas do Diário de Campo - observação colaborativa
- PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola
- PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- REOC – Relatos Extraídos das Oficinas Colaborativas
- UFF – Universidade Federal Fluminense
- UFRR – Universidade Federal de Roraima
- SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA: APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO	26
1.1 A mediação da Leitura Literária na escola: dissertações e teses.....	30
1.2 A literatura infantil.....	32
1.3 A mediação da leitura literária.....	43
1.4 Formação do Professor Mediador de Leitura.....	47
1.5 COLE: Comunicação Oral	58
1.6 COLE: Relatos de experiências.....	61
2 LITERATURA INFANTIL, FORMAÇÃO DOCENTE E MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA: UM OLHAR.....	63
2.1 Apontamentos sobre a Literatura Infantil no Brasil	64
2.2 Apontamentos sobre a formação docente no Brasil e a literatura infantil: a mediação de leitura como fio condutor.....	69
2.3 Leitura e leitura literária na escola	77
3 PERCURSO METODOLÓGICO	82
3.1 Lócus de pesquisa	88
3.2 A Rede Municipal de Ensino de Boa Vista-RR.....	90
3.3 O processo de escolha da escola e dos participantes da pesquisa	93
3.3.1 A escola	93
3.3.2 Participantes da Pesquisa.....	95
3.4 O caminho: estudo piloto	95
3.4.1 Caracterização da escola pesquisada	97
3.4.2 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	99
4 A SALA DE AULA E AS OFICINAS COLABORATIVAS: ESPAÇOS DE DIÁLOGO-FORMAÇÃO	103
4.1 História pessoal de cada leitor e o acesso aos livros	109
4.2 Formação Inicial e Continuada: espaços de formação	112
4.3 Oficinas Colaborativas: proposta de formação continuada	119
4.4 Condições de trabalho e Organização do Espaço Escolar	136
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS	157

APÊNDICE A	172
APÊNDICE B.....	174
APÊNDICE C	177
ANEXO A.....	185
ANEXO B	186
ANEXO C.....	187
ANEXO D.....	188

INTRODUÇÃO

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

(Antônio Candido. O direito à literatura, 1995).

A necessidade de humanizar-se é inerente ao ser humano. Só ele é ser capaz de criar e recriar histórias por meio das vivências construídas, compartilhadas em determinado espaço-tempo histórico no qual cada ser é único e traça a sua trajetória pessoal ao longo da vida. Dessa tessitura tomam parte histórias entrelaçadas por memórias, constituindo o enredo de cada diálogo, das experiências vivenciadas e mediadas por outros seres humanos.

A tessitura da minha história com a leitura literária inicia na Educação Infantil, com a minha professora de Jardim I, que nos “embriagava” após o lanche com sua voz doce e mágica, contando as histórias de Lobato e os clássicos da literatura infantil. Ela foi minha primeira mediadora de leitura. Durante o restante da Educação Básica, a mediação de leitura foi estabelecida muito mais com foco em aprender a decodificar, em apreender o conteúdo, do que em apreciar a estética do texto. O texto literário não era muito usado, pois estavam disponíveis as fichas de leitura, com textos recortados de cartilhas ou livros didáticos. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, não tive muitos mediadores que me aproximassem da leitura literária.

Todavia, uma história não é escrita de uma só vez. Ela pode ser escrita em vários momentos e de diversas formas. Assim, a continuidade da escrita da minha história com a leitura acontece por volta dos 15 anos, quando o meu irmão começou a trabalhar e me presenteou com livros de literatura. Posso dizer que as marcas dessa literatura que nos humaniza, como diz Candido (1995), forjou a minha vida pessoal por meio desses dois mediadores de leitura: minha professora de Jardim I e o meu irmão. Eles foram responsáveis por essa paixão pelo texto literário, que esteve presente na minha vida e tornou-se mais intensa com a minha inserção no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal Fluminense. No currículo daquele curso havia uma disciplina denominada “Atividades”, que nos acompanhava do primeiro ao nono semestre na Faculdade.

Nessa disciplina, os professores ofertavam temas pedagógico-culturais relacionados aos conteúdos trabalhados durante o curso. Eles acreditavam que poderiam contribuir para

nossa formação profissional, integrando razão e sensibilidade, ampliando os conhecimentos e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a criatividade por meio de vivências e experiências estéticas para complementar a formação do Pedagogo, nos oportunizando contatos com produções artísticas e culturais diversificadas.

Esse momento representou um novo encontro com a leitura literária, promovido por outros mediadores. Cursei Atividades I – Leitura – ministrada pela professora Luiza de Maria e Atividades IV e V – Cinema e Educação – ministradas pelas professoras Dora Henrique da Costa e Léa de Lourdes Calvão. Na primeira, a professora levava várias sacolas de livros de literatura de todos os gêneros e os dispunha no meio da sala. Assim, manuseávamos os livros, escolhíamos o que queríamos ler, bem como estabelecíamos algumas regras: formas de empréstimo dos livros; prazo para leitura; formas de socialização das leituras na roda de conversas; leilão dos livros. Luiza de Maria estabeleceu uma regra principal que não poderia ser quebrada: não era permitido ler livros técnicos para socialização, todos os outros gêneros estavam liberados. Ela dizia: *“Vocês já leem livros técnicos nas outras disciplinas, aqui vamos ampliar nossa visão do belo, vamos enriquecer a alma. Vamos nos embriagar de cultura”*. Toda vez que pego um livro, essa fala ecoa em meus ouvidos. Mais uma vez, tempo, espaço, vivência se entrelaçam para amalgamar, compor, recompor, reescrever a história da aproximação com a mediação da leitura literária.

Na segunda – Atividades IV e V – Cinema e Educação – com as professoras Dora e Léa, assistíamos aos grandes clássicos do cinema e líamos trechos ou obras que os inspiraram. Deste modo, alinhávamos nossas discussões, reflexões com base nos livros, roteiros, fazendo o diálogo entre a literatura e o cinema. Cabe ressaltar que o viés que direcionava essas mediações estava quase sempre pautado na estética, na forma da linguagem, na apreciação da cultura da nossa vivência.

Por certo, os mediadores que passaram pela minha vida deixaram marcas que forjaram o meu gosto pelo texto literário. Na infância, essa mediadora apresentou o mundo maravilhoso do faz de conta, da poesia, das fábulas e contos de fadas, das parlendas e dos textos mirabolantes, os quais transformaram-me em uma apreciadora de literatura infantil. O mediador de leitura na adolescência deixou suas contribuições ao introduzir o gosto não só pelo romance, mas também pela aventura e pelo terror, pelas histórias mais leves e divertidas, às vezes sem muita profundidade. Independente do gênero, eram livros com os quais pude viajar e conhecer o mundo. Na vida adulta, esses mediadores contribuíram para refinar o

gosto literário para textos clássicos, por textos mais densos e profundos, que solicitavam do leitor uma maior compreensão.

Inquestionavelmente, todos esses contribuíram para a leitora que sou hoje, uma apreciadora dos mais variados gêneros, capaz de valorizar cada um em sua individualidade de características e propósitos, sem privilegiar algum mas, ao contrário, que privilegia a estética literária do texto. Essa parte da minha história com a leitura, tecida por meio de vários e diferentes mediadores que fazem remissão a Galeano e o seu *Livro dos abraços*. Nele, há um texto poético chamado “*A função da arte/I*” que diz:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar! (GALEANO, 1997, p. 15).

Assim como Diego precisou que o pai o ajudasse a olhar, precisei daqueles mediadores que me ajudaram a olhar naquele momento, pois os meus olhos precisavam de uma direção, de pontos de intersecção, de um foco. Esses encontros literários imbricados às vivências e reflexões ocorridas nos diversos momentos da minha formação, foram me inquietando com relação à mediação da leitura literária na escola.

Em meu trabalho como professora de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, me questionava sobre como fazer essa mediação da leitura literária junto aos meus alunos. Todavia, naquele tempo, o meu arcabouço conceitual e olhar ainda não estavam construídos, ou melhor dizendo, estavam no início de sua construção e minhas inspirações eram as vivências das mediações literárias pelas quais havia passado. Assim, comecei a realizar outros estudos para fundamentar o meu trabalho com a mediação de leitura.

Durante toda essa trajetória acadêmica e profissional, percebi que meus estudos se direcionavam para o tema da mediação da leitura literária. O meu trabalho de conclusão de curso de Pedagogia¹ foi minha primeira incursão, ou melhor, o meu primeiro olhar para a temática da leitura, com uma tímida abordagem sobre a literatura infantil. Depois disso, fiquei um pouco afastada dessa temática, mas ao ser admitida, em 2005, como professora substituta

¹Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense – UFF em 1998. Título: Um primeiro olhar acerca da leitura e qual a sua função. Orientação da Professora Dra. Luzia de Maria Rodrigues Reis.

na Universidade Federal de Roraima – UFRR, para trabalhar com a disciplina de “Pedagogia e Literatura Infantil”, mais uma vez ela ressurgiu na minha vida profissional. Esse momento me traz à mente o livro *Palomar*², de Ítalo Calvino, no qual o autor nos apresenta as aventuras de Palomar e sua constante busca pela observação do mundo e das diversas coisas que fazem parte dele como: o mar, o universo, o jardim, a cidade, entre outros. Nessa busca, o senhor Palomar vai observando, refletindo e tirando conclusões. Palomar é, então, um conto sobre a observação do mundo, tentando compreendê-lo e, ao mesmo tempo, compreender a si. Especificamente no texto *As meditações de Palomar – O mundo observa o mundo*³, coaduna com a retomada do meu caminho na UFRR, como professora efetiva, em 2010. A disciplina que me coube ministrar estava a cargo de outra professora, que pediu afastamento para qualificação e, novamente, a disciplina voltou para minha responsabilidade. Essa história com leitura literária assume um permanente diálogo, nem sempre harmonioso, mas influenciado pelo espaço, tempo imbricados das vivências que me constituem como sujeito histórico pertencente a uma cultura, uma sociedade.

Além disso, assumi a coordenação do Subprojeto de Pedagogia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID⁴, desenvolvendo nas escolas em que trabalhávamos um projeto de leitura no qual vivenciei, com os bolsistas, várias formas de mediar a leitura literária perante os alunos e professores, o que acabou contribuindo para intensificar e consolidar o meu interesse por essa temática. Acredito que o trabalho com a leitura na escola acontece de forma gradativa, na qual os professores, em um primeiro momento, são os principais mediadores da relação das crianças com a leitura. Em um segundo momento, elas acabam também exercendo esse papel entre elas e com seus familiares.

Não obstante, participei como Professora Formadora no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC⁵, responsável pela formação dos Orientadores de

²CALVINO, Ítalo. **Palomar**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

³In. CALVINO, Ítalo. **Palomar**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994 (p. 101-103).

⁴Programa financiado pela CAPES, que oferece bolsa para estudantes de cursos de licenciatura plena das IES, inserindo-os no cotidiano das escolas da rede pública em todo país, no nosso caso em Roraima, para que eles exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico e compartilhem experiências de vivências docentes.

⁵Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que é um compromisso assumido pelo Governo Federal, em parceria com o Distrito Federal, os Estados e os Municípios com a finalidade de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até aos oito anos de idade, ou seja, ao final do 3.º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012). Ele foi criado em 2012 e o governo federal havia garantido um aporte de incentivos financeiros e assistência técnica e pedagógica, visando formar 360 mil professores alfabetizadores até 2015. Desde 2014, por conta da crise política e econômica pela qual passa o país, o programa foi reestruturado várias vezes, perdendo aporte financeiro, reduzindo as horas de formações presenciais e os materiais didáticos, o que ocasionou uma descaracterização do programa, além da retirada da parceria de várias universidades públicas.

Estudos – OE’s – que ministram a formação continuada aos Professores Alfabetizadores – PA’s – das Redes Públicas Estadual e Municipal de Boa Vista, durante o ano de 2013. Esses Orientadores de Estudo tiveram, inicialmente, as suas formações baseadas na área de Linguagem e, em 2014, receberam a formação em Educação Matemática. A perspectiva era de que, em 2015, a formação seria na área de Ciências⁶.

Para completar esse cenário, as inquietações dos alunos do sexto período do Curso de Pedagogia da UFRR sobre mediação da leitura e letramento literário, as práticas dos professores durante o Estágio Obrigatório II – (Ensino Fundamental nos anos iniciais) e algumas orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso com esse tema que realizei me instigavam a estudar e pesquisar sobre esse assunto.

Trago para ajudar a construção dessa história, a poesia de Manoel de Barros, que representa exatamente como me sentia naquele momento.

A poesia está guardada nas palavras – é tudo que eu sei.
 Meu fado é o de não saber quase tudo.
 Sobre o nada eu tenho profundidades.
 Não tenho conexões com a realidade.
 Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
 Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas).
 Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
 Fiquei emocionado.
 Sou fraco para elogios (BARROS, 2001, p. 19).

Com essa incompletude de ainda não saber quase nada, como Manoel de Barros, e diante de todas as demandas e questões envolvendo o processo de mediação de leitura literária, ora no projeto do PIBID com as crianças, ora nas aulas da disciplina Pedagogia e Literatura Infantil, ora nos cursos de formação continuada, fui buscar estudos que pudessem subsidiar uma prática rica na produção de sentidos e significados, com o objetivo de respaldar o trabalho de formação de mediadores de leitura. Assim, aconteceu o encontro com Cosson (2009), Kleiman (1993), Soares (2000, 2006), Zilberman (2003) Paulino (2007); Freire (1986), para refletir, planejar, replanejar e direcionar o trabalho com a leitura, principalmente a leitura literária.

A partir desse percurso para o esboço da escrita dessa história com a leitura literária, cabe explicitar que sempre fui apaixonada por livros de literatura infantil, pelas narrativas,

⁶ Por conta da crise política e econômica do país, além de mudanças no MEC e reestruturação do PNAIC, não foi efetiva a formação em 2015.

contos, poesias, mas quando iniciei minha vivência na docência em Educação Infantil não tinha muita habilidade para contação de histórias. Por isso, fiz um curso de contação de histórias para aprimorar essa forma de trabalhar a literatura infantil. Como as minhas práticas foram me conduzindo por esse caminho, acreditei que seria muito importante investir estudo, formação e pesquisa para consolidar a minha caminhada profissional. Tornei-me contadora de histórias, estudiosa da leitura literária, colecionadora de livros infantis, professora da disciplina de “Pedagogia e Literatura Infantil”, enfim, uma pessoa que fez dessa temática a trilha da sua vida profissional.

Ao longo dessa trilha de escrita, reescrita, vivências com o trabalho da leitura literária, fui compreendendo melhor a mediação dessa leitura. O termo mediação refere-se ao ato ou efeito de mediar; ato de situar-se entre duas coisas. Esse termo junto à expressão leitura literária, refere-se as diferentes práticas, de importância fundamental no processo de formação de leitores, pois envolvem a aproximação entre leitores e textos literários. A mediação de leitura literária abarca experiências que contribuem para o encontro entre leitores e arte literária, dialogando intimamente com a experiência estética do texto literário. Cabe explicitar que o acesso aos objetos culturais se faz por intermédio de outros sujeitos e, no caso da leitura literária, esse outro é um mediador que ajuda na construção de sentidos por meios das diversas práticas e vivências.

Sendo assim, pretendi compreender como ocorrem, na formação continuada de professores alfabetizadores, acerca das mediações de leitura literária realizadas no primeiro ano do ensino fundamental como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO;COSSON, 2009, p. 67). Cosson (2009) chama atenção para o fato de que esse letramento literário proporciona as seguintes aprendizagens ao indivíduo: a primeira é a aprendizagem da literatura (se dá por meio de experiências estéticas); a segunda é a aprendizagem sobre a literatura (envolve aspectos sócio-histórico-culturais); e a terceira que é a aprendizagem por meio da literatura (visando à ampliação do universo cultural dos sujeitos-leitores).

Portanto, a necessidade de aprofundar os estudos sobre mediação de leitura literária e letramento literário aguçou ainda mais o meu interesse por essa temática, com o desejo de compreender: Quais os sentidos produzidos pelos professores para suas experiências como mediadores da leitura literária no seu fazer pedagógico? Diante dessa questão norteadora central, algumas outras indagações emergem naturalmente e podem nos ajudar a responder ao

questionamento principal: que concepções sobre mediação de leitura literária os professores alfabetizadores da Rede Municipal possuem? Como os professores alfabetizadores fazem a mediação da leitura literária junto a seus alunos?

Dessas questões surgem os seguintes objetivos:

- Identificar a concepção de mediação da leitura literária dos professores alfabetizadores a partir da participação na formação continuada;
- Conhecer o processo de formação continuada de professores alfabetizadores da SMEC na área de mediação de leitura;
- Compreender as mediações da leitura literária dos professores alfabetizadores do primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista;
- Propor e realizar uma formação continuada de mediação da leitura literária para os professores alfabetizadores do primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista.

Desta forma, o percurso de escrita deste trabalho traz, no primeiro capítulo, uma revisão de caráter bibliográfico, que teve por objetivo apresentar como essa temática tem sido abordada e discutida na produção acadêmica brasileira nos últimos anos. Sendo assim, tento tecer a teia sobre as contraposições entre literatura infantil como apropriação do mundo e como formação do leitor; mediação de leitura literária; formação do professor mediador de leitura no Ensino Fundamental, mais especificamente no 1º ano, a partir de uma discussão ancorada em estudos das áreas de práticas docentes e mediação de leitura, bem como de um levantamento de pesquisas acadêmicas sobre o tema.

O segundo capítulo proponho a tratar da literatura infantil a partir de sua trajetória histórica, considerando suas características e os propósitos a que se destinava. Abordo também a questão da docência, ou seja, como a formação docente para o trabalho com a mediação de leitura literária tem se constituído ao longo do tempo. Aqui também discorro sobre como o conceito de mediação tem sido apresentado e desenvolvido no contexto educacional, tentando estabelecer uma relação entre a literatura infantil, à docência e a mediação de leitura literária.

Apresento, no terceiro capítulo, algumas discussões teóricas e metodológicas que caracterizam a minha atividade de pesquisa. Procurando dialogar com o referencial teórico adotado, optei como caminho metodológico para a realização dessa pesquisa o da investigação qualitativa colaborativa, dentro de uma abordagem histórico-cultural, na qual os

professores participantes se percebessem também pesquisadores de sua própria prática (MAGALHÃES, 2002). Assim, trago para o enredo desta história as oficinas colaborativas, a observação colaborativa e as reuniões de planejamentos como processos vivos, coparticipantes nos quais pesquisadora e participantes possuem o papel ativo que se organiza durante a sua vivência, no processo, na interação com outrem, como diz Vigostki (1999).

Ainda nesse capítulo discorro sobre a realização do projeto-piloto de pesquisa de campo – oficina de formação – com os professores que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental, que se iniciou em setembro de 2017 em uma escola da rede municipal de ensino que atende da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Do exercício de ampliar a escrita dessa história e compor as falas do campo, os conceitos, se encaminha o quarto capítulo, que abarca o aprofundamento das reflexões anteriores, salientando a importância do diálogo com o espaço, tempo, vivências e linguagem para trazer ao enredo dessa história em um movimento exotópico (BAKHTIN, 2003) que possibilita ao pesquisador distanciar-se em relação ao vivido para problematizá-lo com profundidade.

No quarto capítulo apresento a sala de aula e as oficinas colaborativas como espaço tempo de formação, no qual as histórias pessoais de cada leitor; a formação inicial e continuada; as condições de trabalho e organização do espaço escolar se entrelaçam no diálogo das vozes que compõem essa história tentando captar os sentidos vividos e construídos durante essa pesquisa com os professores do 1º ano do Ensino Fundamental. Contudo, é importante esclarecer que esse capítulo não realiza uma descrição integral do que foi vivenciado durante as observações colaborativas, nem durante as oficinas. Entretanto, trago os trechos que representam as vozes dos colaboradores da pesquisa.

Por fim, teço considerações acerca do vivenciado, mediado durante a pesquisa.

1 MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA: APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO

*Tenho um livro sobre águas e meninos.
 Gostei mais de um menino
 que carregava água na peneira.
 A mãe disse que carregar água na peneira
 era o mesmo que roubar um vento e
 sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
 A mãe disse que era o mesmo
 que catar espinhos na água.
 O mesmo que criar peixes no bolso.
 O menino era ligado em despropósitos.
 Quis montar os alicerces
 de uma casa sobre orvalhos.
 A mãe reparou que o menino
 gostava mais do vazio, do que do cheio.
 Falava que vazios são maiores e até infinitos.
 Com o tempo aquele menino
 que era cismado e esquisito,
 porque gostava de carregar água na peneira.
 Com o tempo descobriu que
 escrever seria o mesmo
 que carregar água na peneira.
 No escrever o menino viu
 que era capaz de ser noviça,
 monge ou mendigo ao mesmo tempo.
 O menino aprendeu a usar as palavras.
 Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
 E começou a fazer peraltagens.
 Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
 O menino fazia prodígios.
 Até fez uma pedra dar flor.
 A mãe reparava o menino com ternura.
 A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
 Você vai carregar água na peneira a vida toda.
 Você vai encher os vazios
 com as suas peraltagens,
 e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!*

(O menino que carregava água na peneira. Manoel de Barros, 1999)⁷.

A questão da mediação da leitura literária na escola é uma temática que merece ser investigada, pois as primeiras vivências da criança com a leitura desses textos podem se tornar significativas na formação do leitor que aprecie o conhecimento que a leitura pode trazer, mas que também desenvolva a sua sensibilidade estética.

Nesse sentido, a aproximação com o conhecimento construído sobre a mediação da leitura literária é que me possibilita discutir essa temática e apresentar alguma contribuição

⁷ BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

que possa, por meio do meu estudo, dialogar e ampliar o conhecimento acadêmico acerca desse tema. Assim, apresento a revisão de literatura retratando de que maneira o tema da mediação da leitura literária na formação do leitor de literatura infantil no Ensino Fundamental aparece nos estudos e pesquisas acadêmicas, no campo da educação, especificamente no que se refere ao letramento literário.

É nesse viés que o capítulo foi pensado, com o objetivo de contribuir com a construção da teia dos conhecimentos produzidos sobre o tema, os dados foram categorizados por temáticas, levando em conta suas convergências e, posteriormente, analisados de maneira interpretativa.

A coleta de dados para construção desse cenário foi feita nas seguintes fontes: Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES –; no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD –; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, no GT 08 de Formação de Professores, GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; no GT 13 – Educação Fundamental – nos Anais do Congresso Brasileiro de Leitura do Brasil – COLE. O recorte temporal para essa coleta foram os últimos cinco anos em cada base de dados, o que possibilita o acesso aos estudos com dados atualizados sobre a temática investigada, e que serão fundamentais para a pesquisa em curso.

É importante ressaltar que, no tocante ao Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES, tive que me ater aos dados de 2013 a 2016, pois há uma informação no site de que os documentos de origem da Plataforma Sucupira datam daquele ano⁸. Entretanto, é profícuo explicitar a escolha dos bancos de dados para compor essa revisão de literatura. O primeiro critério elencado foi o da credibilidade das instituições que promovem pesquisas e estudos acadêmicos com rigor científico e reconhecimento pela comunidade acadêmica. O segundo, por serem consideradas como *lócus* de difusão de conhecimentos sobre a temática.

Para organizar e apresentar os dados coletados nas fontes, optei por formular algumas perguntas que pudessem direcionar o olhar para construção do cenário sobre a temática da minha pesquisa em curso. A primeira delas versa sobre o quantitativo das pesquisas e artigos que trazem a temática da mediação da leitura literária, isto é: quantos estudos foram

⁸Ao iniciar a coleta de dados, apareceu um estudo do ano 2011 cadastrado no sistema.

produzidos nessa temática? Onde estão concentrados esses trabalhos? Quem os realizou? Assim, foi possível construir uma tabela representativa do quantitativo das pesquisas, dos artigos que trazem temática da mediação da leitura literária, as instituições e os grupos de trabalho nos quais estas foram realizadas.

A segunda pergunta tinha como foco conhecer o referencial teórico utilizado nesses estudos e indagava: quais teóricos têm embasado as pesquisas sobre a mediação da leitura literária? Diante do que foi possível coletar, elaborei um quadro que apresenta os teóricos referenciados com maior frequência nas discussões sobre o tema.

Diante do exposto, direcionei minha pesquisa ao Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES e ao portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por considerar que esses bancos de dados reúnem o que temos de mais atual sobre as pesquisas acadêmicas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), mas também porque as produções divulgadas nesses portais influenciam diretamente as políticas públicas e programas na área de educação.

Assim, fiz a opção por iniciar a busca das teses e dissertações com o seguinte descritor: “práticas de mediação da leitura literária no Ensino Fundamental”. Constatei pouquíssimos resultados. Diante disso, optei por desmembrar essa expressão em três outros descritores: “práticas de mediação da leitura literária”; “mediação da leitura literária” e “formação do leitor/leitor literário”. Em virtude desse redirecionamento nas buscas, identifiquei 384 trabalhos, dos quais procedi à leitura de todos os resumos e a seleção daqueles que tratavam especificamente da literatura infantil, práticas de mediação de leitura literária e formação do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a investigação na ANPED, direcionei a pesquisa às Reuniões Nacionais da 33^a a 37^a9 no GT 08 de Formação de Professores, GT 10 – Alfabetização e Leitura e GT 13 – Educação Fundamental – a partir dos mesmos descritores referidos anteriormente. A escolha por essa instância de pesquisa tem como justificativa a confiabilidade e respeitabilidade que essa Associação possui no campo educacional e na difusão das pesquisas no Brasil.

No que se refere ao COLE, a escolha é justificada por ser o maior e mais importante evento de difusão e troca de conhecimento na área da leitura em nosso país, além de reunir os

⁹ A partir da assembleia específica ocorrida em outubro/2012, a ANPED passou, a partir da 36^a Reunião Nacional, a realizar suas reuniões nacionais a cada dois anos, intercalada pela realização das Reuniões Científicas Regionais.

pesquisadores da área na Associação de Leitura do Brasil. Por isso, utilizo os Anais nos quais são publicados os trabalhos apresentados. O referido evento é realizado a cada dois anos, porém entre o 17º e o 18º COLE houve um intervalo de três anos. Assim, para construção deste capítulo consultei os Anais da 16ª a 20ª edições, nos seguintes eixos temáticos: Práticas de Leitura; Leitura, Escola, História; Literatura Infantil e Juvenil e Letramento e Alfabetização, buscando os trabalhos que abordavam a “literatura infantil”, “mediação de leitura”, “formação do mediador de leitura” que se encontram publicados nos Anais do evento.

Para construir esse cenário sobre a mediação da leitura literária e a formação do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental direcionei o olhar para as dissertações e teses da CAPES e da BDTD; os artigos da ANPED e do COLE, para captar os elementos essenciais no tratamento dessa temática nas pesquisas acadêmicas. Todavia, foi um grande desafio, visto que os títulos dos trabalhos, na maioria das vezes, não são claros, trazendo, por vezes, um apelo poético e não esclarecendo totalmente o assunto abordado. Além disso, as informações dos resumos são apresentadas de maneira sintética e com formatos diferentes, que nem sempre contemplam elementos essenciais à compreensão da natureza do trabalho: o objetivo, o método, os resultados e as conclusões. Assim, percebi que alguns resumos impõem limitações, pois são sucintos e, em certos casos, incompletos.

Para corroborar com essa visão, Romanowski e Ens (2006, p. 46) afirmam que “a realização de estados da arte que tomam por base catálogos e ou bancos de resumos na realização da leitura e categorização dos dados têm salientado limites de critério e de fonte utilizada”.

Por conta disso, em muitos dos trabalhos foi necessário ampliar a leitura para além do resumo e ir ao texto completo, na busca por informações que contemplassem as ideias centrais da obra e que fornecessem dados importantes para conhecer o que as pesquisas sobre as mediação da leitura literária e a formação do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental abordam.

Em um primeiro olhar quanto aos trabalhos publicados nos bancos de dados consultados, observei que muitos deles abordam a literatura infantil, formação de leitor, mas poucos apresentam a perspectiva da mediação da leitura literária.

Nos trabalhos consultados, identifiquei que as ações que envolvem a literatura infantil como meio para inserção dos sujeitos na cultura seguem duas vertentes: uma que aborda

trabalhos que se dedicam ao papel da literatura infantil como um meio para apropriação de saberes e conhecimentos, e outra que se dedica a refletir sobre a dimensão dessa literatura na formação do leitor.

A seguir, apresento o mapeamento dos trabalhos publicados no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – e no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD ; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, no GT 08 de Formação de Professores, GT 10 – Alfabetização e Leitura e GT 13 – Educação Fundamental; nos Anais do Congresso Brasileiro de Leitura do Brasil – COLE, organizando-os, por perfil quantitativo, temáticas e práticas pedagógicas de mediação de leitura.

1.1 A mediação da Leitura Literária na escola: dissertações e teses

No primeiro banco de dados – Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – e no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – após a seleção de acordo com os critérios já apresentados anteriormente, fiz a leitura de todos os resumos das dissertações e teses encontradas. Nesse sentido, é importante explicitar dois pontos: primeiro que, no caso das teses, todas foram lidas integralmente. Quanto às dissertações, fiz a leitura dos resumos e, quando havia necessidade de mais esclarecimentos, completava a leitura. O segundo ponto diz respeito ao fato de que a quantidade de pesquisas coletadas para esse estudo foi limitada ao recorte temporal definido, ou seja, aos últimos cinco anos. Esclarecidos esses pontos, e depois de finalizada a etapa de leitura, concluí que, do total dos trabalhos selecionados, cinco teses e trinta e três dissertações abordam questões que contribuem para a discussão do meu tema de pesquisa.

O primeiro ponto acerca do qual apresento a reflexão versa sobre as áreas de conhecimentos em que as teses e dissertações estão inseridas na Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição da produção por áreas do conhecimento

Área de conhecimentos	Quantidade de pesquisas
Educação	27
Letras	06
Linguística	02
Literatura e Crítica Literária	01
Ciência da Informação	01
Formação de Professores	01

Fonte: Resultados de Pesquisa

De acordo com a tabela, as pesquisas sobre a mediação da leitura literária no ciclo de alfabetização estão concentradas nas áreas de Educação e Letras, o que talvez se justifique pelo recorte que delimitamos, ou seja, a escola, mais especificamente a sala de aula e o Ensino Fundamental do 1º ao 3º ano.

Além disso, a maior concentração de trabalhos na área de Educação pode se dar pela pouca bibliografia de referência sobre a história da literatura no Brasil, como também pela pequena quantidade de pesquisas acerca de tal temática (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007). Não obstante, a literatura infantil foi considerada durante algum tempo como sendo de “menor valor”, comparada aos demais gêneros existentes, não despertando interesse das outras áreas em estudá-la.

Compondo esse cenário, observei que os estudos sobre o tema foram desenvolvidos nas seguintes regiões conforme apresenta a Tabela 2.

Tabela 2 – Regiões do Brasil nas quais as pesquisas foram desenvolvidas

Região	Quantidade de pesquisas
Norte	02
Nordeste	08
Centro-oeste	-
Sudeste	16
Sul	12

Fonte: Resultados de Pesquisa

A região sudeste aparece como o maior centro de produção e difusão do conhecimento sobre a temática, seguida da região sul, todavia, nas regiões norte e nordeste os trabalhos são pouco expressivos e não encontrei nenhum registro de trabalho com essa temática específica na região centro-oeste. A justificativa para esse cenário, deve-se ao fato de que a região sudeste concentra a maior parte dos programas de pós-graduação do país.

Quanto ao tema das pesquisas mapeadas sob os descritores “práticas de mediação da leitura literária”, “mediação da leitura literária” e “formação do leitor/leitor literário”, foi possível, a partir da leitura dos resumos e das teses, agrupar os trabalhos por temáticas que tinham afinidade com meu objeto de pesquisa. Cabe ressaltar que, nessa organização, ficou evidente que um mesmo trabalho pode se enquadrar em mais de um descritor.

É profícuo explicitar que o meu recorte levou em conta que as pesquisas deveriam ter como lócus o Ensino Fundamental, mais especificamente o primeiro ano, uma vez que a minha pesquisa está localizada nesse contexto. No processo de levantamento dos textos, percebi que seria mais enriquecedor ampliar para os trabalhos que estivessem localizados no ciclo de alfabetização.

Desta forma, repensei os descritores utilizados para seleção das pesquisas e redefini em: literatura infantil, mediação da leitura e formação do professor mediador de leitura. Todavia, observei, como já dito, que a Literatura Infantil aparece sob duas vertentes – uma como meio para apropriação de saberes e conhecimentos, e outra que se dedica a refletir sobre a dimensão dessa literatura na formação do leitor.

A seguir comentarei sobre as pesquisas agrupadas em cada um desses descritores, com o intuito de construir um cenário sobre a temática.

1.2 A literatura infantil

As pesquisas relacionadas com este descritor têm, em geral, como proposta central, analisar a forma como a literatura infantil pode ser utilizada na sala de aula como instrumento para o processo de ensino aprendizagem no ciclo de alfabetização, não abordando a questão da dimensão estética da literatura na formação humanística do aluno. Todavia, embora cada estudo apresente suas particularidades, há prevalência da busca por investigar, compreender, analisar, refletir sobre a função da literatura infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para melhor visualização dessas pesquisas, apresento nesse primeiro momento, na Tabela 3, os nove trabalhos que concentram estudos sobre o papel da literatura infantil como um meio para apropriação de saberes e conhecimentos.

Tabela 3 - Literatura Infantil e o contexto da sala de aula

Ano	TIPO	Título	Autor
2012	Dissertação	Aproximações entre literatura infantil e ensino de ciências: um estudo de práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.	PINTO, Antonia Aurélio – UNESP
2013	Dissertação	A literatura infantil e o processo de alfabetização e letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental.	SILVEIRA, Valdirene Maria Pioner da – UNILASALLE
	Dissertação	A literatura infantil e a formação humanística no cotidiano da sala de aula.	SILVA, Viviane Sulpino da – UEPB
	Dissertação	Em busca do País das Maravilhas: o lugar da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	MACHADO, Rafaella – UFSC
2014	Tese	Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da Prefeitura de Belo Horizonte (MG): um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?	FREITAS, Daniela Amaral Silva - UFMG
	Dissertação	A literatura infantil como prática de letramento através da oralidade.	FARIAS, Angelica Torres Vilar de – UFPB
	Dissertação	Já li muita coisa, então, eu posso inventar mais! A leitura literária e o desenvolvimento do pensamento criativo na infância.	FARIA, Kivia Pereira de Medeiros – UFRN
2015	Dissertação	Alfabetização e Letramento mediados pela Literatura Infantil, no 1º ano do Ensino Fundamental.	WERLANG, Sandra Danieli – UCS
	Dissertação	Entre o verbal e o visual: as imagens do livro de literatura infantil na formação de leitores.	SANTOS, Elizete Ferreira dos – UFES

Fonte: Banco de Teses e Dissertações – CAPES. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Na maioria desses estudos, aparece como objetivo traçar um cenário sobre como os professores percebem, concebem, pensam, sentem e fazem sua prática pedagógica associada

ao trabalho com a literatura infantil, como um meio para inserção dos sujeitos na cultura, privilegiando, além das aprendizagens de conhecimentos e saberes, também o viés da estética do texto literário. Além disso, é evidente que a educação é a área de conhecimento que prevalece em grande parte dos estudos.

Isso fica evidente no trabalho de Pinto (2012), que traz um olhar sobre o uso, pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Literatura Infantil como um instrumento para trabalhar elementos das Ciências Naturais. A questão da dimensão estética na literatura infantil para a formação humanística das relações entre ensino e “escolarização literária” está presente no estudo de Silva (2013), que comunga com Farias (2014) sobre as contribuições da leitura de literatura para o desenvolvimento do pensamento criativo da criança.

Silveira (2013) e Machado (2013) evidenciam o lugar e a utilização da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Corroborando essas discussões, Faria (2014) e Werlang (2015) abordam esse processo focalizando a leitura de livros de literatura infantil mediada intencionalmente pelo professor visando à consolidação da aprendizagem da escrita, da leitura e a construção do pensamento crítico.

Ainda nesse caminho, Freitas (2014) analisa a ressignificação das relações étnico-raciais a partir das obras literárias que compõem os kits de literatura afro-brasileira organizados pela Prefeitura de Belo Horizonte e distribuídos a todas as escolas da rede municipal, “como artefatos culturais envolvidos na produção dos sujeitos” e, conseqüentemente, para valorização, reconstrução, desconstrução de saberes oriundos dessa vivência.

Farias (2014) procura refletir sobre a leitura de livros de literatura infantil, cujos textos recuperam o “gênero oral”, analisando o material pesquisado como textos que favorecem o letramento dos alunos integrantes de turmas de Ensino Fundamental I e o desenvolvimento da capacidade de se expressar oralmente, como também oferecendo possibilidades de trabalhar tanto a leitura individual, quanto coletiva e colaborativa. Ela evidencia que é a partir do desenvolvimento da expressão oral que a criança terá condições de se desenvolver como pessoa letrada, pois o letramento não implica apenas saber ler e escrever e, sim, saber expressar-se oralmente nas mais variadas situações sociais.

Santos (2015) investiga como as imagens do livro de literatura infantil são apropriadas pelas professoras das séries iniciais, para compreender as concepções de leitura que elas apresentam. Pretende revelar, na complexidade das relações existentes entre elementos constitutivos das imagens dos livros de literatura infantil, o sentido que se inscreve nas apropriações das imagens por meio das atividades propostas pelas professoras para as crianças e a possibilidade de leitura delas.

O estudo pretende contribuir com a leitura dos textos visuais em sala de aula, em especial com o entrelaçamento das linguagens verbal e visual, tendo como aporte teórico e metodológico a semiótica. Ressalta a necessidade de o professor construir uma relação estética entre as crianças e as diversas imagens que povoam nossa sociedade. A autora aponta para a necessidade do docente ter maior clareza sobre as concepções de leitura, para que a leitura das imagens do livro de literatura infantil e de todo e qualquer texto visual não se limite à identificação dos elementos formais, mutilando, desconsiderando o processo de constituição de significados, em uma leitura limitada e sem sentido. Defende que a diversidade e a unidade, como instâncias de manifestação discursiva, precisam ser compreendidas pelos professores das séries iniciais, pois delas resultam a união significante/significado, o plano da expressão e conteúdo e, por conseguinte, a construção de sentidos.

Sumarizando o exposto nos estudos, percebi que existe uma preocupação com relação à apropriação pedagógica, para fins didáticos, do texto literário como o viés na aprendizagem de conteúdo ou valores, sem destituir totalmente a dimensão estética do texto literário.

Dando prosseguimento à análise das pesquisas, identifiquei onze textos que se propõem a refletir sobre o trabalho com literatura infantil mais focados na efetiva formação do leitor, que apresento a seguir, na Tabela 3.1:

Tabela 3.1 - Literatura Infantil: formação do leitor

Ano	TIPO	Título	Autor
2013	Dissertação	Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura no contexto escolar: concepções e práticas.	BATAUS, Vanessa – UNESP
	Dissertação	Infância e leitura: a obra infantil de Monteiro Lobato em diálogo com crianças na escola da atualidade.	TRAVASSOS, Sonia Maria Milone e Freitas – UFRJ
2014	Tese	Literatura Infantil como experiência de formação: um estudo com obras de Ruth Rocha.	CARLETO, Eliana Aparecida – UFU
	Dissertação	Práticas educativas bibliotecárias de formação de leitores: um mapeamento de suas iniciativas e articulações na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte RME- BH.	MOREIRA, Juliana Alves – UFMG
	Dissertação	O texto literário infantil em contextos de alfabetização: um olhar para as práticas de formação inicial do leitor	GENEROSO, Ariana da Silva Fagundes - PUCRS
	Dissertação	A hora do conto no cotidiano escolar: reflexões sobre o ler e o contar na rotina de duas professoras dos anos iniciais.	SANTOS DA SILVA, Valeria– UNESP - Presidente Prudente/SP
2015	Dissertação	O uso da Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas de Humaitá/AM.	BARROSO, Francisca Chagas da Silva – UFAM
	Dissertação	Práticas de Leitura Literária: uma análise sobre a utilização da Literatura Infantil na promoção do letramento literário e na formação do aluno leitor.	SILVA, Gerluce Lourenco da – UFC
	Dissertação	O significado da leitura literária no processo de alfabetização.	MILITÃO, Giselda Moraes de Alencar – UEL
	Dissertação	O papel do professor-mediador e das práticas de leitura na formação do leitor literário.	DOMINGUES, Teresa Cristina Aliperti França - PUC-SP
	Dissertação	Como a prática de leitura da literatura em sala de aula pode contribuir na formação da criança leitora: relatos de uma professora.	EVANGELISTA, Cristiane Begalli – UNICAMP

Fonte: Banco de Teses e Dissertações – CAPES / Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Dos trabalhos elencados nessa tabela, o de Bataus (2013) tem como objetivo compreender as representações da coordenadora pedagógica da escola, lócus da pesquisa, no que se refere às estratégias de leitura concebidas por Presley (2002) e Harvey e Goudvis (2008), bem como sua mediação no trabalho de formação continuada dos professores, durante o horário coletivo de estudo, além da maneira como é realizada a transposição didática por uma professora do grupo docente da escola, em função de como esta elaborou o conceito de estratégias de leitura a partir dos encontros pedagógicos. A autora chama a atenção para o fato de que, para haver práticas escolares que promovam a formação do aluno como leitor é necessário que se tenha congruência entre as intenções e propostas da equipe gestora da escola e o trabalho pedagógico das professoras, isto é, uma formação continuada de qualidade, que direcione as docentes a repensarem antigas concepções mediante estudos, discussões e reflexões, e não apenas fazer adesão às novas metodologias para leitura de obras literárias e de formação do leitor literário. Ainda segundo a autora, é mister que se pense a leitura como compreensão; a literatura infantil como arte e não como pretexto a outros objetivos que não sejam a atividade literária; e o aluno como um sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, além do papel do professor como mediador experiente e portador de saberes.

Travassos (2013) tem como objetivo da sua pesquisa analisar a obra infantil de Monteiro Lobato e suas relações com a infância e com a leitura, tanto no âmbito dela própria, quanto no diálogo com leitores/crianças do mundo contemporâneo. Essa investigação situa-se no campo dos estudos da linguagem e estudos literários, com o foco nos leitores que ainda são crianças para entender as questões levantadas por suas vozes. A pesquisadora acredita na presença da literatura na escola como caminho para a formação do leitor, todavia, como ela ressalta, esse caminho pode se abrir a múltiplas interpretações e permitir o encontro consigo mesmo e com o outro; envolvendo o diálogo entre diferentes sujeitos e a interação com contextos e realidades diversas, promovendo experiências que ampliam os referenciais das crianças no mundo.

Sendo assim, para ela, a leitura literária é um meio de promover aos leitores crianças a vivência da alteridade, possibilitando adentrar em tempos e espaços diversos, o dialogar com o mundo e, nessa experiência, construir sentidos para o que é lido.

No estudo, fica evidente que as práticas de leitura e as estratégias de mediação da leitura literária desenvolvidas pelo leitor experiente, podem aproximar os seus ouvintes dos

livros, uma vez que essa interlocução com a leitura literária que ouvem, possibilita a construção dos sentidos e de outras formas de dialogar com o mundo.

O estudo de Carleto (2014) analisa as contribuições do trabalho com obras de literatura infantil. Nesse caso, as de Ruth Rocha, para a formação do professor e do aluno leitor, focalizando os saberes construídos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e práticas educativas desenvolvidas por esses sujeitos. A pesquisadora constata que, apesar dos professores expressarem o desejo de contribuir para que seus alunos fossem leitores críticos, no cotidiano escolar acabavam desenvolvendo práticas da leitura de obras literárias infantis por meio de metodologias de ensino que desconsideravam a participação dos alunos como leitores, privilegiando um ensino linear e didatizado, de preenchimento de fichas e interpretação mecânica de textos e obras literárias, que não contribuem com a formação de professor e do aluno leitor crítico.

Segundo a autora, a formação de leitores vai além de ações de distribuição e do acesso aos livros ou preenchimento de fichas. É necessário que as ações de formação promovam oportunidade dos professores se verem como mediadores de leitura. Cabe ressaltar que o trabalho analisado foi ancorado em autores e perspectivas que assinalam a relevância da literatura infantil para o processo de ensino e aprendizagem e na formação de leitores. Diante do exposto, vale salientar que Carleto (2014) propôs oficinas de formação de mediação de leitura, nas quais se discutiam aspectos que sinalizavam o (re)pensar das práticas realizadas em sala de aula, bem como reflexões que destacavam as vozes dos professores no que diz respeito à formação do sujeito-leitor por meio de obras de Ruth Rocha.

Moreira (2014) procura investigar como são concebidas e viabilizadas, pelos bibliotecários da Rede Municipal de Educação (RME-BH), as práticas educativas de formação de leitores no contexto do Programa de Bibliotecas da RME-BH.

De acordo com pesquisa de Moreira (2014), há uma limitação imposta, em grande parte, por um trabalho mediativo e restrito a parcerias escassas com alguns professores, que evidenciam a falta de integração formal da prática educativa bibliotecária de formação de leitores ao processo de ensino aprendizagem na escola. Para a autora, a colaboração entre bibliotecários e professores é condição *sine qua non* para a efetivação global da leitura e dos processos ligados a ela, corroborando a abertura de um caminho que pode explorar cada vez mais a discussão acerca da prática educativa bibliotecária de formação de leitores, objetivando o seu constante e regular aperfeiçoamento.

A investigação de Generoso (2014) tem como objetivo geral diagnosticar como a literatura infantil está presente nas salas de aula dos alunos em período de alfabetização e formação leitora inicial, na perspectiva do letramento. No estudo, foi constatada a pouca oferta de leitura de literatura nas salas de aula observadas, motivadas, segundo o autor, por razões e circunstâncias diversas, evidenciando nas suas considerações a questão do despreparo das professoras e a não prioridade para o trabalho com literatura que evidencie a dimensão estética do texto. A autora indica uma necessidade de trabalhar, refletir e investigar mais questões relativas à formação de leitores, bem como à formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Santos da Silva (2014) procura refletir sobre como a Hora do Conto é conduzida e desenvolvida no cotidiano escolar, tendo como referência a rotina de duas professoras do 2º ano de séries iniciais do Ensino Fundamental. Compreender se essa prática contribui e se possui alguma relação com a formação do leitor, tendo como objetivos específicos: refletir sobre os aspectos e distinções que permeiam o ler e o contar em sala de aula; identificar se os professores conhecem e utilizam técnicas de contação, se há um planejamento anterior para essa atividade; averiguar se na prática da Hora do Conto o docente estimula a oralidade entre os ouvintes e como estes participam deste momento. Por fim, propõe uma intervenção formativa e compara a atividade da Hora do Conto após a intervenção, analisando se a capacitação trouxe benefícios no desenvolvimento de sua prática. Cabe ressaltar que, na observação, a pesquisadora constatou alguns pontos que orientaram a proposta de intervenção formativa: as professoras utilizavam a prática da leitura em voz alta para a transmissão de histórias, ou para o que elas denominaram de momento destinado à “leitura por prazer”, diferente daquele reservado para as tarefas escolares nas entrelinhas, a atividade ainda pode ser vista como um poderoso recurso pedagógico com vistas a atender aspectos relacionados com a leitura e sua aquisição.

Além disso, a narração oral, valendo-se somente da memória, da voz, da expressão corporal e sem o auxílio do livro, praticamente inexistente no ambiente escolar pesquisado na cidade de Presidente Prudente/SP. Não obstante, as docentes não utilizam outra técnica, senão a do auxílio do livro.

Outro ponto importante, ainda no que se refere aos momentos de leitura em voz alta, diz respeito à falta de repertório das professoras em relação às narrativas e o acervo de Literatura Infantil não adequado à faixa etária das crianças do 2º ano. As obras escolhidas

destinavam-se às crianças de Educação Infantil, bem como as coleções paradidáticas tinham uma certa moral implícita.

Para que o arcabouço teórico da pesquisa tivesse ainda mais consistência, a autora recorreu às obras que abordassem os aspectos relacionados com as diferenças entre o oral e o escrito e sua trajetória ao longo da história da humanidade. A pesquisa também tinha como objetivo fazer uma intervenção formativa com as duas professoras participantes, que visava, a princípio, solucionar problemas detectados na observação. Cabe ressaltar que, após a intervenção, a pesquisadora realizou nova observação com a intenção de identificar avanços e possíveis mudanças na prática dos docentes observados.

De acordo com Santos da Silva (2014), ao final da investigação é possível evidenciar que na escola existe um contar apoiado na leitura, mais especificamente na leitura em voz alta, que se torna o principal veículo transmissor das mais diversas histórias. Na realidade observada pela autora, esse momento é visto como um momento de leitura permanente e compartilhada, que estimula os alunos a procurar e emprestar livros na biblioteca, a serem leitores fluentes. Assim, tem-se que a intervenção formativa alcançou resultados positivos, demonstrados no retorno da autora para a fase final de observações, com a constatação de mudanças ocorridas na prática pedagógica das professoras.

O estudo de Barroso (2015) analisa a formação de leitores a partir das políticas de fomento à leitura e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)¹⁰. Ela chama a atenção para o fato de que o espaço das escolas destinado a esses acervos também não tem contribuído para que estudantes e professores desenvolvam hábitos de leitura, pois a biblioteca ou sala de leitura está sempre dividindo espaços com outros materiais. Para ela, existe uma fragilidade nas políticas e programas de formação de leitores. A pesquisa apresenta que as políticas de fomento à formação de leitores, desenvolvidas atualmente, revelam a necessidade de proposição de novas estratégias e projetos que levem a pensar não somente na distribuição de livros para as escolas, mas em proporcionar condições de estrutura física, de formação aos promotores de leitura no espaço escolar, sejam professores, bibliotecários, gestores, pedagogos, outros agentes e profissionais que exerçam essa função na escola.

¹⁰ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem como objetivo promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Todavia, cabe ressaltar que a última remessa de livro foi em 2014, isto é, o programa está suspenso.

O texto de Silva (2015) teve como foco central as estratégias utilizadas por duas professoras em suas práticas de leitura literária e formação do aluno leitor com alunos de 2º ano do Ensino Fundamental, em duas escolas públicas. Durante o estudo, a pesquisadora verificou pontos divergentes entre as duas professoras no tocante às práticas pedagógicas de leitura literária. Uma das professoras demonstra, no seu discurso, uma alternância de concepção de leitura entre tradicional e interacionista. Por conta disso, algumas vezes apresenta uma prática que contradiz seu discurso interacionista. Para ela, a formação do leitor está muito ligada à aquisição de estratégias de decodificação do sistema notacional, sugerindo uma ‘didatização da leitura literária’. A outra professora já demonstra coerência entre o discurso e a prática, se pautando na concepção interacionista e sociopsicolinguística de leitura. Utilizando práticas de leitura literária que estimulam o protagonismo leitor das crianças, envolvendo-as em situações de estudo da língua, elemento de uso social, dinâmico e reflexivo com a intenção de promover o desenvolvimento do letramento literário, a partir das atividades significativas e diversificadas que fomentam o prazer pela leitura.

Militão (2015) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de propor uma abordagem voltada ao uso da leitura literária como incentivo à introdução, aprofundamento e consolidação do processo de alfabetização que compreende o 1º Ciclo do Ensino Fundamental I para formação de leitores. Na referida pesquisa-ação, a autora optou pela intervenção na turma na qual a professora-pesquisadora foi regente nos anos de 2012 a 2014. Durante os dois últimos anos, a partir de uma abordagem voltada aos textos literários, foram elaboradas, planejadas e introduzidas quatro atividades na rotina dos alunos: “Cantinho da Leitura”, “Hora da Leitura com o Amigo”, “Sacola Viajante” e “Hora da História”.

Além disso, a professora-pesquisadora elaborou sequências didáticas a partir de livros de literatura, que foram desenvolvidas dentro da atividade “Hora da História” com o propósito de aproximar mais os alunos da compreensão dos textos que leem ou ouvem. Os gêneros escolhidos para a abordagem foram, principalmente, o conto de fadas e a poesia. Esses foram apresentados às crianças, em primeiro plano, sob a perspectiva estética concernente à literatura, desvestido do caráter pedagógico.

De acordo com esse estudo, após a inserção de práticas que envolviam a literatura com o objetivo de desfrutar toda a estética, de abordar elementos de formação humana e de reviver eventos de letramento literário, trouxeram um estreitamento das relações entre a criança e o mundo letrado. Desta forma, a autora conclui que é necessário inserir a literatura infantil, no

contexto da alfabetização de forma planejada e voltada ao seu caráter estético, como incentivo à formação de leitores desde a tenra infância.

Domingues (2015) propõe uma discussão sobre as práticas de leitura do texto literário desenvolvidas e utilizadas no Ensino Fundamental I, ou como elas dialogam com a proposta do Programa Ler e Escrever¹¹ e contribuem para a formação do leitor literário. Ademais, também reflete sobre o papel do professor-mediador no processo de formação do leitor literário. A autora aborda que professor precisa entender que o trabalho começa com o texto escrito, mas é imprescindível ir além, isto é, dar voz ao aluno para transformá-lo em autor, não apenas de um texto escrito, mas de sua própria história, dando oportunidade ao sujeito de ser autônomo, refletir, desenvolver o senso crítico e, desta forma, tornar-se efetivamente cidadão. Todavia, no texto da dissertação não foi possível identificar, de maneira explícita, a metodologia da pesquisa.

Ao final da pesquisa, Domingues (2015) constata que as práticas de leitura desenvolvidas na escola precisam ser trabalhadas de forma sistemática, tanto pelo professor-mediador, quanto também por toda a equipe da escola, ao longo do ano letivo e durante todo o Ensino Fundamental I, para que possam contribuir com a formação do leitor-cidadão. Ela chama atenção para a necessidade de um trabalho de formação na área de leitura e do texto literário, para o que o mediador compreenda a sua importância na formação do leitor.

O trabalho de investigação de Evangelista (2015) tem por objetivo compreender como a prática de leitura de literatura de uma professora do 2º ano do ensino fundamental pode contribuir com a formação da criança leitora. A autora aborda como as operações dos sujeitos ordinários, no cotidiano, constituem-se como defesas para a vida, baseada nos estudos de Michel de Certeau. Enfatiza a materialidade do livro como elemento relevante para atribuição de sentidos, significados e apropriação pelo leitor.

Além disso, apresenta como as crianças se relacionam, se apropriam e fazem inferências com base em ilustrações, nos textos dos livros. Ela evidencia os aspectos de escolarização da literatura na escola e propõe um trabalho que não se baseie na fragmentação do texto literário, além de trazer a importância do papel do professor como mediador das

¹¹ O Programa de Formação Ler e Escrever, concebido pelo Governo do Estado de São Paulo, é constituído por um conjunto de linhas de ações articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se como uma política pública para o Ciclo I, buscando promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual.

práticas de leitura. Ao final, discute os critérios usados nas escolhas literárias dos professores, focalizando a intencionalidade pedagógica, apresentando o letramento literário.

Sumarizando os trabalhos organizados neste descritor, a despeito de suas especificidades, têm como finalidade analisar como a literatura infantil pode ser utilizada na sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observei que esses estudos, ora concebem a literatura infantil como uma via de aprendizagem, para apropriação de conhecimentos e saberes, ora apresentam-se direcionados para o aspecto estético da literatura, de formação humanística do aluno, com o viés para a formação do leitor.

Isso explicita que, apesar de já termos percorrido um caminho de estudos sobre a literatura infantil, ainda não conseguimos transcender totalmente essa questão utilitária da função da leitura literária, que vem desde a criação do gênero, para ensinar princípios morais, modos, conteúdo escolar. Todavia, acredito que a função pedagógica não desmerece a função da arte, logo esta é também educativa, pois liberta o leitor literário para construção do seu sentido de leitor (AGUIAR, 1999).

Além do mais, também ficou explícita, em alguns trabalhos, uma preocupação com a formação do leitor, seja ele professor ou aluno, alicerçada em uma concepção humanizadora e formação integral do ser humano, na qual a experiência estética possa contribuir para ampliar o universo cultural, a sensibilização estética, o contato com diferentes linguagens, o imaginário, o fantástico, o poético. Com efeito, uma formação que transforme o ser humano nas dimensões ética, afetiva, moral, estética, sensorial, intelectual, prática, ou seja, unilateralmente na sua totalidade (MARX, 1999).

A seguir abordarei as pesquisas agrupadas sobre a temática da mediação da leitura literária, com o objetivo de perceber como esse tema foi trabalhado em cada um dos estudos.

1.3 A mediação da leitura literária

Os quatro trabalhos agrupados no descritor “mediação da leitura literária”, como o próprio nome indica, apresentam uma perspectiva de como essas mediações têm se materializado no espaço escolar. Cabe ressaltar que grande parte dessa produção está localizada nas áreas de Letras e Educação, mas também aparecem pesquisas em outras áreas. As pesquisas abordam relatos de como essas mediações acontecem, em contextos específicos. A Tabela 4, a seguir, apresenta esses trabalhos.

Tabela 4 - Mediação de Leitura

Ano	TIPO	Título	Autor
2013	Dissertação	Ficção e Escola: Estratégias de Mediação para Formar Leitores.	BEZERRA, Renata Karla Lins – UFRN
2014	Dissertação	Leitura e mediação: concepções de professores que atuam em bibliotecas escolares.	MORAES, Léa Anny de Oliveira – UFU
	Dissertação	Prática de mediação de leituras em sala de aula: formação de leitores.	MACEDO, Luzinete Silva – UFT
2015	Dissertação	Recontos do PNBE 2012: efetivando a mediação de leitura.	SILVA, Elesá Vanessa Kaiser da – Unioeste

Fonte: Banco de Teses e Dissertações – CAPES / Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

O estudo de Bezerra (2013) investiga as estratégias de mediação docente nas aulas de leitura de ficção com diferentes gêneros textuais, percebendo quais estratégias adotadas nessas aulas podem favorecer a formação do leitor. Para a autora, a investigação traz a possibilidade de evidenciar a mediação do professor leitor no ensino de ficção e as diferentes relações que as crianças podem estabelecer com a linguagem ficcional, uma vez que essa linguagem pode proporcionar ao leitor a experimentação de emoções, prazeres no mundo imaginário. Nessa pesquisa, há a defesa de que a mediação não seja apenas pedagógica e utilitária, contida nos livros didáticos e desenvolvida por alguns professores que acabam por afastar o livro de grande parte das crianças que ainda não desenvolveram hábitos de ler, mas que sejam experiências mais focadas na estética do texto ficcional para o desenvolvimento integral da criança.

Bezerra (2013) traz a discussão da mediação pedagógica baseada nos estudos de Vigotski (1999) para dialogar sobre a intervenção da pessoa mais experiente e sobre a interação com o meio e com o outro no processo de inserção dos sujeitos na cultura.

Ainda de acordo com a autora supracitada, a leitura de textos ficcionais traz uma experiência enriquecedora e prazerosa ao leitor, libertando-o das dificuldades, dos medos, dos conflitos da sua vida real e o encaminhando para um mundo ficcional, no qual seus sentimentos são vivenciados com intensidade, além de proporcionar uma experiência estética e simbólica. Todavia, essa leitura, depende das relações estabelecidas entre cada leitor e a

obra, permitindo apreender que a leitura do texto ficcional suscita várias interpretações, de acordo com as experiências e recepções particulares.

No que se refere à mediação, essa aparece na pesquisa como as intervenções realizadas em uma determinada relação de aprendizagem, com o intuito de suscitar uma nova relação dos sujeitos com a leitura, construir novos aprendizados nas interações sociais.

Moraes (2014) tem como objetivo, na sua pesquisa, conhecer as concepções presentes nas palavras escritas e faladas dos docentes que atuam na biblioteca escolar, para descobrir o que eles compreendem sobre leitura e mediação de leitura.

Para a autora, o conceito de mediação vai além da indicação de bons livros aos alunos, isto é, deve ser pensado como um processo dialético, que pressupõe momentos de aprendizagem, com ações intencionais fundamentadas no diálogo, que é a forma mais elementar de comunicação e de construção de significados.

A pesquisadora aponta que no início do seu estudo observou uma falta de conhecimento dos professores sobre os principais conceitos relativos à leitura e mediação. Entretanto, as oficinas e estudos desenvolvidos com os docentes, possibilitaram reflexões profundas e detalhadas sobre a concepção de leitura, o que teve como resultado um entendimento de que o ato de ler vai além da mera decifração e oralização de sinais gráficos. É um processo complexo, que permite extrair o sentido do significado do texto, a partir da vivência e da interação mediada de cada um com a leitura, estabelecendo relações de caráter dialógico, interpretativo e reflexivo.

Para Moraes (2014), só a apropriação da teoria não muda a realidade escolar. Nem o professor consegue reproduzir na prática, tudo o que apreendeu nas formações, pois cada contexto supõe um trabalho diferenciado. Todavia, o embasamento teórico para formação do mediador de leitura é fundamental para sustentar qualquer prática.

Macedo (2015) faz relato e reflexões sobre uma prática de mediação de leitura realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Araguaína – TO. Este estudo que trabalha com uma proposta de intervenção (BORTONI-RICARDO, 2011; CUNHA; PRADO, 1997), com o objetivo de realizar efetivamente a mediação de leitura, partindo das experiências de leitura dos alunos e discutindo os diversos aspectos que envolvem os gêneros textuais, contribuindo com o processo de formação leitora do aluno, além de refletir sobre a importância da leitura proficiente nas práticas sociais de uso da escrita no contexto em que os alunos estão envolvidos.

Para a autora, a postura do mediador de leituras em sala de aula é, antes de tudo, uma decisão que considera em primeiro plano a experiência leitora do aluno, que reconhece que ele está inserido em práticas de letramento e já possui o mínimo de conhecimento no uso da escrita. Assim, a atuação prática do professor mediador é concebida como uma maneira de viabilizar o desenvolvimento da habilidade leitora do aluno, estimulando seu interesse, instigando no sujeito aprendiz o gosto pela leitura e fazendo mediação entre leitor-texto e leitor-autor.

O trabalho de Silva (2015) propõe fazer um levantamento de obras contemporâneas que promovem a releitura de contos de fadas clássicos, no acervo do PNBE 2012, analisar obras do acervo, observando como ocorre o processo de retomada das obras clássicas e percebendo a recepção das obras do acervo pelas crianças. Além disso, ela também busca discutir o papel dos mediadores de leitura que trabalham nas bibliotecas escolares, uma vez, que esses podem propiciar o compromisso de incentivar a leitura com a utilização do acervo e, assim, beneficiar a formação de novos leitores. De acordo com a autora, seu estudo pode subsidiar pesquisadores de literatura Infantil, professores de Língua Portuguesa e Literatura, colaborando para as práticas de leitura em sala de aula, pois, somente a partir de uma sensibilização sobre a importância da Literatura Infantil, é que será possível estimular o gosto pelos livros através de diferentes metodologias (SILVA, 2015).

A autora chama a atenção para a questão da formação dos mediadores de leitura, pois, conforme salienta, esses mediadores possuem um papel fundamental no processo de formação do leitor, uma vez que, além de conhecerem o material disponível, devem atuar de forma a promover e fomentar a leitura, pois são os professores que podem fazer a ponte entre a criança e o livro por meio de práticas de leitura em voz alta, contação de histórias, indicações de livros, compartilhamento de obras e troca de experiências significativas.

Após a análise dos quatro trabalhos organizados nesse descritor, posso concluir que a pesquisa de Bezerra (2013) aponta para a questão da mediação de leituras e das estratégias para que ela aconteça de maneira mais efetiva.

Os estudos de Moraes (2014), Macedo (2015) e Silva (2015) trazem a mediação de leitura como proposta de formação do professor e do leitor. Apresentam como essas formações foram organizadas, as estratégias e quais os desdobramentos após sua realização. Para eles, após as intervenções foram verificadas modificações nas práticas dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Posso dizer que um aspecto comum nos quatro trabalhos supracitados é a questão da discussão da mediação literária focada no viés da experiência estética, que possibilita ampliar o universo cultural, o contato com diferentes linguagens e diversos gêneros textuais, desvinculando a leitura literária somente do caráter pedagógico do qual ela foi concebida em seu primeiro momento de inserção na escola.

A seguir apresento como a formação do professor mediador de leitura aparece nas pesquisas analisadas.

1.4 Formação do Professor Mediador de Leitura

Os cinco trabalhos organizados neste grupo, a despeito de suas especificidades, discutem a questão da formação e das práticas do mediador de leitura literária, tendo como foco a formação inicial, continuada e alguns programas de incentivo à leitura. Considerando relevante a discussão da temática sobre a relação da formação e das práticas para pesquisa proposta, faz-se necessário apresentar alguns dados desses trabalhos de maneira detalhada na Tabela 5.

Tabela 5 - Formação do Professor Mediador de Leitura

Formação do Professor Mediador de Leitura			
Ano	TIPO	Título	Autor
2014	Dissertação	Saberes sobre a literatura: um estudo com professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.	SANTOS, Maria Deuza dos – UFRN
	Dissertação	Para ler com prazer? A recepção do projeto contribuições para a leitura literária de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	CARNEIRO, Carlanne Santos – UFMG
2015	Dissertação	Perfil leitor de educadores no contexto da formação permanente da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.	MILLACK, Heliete Schütz – UFSC
	Dissertação	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: o contributo da Literatura Infantil na prática docente.	GONÇALVES, Simone de Fatima da Silva – UNILASALLE
2016	Dissertação	O perfil do professor como responsável pelo “Programa Sala de Leitura” em escolas públicas de uma cidade do Oeste Paulista: formação	FERREIRA, Homero – UNOESTE PAULISTA

		docente e práticas de mediação.	
--	--	---------------------------------	--

Fonte: Banco de Teses e Dissertações - CAPES / Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Os trabalhos de Santos (2014) e Carneiro (2014) investigam como se dá a formação do mediador de leitura. O primeiro trabalho investiga os saberes dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre a literatura. O segundo analisa se a leitura dos livros distribuídos pelo projeto *Contribuições para a leitura literária de educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental* – ou LIED – favorece a formação dos professores em leitores literários, e como isso pode influenciar na formação dos seus alunos.

Na pesquisa de Santos (2014), foi possível perceber que os professores dominam vários saberes sobre a literatura, construídos a partir da sua formação por meio do diálogo com outras leituras, com outros espaços interativos, na convivência com outros leitores. Isto é, o trabalho com o texto literário, nessa pesquisa, evidenciou as marcas da formação de cada um dos professores que dela participaram.

A pesquisadora ressalta que os saberes docentes estão em constante processo de formação|transformação, e, em se tratando de leitura literária, as etapas da formação que antecederam a admissão do professor na docência consolidam muitos saberes, em razão de toda a sua história escolar anterior ao ingresso na profissão.

Ficou evidente na pesquisa que os saberes que emergiram do discurso dos docentes versavam sobre os seguintes pontos: a literatura como fator de humanização; a escolarização da leitura literária na formação do leitor é fundamental; ensinar literatura requer do professor um repertório de leituras; a leitura de literatura auxilia no processo de alfabetização; o planejamento é necessário no trabalho pedagógico com a literatura; a literatura é transdisciplinar; e a formação de leitores de literatura solicita rotina de leitura.

Por isso, defende a importância da mediação do professor como formador de leitores, porque ele é uma referência/modelo de leitor para seus alunos, domina os saberes necessários às necessidades deles, desenvolvendo habilidades leitoras e incentivando o gosto pelo texto literário. A condução dessa mediação feita pelo professor é influenciada por sua experiência, pelo seu gosto, pelas suas vivências, que estão carregadas de significados.

Não obstante, esse trabalho tem uma relação estreita com as concepções que o professor formador de leitores possui a respeito da literatura. Seja como fator de humanização, que prepara o homem para lidar com a sua condição humana, enfrentar seus

conflitos, entender seus movimentos no mundo, seja como instrumento de aprendizagem de conhecimentos e saberes.

Na referida pesquisa, foi possível observar que, nas aulas com a leitura literária, o livro de literatura está presente na sala não apenas como objeto de ensino, mas também como experiência estética com o texto literário.

Em Carneiro (2014), observei que há duas vertentes na visão dos professores sobre como a leitura dos livros de literatura pode colaborar com a formação dos professores em leitores literários. A primeira visão dos professores é a do livro como objeto estético e cultural, e a segunda como leitura de entretenimento. No trabalho em voga, foi possível reconhecer que o termo leitura é muito amplo e pode ser analisado a partir de variados pontos de vista. Os professores entrevistados foram considerados, a partir da análise de suas entrevistas, como sujeitos leitores. As experiências e influências que tiveram no decorrer da vida moldaram e ainda moldam seus perfis de leitores, os constituíram como leitores, favorecendo o avanço no letramento literário deles.

A intenção de Millack (2015) foi a de investigar o processo de constituição dos educadores como leitores, em especial de literatura, identificando três pontos de aproximação e distanciamento entre a trajetória de leitura, a formação docente e a prática pedagógica, ou seja, entre a constituição deles como leitores de literatura, a sua formação docente (inicial e continuada), e as articulações desses dois aspectos com aquelas práticas pedagógicas dos educadores dedicadas à formação de leitores literários. *O projeto Clube da Leitura: a gente catarinense em foco*, voltado para a formação de leitores e de mediadores de leitura, serviu como corpus de pesquisa.

Ficou evidente durante o estudo que os professores levam as particularidades de sua formação para o seu fazer pedagógico, visto que a leitura literária não é passível de ser dissociada de suas vidas, e também pelo fato de sentirem a necessidade de propiciar aos seus estudantes os benefícios que eles próprios obtiveram, durante as vivências e a partir dela.

Outro ponto que também chamou a atenção, e que foi unânime entre os educadores entrevistados, foi o gosto pela leitura, que tem fascinado, apaixonado, esses educadores, no prazer pelo ato de ler, que os conduz para a leitura literária. Isso os motiva a trabalhar para difundir o gosto entre seus estudantes.

A autora defende que a instituição formadora tem como essencial tarefa ampliar e oferecer encaminhamentos para a melhoria na qualidade da atuação do educador, como um mediador de leitura literária.

Gonçalves (2015) teve como objetivo de sua pesquisa investigar como os livros de literatura infantil disponibilizados pelo PNAIC estão favorecendo as práticas docentes e os processos de alfabetização e de letramento dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS.

A autora afirma que durante sua investigação foi possível perceber que as professoras alfabetizadoras do município de Canoas que participaram da formação no PNAIC, e fizeram parte do corpus de análise do estudo por ela realizado, utilizam os livros de literatura infantil disponibilizados pelo programa em suas práticas docentes. Elas materializam/replicam algumas práticas vivenciadas nos momentos de formação como, por exemplo, os instantes de leitura por deleite, e a criação de espaços lúdicos de incentivo à leitura, denominados “cantinhos da leitura”. Com base nessa afirmação, Gonçalves (2015) conclui, ao final da sua pesquisa, que as formações continuadas do PNAIC têm influenciado positivamente os alfabetizadores do município de Canoas, o que ressalta a importância da literatura infantil nos processos de alfabetização e de letramento dos alunos, bem como a essencial a formação continuada para a prática docente.

Ferreira (2016) identifica e analisa o perfil do docente responsável pelo Programa Sala de Leitura, sua formação inicial e continuada para desempenhar essa função de mediação, que colaboram com o processo de construção do leitor crítico-reflexivo na educação básica.

O autor supracitado profere que ter o aluno leitor exige um professor leitor, isto é, aquele que possa compreender e fazer compreender os signos, os sentidos expressos no texto, além de suas entrelinhas. Ficou constatado nesse estudo que a mediação docente ocorreu apenas nas ações de motivação e estimulação do interesse pela leitura, todavia não se desenvolveram ações de construção do leitor crítico-reflexivo do livros, jornais e revistas ofertados pelo Programa. Diante do exposto, o autor afirma que não houve função mediadora a partir da interação verbal nas atividades desenvolvidas no Programa Sala de Leitura. Os indicativos dessa pesquisa são para que a cidade Presidente Prudente/SP concentre mais esforços na formação específica dos professores responsáveis pelo Programa, tornando-os mediadores críticos do ensino de leitura.

Sumarizando, os trabalhos de Carneiro (2014), Millack (2015), Gonçalves (2015) e Ferreira (2016) discutem a questão da formação do mediador de leitura e mediação da leitura a partir de programas de formação continuada no âmbito federal e estadual.

Todas as pesquisas desse descritor concordam que existe a necessidade específica, tanto da formação inicial como continuada, de conhecimentos sobre a mediação da leitura literária que subsidiem a prática docente, na perspectiva de formação do leitor. Não obstante, também evidenciam que as vivências literárias dos docentes influenciam diretamente na forma como se desenvolvem essas mediações.

A seguir, apresento nas Tabelas 6, 7, 8, os trabalhos mapeados na ANPED organizados de acordo com os registros das reuniões anuais, da 33^a a 37^a, como delimitação temporal, e os GT 08, de Formação de Professores, GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, GT 13 – Educação Fundamental –, a partir dos descritores: “leitura, literatura infantil”; “mediação da leitura literária” e “formação do leitor/leitor literário”.

Tabela 6 - Trabalhos acadêmicos apresentados na ANPED, que discutem leitura, literatura infantil e mediação da leitura literária no Ensino Fundamental, no período de 2010-2015

Ano de Publicação	GT08 – Formação de Professores	GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita	GT13 – Educação Fundamental	Total de trabalhos
2010	0	2	0	2
2011	0	2	1	3
2012	0	2	0	2
2013	0	3	1	4
2015	0	2	0	2
Total de trabalhos				13

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

Após identificar e selecionar os trabalhos relacionados com os descritores já explicitados e com o interesse em compreender os recortes e as tendências desses trabalhos, além do intuito de analisá-los e perceber como as discussões apresentadas nesses estudos podem favorecer um olhar mais direcionado às minhas questões investigativas, escolhas teóricas e metodológicas da pesquisa em desenvolvimento, explícito de maneira detalhada os que estão ligados ao tema.

Do total de onze trabalhos encontrados nessa fonte de pesquisa, identifiquei quatro que se propuseram a realizar pesquisas com crianças. Comentarei mais detidamente esses trabalhos, por apresentarem uma convergência com a pesquisa de sobre mediação de leitura literária que é o foco deste estudo.

Tabela 7 - Trabalhos relacionados aos temas de leitura, literatura infantil e mediação da leitura literária na ANPED – GT10 “Alfabetização, Leitura e Escrita”.

Ano	Autor	Título	Natureza
2010	Ana Maria Esteves Bortolanza – UNESP	A (in)visibilidade das práticas de leitura em contextos Escolares: um estudo de caso.	Artigo
	Iara Tatiana Bonin – ULBRA Rosa Maria Hessel Silveira – ULBRA e UFRGS	Humor, literatura infantil e diferença - um estudo com crianças dos anos iniciais.	Artigo
2011	Eliana da Silva Felipe – UFPA	Redes de leitores: configurando uma história da leitura de crianças de assentamento da Reforma Agrária no sudeste do Estado do Pará.	Artigo
	Claudia Pimentel – UNIRIO	Alfabetização e Espaços de Livros e Leitura.	Artigo
2012	Adriana Pastorello Buim Arena – UFU	Aparência e essência no ensino da leitura.	Artigo
	Eliana da Silva Felipe – UFPA	Do acervo ao leitor: por uma política da diferença no campo da Literatura Infantil.	Artigo
2013	Ana Paula Pedersoli Pereira – FAE-UFMG Isabel Cristina Alves da Silva Frade – Ceale/FAE-UFMG	Memórias de alfabetização no espaço doméstico: mediadores e seus modos de transmissão da leitura e da escrita.	Artigo
	Joelma Reis Correia – UFMA	A concepção de leitura de professoras alfabetizadoras e a sua influência no ensino do ato de ler.	Artigo
	Rosa Maria Hessel Silveira – PPGEdu – UFRGS Iara Tatiana Bonin – PPGEdu-ULBRA	A literatura infanto-juvenil nas reuniões anuais da ANPED: espaços e temas.	Artigo
2015	Sônia Travassos – UFRJ	Da sala de Dona Benta para a sala de aula: contribuições para pensar a mediação da leitura literária na escola.	Artigo

	Rafaela Vilela – UFRJ	Ler de novo ou ler o novo? Práticas de leitura de crianças na biblioteca pública.	Artigo
--	-----------------------	---	--------

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

Bonin e Silveira (2010) têm o objetivo de investigar de que forma alunos dos anos iniciais se apropriam de alguns dos recursos humorísticos de obras lidas em sua própria produção textual e imagética, após a realização de atividade com uma obra de literatura infantil que aborda a questão da diferença e incorpora elementos de humor.

Como formas de mediação, as autoras propuseram realizar a leitura, depois a discussão das obras e, posteriormente, atividades variadas de expressão, textual e imagética, que evidenciassem alguns elementos do livro estudado. Como resultado dessa proposta, Bonin e Silveira (2010) apresentam que as produções textuais e imagéticas das crianças mantêm o tom humorístico constante da narrativa literária, evidenciando as marcas desse texto, como a construção de cenas que exploram o inusitado e o ridículo e também a articulação entre diferentes conhecimentos.

Nesse sentido, posso perceber, apesar das autoras não explicitarem claramente, que suas considerações apontam para importância do mediador de leitura e de práticas que proporcionem, em um primeiro momento, um modelo que será (re)significado, (re)construído pelo aluno a partir de um leitor mais experiente.

Correia (2013) apresenta uma investigação que tem por objetivo analisar a concepção de leitura que norteia a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras de uma escola da rede pública municipal em São Luís, Maranhão, e como sua materialização pode influenciar o modo como ensinam o ato de ler. A autora aponta tal ato como prática cultural, que precisa ser treinada, evidenciando a mediação de leitura alicerçada na vivência com o outro, como uma estratégia desse ato, que contemple muito mais do que o aspecto da decodificação, da vocalização, que não beneficia em nada a formação de leitores. Além disso, apresenta como as professoras, que foram sujeitos da pesquisa, percebem a leitura. As falas das docentes dão indícios de que o ato de ler é concebido como duas etapas distintas: a decodificação, com objetivo de aprimorar a pronúncia, sem a preocupação com a atribuição de sentido, e a compreensão, que parece ser de responsabilidade exclusiva do aluno, resultado da verbalização.

Todavia, Correia (2013) chama a atenção no seu estudo sobre um ponto essencial, que precisa ser considerado em todo o trabalho com a leitura ou a formação do leitor: a criança precisa encontrar sentido no processo de aprender a ler. Esse sentido deve ser construído a partir das vivências estabelecidas em sala de aula e fora dela, especialmente entre professor (mediador) e alunos pelo material de leitura selecionado e oferecido, mas principalmente, pela mediação estabelecida entre o aluno, o material de leitura e o outro mais experiente.

Silveira e Bonin (2013) têm como foco discutir o lugar que a literatura infantil e infantojuvenil têm ocupado nesta última década, bem como os tópicos, formas preferenciais de abordagem, as tendências, preferências, pontos de vista. Para concretizar essa pesquisa, o recorte temporal foi estabelecido com base nos trabalhos apresentados nas reuniões da Anped, - da 23^a a 32^a (2000 a 2012), no GT10 (Alfabetização, leitura e escrita), em sua maioria, mas também no GT07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos), GT13 (Educação Fundamental), GT21 (Educação e relações étnico-raciais) e GT23 (Gênero, sexualidade e educação).

A investigação salienta que a maioria dos trabalhos está localizada no GT10 – Alfabetização, leitura e escrita (, focando nos que versam sobre a literatura infantojuvenil sob o rótulo geral “leitura”, o que acaba reafirmando o caráter secundário dessa literatura ao longo da história. Além disso, evidencia conceitos como mediação, letramento literário, leitura literária, os quais aparecem em muitos trabalhos. Todavia, para as autoras, isso não quer dizer que se possa falar de uma redução ou estreiteza de visões. Em uma visão transversal dos trabalhos, temos como teóricos mais citados para reflexões acerca do tema: Roger Chartier, Pierre Bourdieu, Umberto Eco, Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin, Magda Soares, Marisa Lajolo e Graça Paulino.

A fundamentação teórica dos trabalhos pesquisados pelas autoras, embora não seja uma unanimidade, está ancorada na abordagem cultural, histórica e sociológica, bem como na literariedade e dimensão estética da literatura que predomina(m) nos trabalhos, pois em alguns deles foi possível perceber, ainda de acordo com as autoras, uma visão instrumental da literatura infantojuvenil.

O trabalho de Travassos (2015) discute como as mediações da leitura, perceptíveis na obra infantil de Monteiro Lobato, podem se tornar pistas para pensar o trabalho com a leitura literária na escola. Nesse estudo, a autora construiu dois movimentos: a leitura das obras infantis de Lobato, com a finalidade de analisar as concepções de infância e de leitura presentes nelas, e também como se desenvolve a leitura dessas obras na escola de hoje.

Entretanto, o olhar da pesquisadora focaliza, principalmente, as análises referentes às mediações de leitura, observadas na obra de Lobato.

Em relação à mediação da leitura, a autora assinala que foi possível identificar diferentes formas da professora ler para as crianças: ler seguindo o texto, ler adaptando o texto ou recontando-o, ler promovendo interações corporais e teatrais, ler interrompendo o capítulo no momento emocionante. A autora observa que essas formas são muito parecidas com as cenas apresentados na obra de Lobato, quando D. Benta ia contar histórias para as crianças. Além disso, todas elas interagiram com a leitura, o que pode possibilitar o encontro de cada uma com a literatura infantil, influenciando seus modos de ler.

Travassos (2015) chama a atenção sobre as discussões a respeito da mediação baseadas em textos literários. Nesse caso, na obra de Lobato, que pode ajudar a pensar o trabalho de mediação da leitura na escola, bem como orientar e dar sugestões para o planejamento dessa ação, influenciando a construção de sentidos por parte das crianças.

Esses quatro trabalhos dialogam com a pesquisa que venho desenvolvendo, pois utilizam a literatura infantil como foco de pesquisa que possibilita uma aproximação com a mediação da leitura literária e formação do leitor desenvolvidas nas escolas. Com foco nas mediações vivenciadas, construídas e desenvolvidas nas instituições de Ensino Fundamental, esses autores apresentaram estudos que demonstraram a importância de formação inicial e continuada, tanto para mediação da leitura literária, quanto para a formação do professor leitor, pois essas ações impactam consideravelmente na forma como o docente planeja, encaminha e executa sua prática, além de estarem ligadas de modo implícito às suas vivências e na forma como interagem com a literatura infantil.

A tabela a seguir traz os artigos que abordam as questões de leitura, literatura infantil e mediação da leitura literária no Ensino Fundamental.

Tabela 8 - Trabalhos relacionados aos temas de leitura, literatura infantil e mediação da leitura literária na ANPED – GT13 “Educação Fundamental”.

Ano	Autor	Título	Natureza
2011	Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher – UFRGS Maria Isabel Habckost Dalla Zen – UFRGS	Leituras de escolares sobre diferenças na Literatura Infantil Brasileira.	Artigo
2013	Vania Finholdt Angelo Leite – PUC-Rio	Prática pedagógica na escola de leitores: o equilíbrio entre modelo de competência e o modelo de desempenho.	Artigo

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

O texto de Kaercher e Zen (2011) aponta para o fato de que a formação de leitores e o desenvolvimento das competências de leitura exigem um esforço teórico-metodológico, no sentido de reinventar as práticas de leitura na escola. Portanto, o planejamento de ações pedagógicas deve possibilitar a captura das interpretações infantis acerca da leitura literária no cotidiano escolar.

É válido ressaltar que as autoras têm vivido em conjunto essa experiência de pesquisa – com crianças e professores –, na qual foi possível olhar para literatura infantil de um modo diferenciado, percebendo todas as suas possibilidades. Na opinião das autoras, esta vai muito além do que lhe foi imputado nos primórdios de sua criação como função, ou seja, perpetuar preconceitos e discriminações, para ampliá-la como um espaço de renovação, de exercício da crítica, de aprendizagem estética.

No artigo de Leite (2013), a autora identifica as características da prática pedagógica expressa nos Cadernos de Apoio Pedagógicos do 1º ano de Língua Portuguesa e da prática das professoras da Escola de Leitores¹², verificando o processo de recontextualização decorrente de quando um discurso pedagógico oficial é desarticulado para o contexto da prática.

A autora apresenta que os Cadernos de Apoio Pedagógico defendem a prática pedagógica caracterizada pelo *modelo de desempenho* (provém da especialização dos sujeitos, habilidades, procedimentos marcados com a forma e função, principalmente, nos eixos de prática de leitura e apropriação do código alfabético, calcadas na lógica da transmissão do conteúdo; selecionam teorias de aprendizagem de enfoque behaviorista), que direciona o trabalho do cotidiano escolar, essencialmente, nos eixos de prática de leitura e apropriação do código alfabético. Todavia, as professoras fizeram ajustes nas orientações dos Cadernos de Apoio Pedagógico no que se refere ao como ensinar, a fim de direcionar a prática a ser desenvolvida, com o aluno, pelo viés característico do *modelo de competência* (que emerge de projetos, temas, diversidade de experiências que o aluno já possui). É explícita essa prática de sala de aula, uma vez que as professoras fazem um trabalho diferenciado com os alunos de níveis distintos de desenvolvimento (tarefas, diferentes níveis de apoio, mediação e textos) para que cada um possa consolidar a aprendizagem.

¹² É uma escola localiza-se na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, atende crianças cujos pais são analfabetos ou com baixa escolaridade. A leitura sempre foi um aspecto forte nessa escola, o que justifica ser denominada uma “Escola de Leitores”.

Cabe ressaltar, em conformidade com as afirmações de Leite (2013), que esses ajustes foram necessários por dois motivos: primeiro para que a escola pudesse atender às necessidades reais dos alunos, buscando garantir a permanência e a aprendizagem deles. Uma vivência particular daquele contexto. Segundo porque as orientações contidas nos documentos oficiais não eram bem explícitas com relação a como as professoras deveriam organizar a sala para esse tipo de trabalho. Dessa forma, a escola pretende que seus alunos se apropriem dos conhecimentos da língua, para que tenham acesso aos bens culturais e participem do mundo como cidadãos. Para tanto, segue os pressupostos gerais do ensino de Língua Portuguesa no que se refere ao trabalho de alfabetização com textos de diferentes tipos de uso social e ao processo de alfabetização e letramento. A autora concluiu que a melhor forma de trabalhar com o material seria redirecionar o trabalho de orientação dos cadernos, mas sem deixar de consolidar o aprendizado dos alunos de acordo com os princípios defendidos pelas professoras que foram sujeitos da pesquisa.

Sumarizando os dois trabalhos comentados acima, pude perceber que, apesar das questões e objetivos de pesquisas apresentadas naqueles textos serem distintos, eles dialogam, no sentido de abordar e privilegiar o fazer pedagógico e as estratégias do professor em instituições de Ensino Fundamental no que se refere às novas formas de trabalho de mediação da leitura literária no contexto escolar. Percebi, também, que os aportes teóricos utilizados pelos autores apresentam discussões fecundas sobre os efeitos das materializações das práticas sociais de leitura sobre os sujeitos. Portanto, o trabalho com a formação de leitores, a mediação da leitura e da literatura infantil exigem um esforço teórico-metodológico no sentido de (re)inventar, (re)construir as práticas de leitura na escola.

Prosseguindo com o mapeamento dos trabalhos, apresento na Tabela 9 o resultado da pesquisa aos trabalhos publicados nos anais do Congresso de Leitura do Brasil – COLE. Nesse caso, optei por apenas pontuar aqueles que tivessem como contribuir diretamente para as reflexões em torno da relação de mediação da leitura literária nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. Isso porque, nessa instância de pesquisa, há expressiva quantidade de trabalhos que discutem essa temática.

Tabela 9: COLE - Trabalhos acadêmicos que discutem a leitura, literatura infantil e a mediação da leitura literária no período de 2007-2016

Ano de Publicação	Evento	Total de Trabalhos
2007	16° COLE	11
2009	17° COLE	16
2012	18° COLE	12
2014	19° COLE	16
2016	20° COLE	11
Total de trabalhos		66

Fonte: Congresso de Leitura do Brasil – Cole

Em razão do quantitativo de trabalhos encontrados nessa instância de pesquisa ser significativo e tentando construir uma visão do cenário dos trabalhos apresentados nessa fonte, optei por categorizar os trabalhos a partir da leitura em duas categorias: comunicações de resultados de pesquisas e relatos de experiências. Assim, têm-se cinquenta e um trabalhos de comunicações orais resultados de pesquisa e quinze trabalhos como relato de experiência. Abordo e faço uma breve análise sobre cada uma dessas categorias.

1.5 COLE: Comunicação Oral

Um ponto que pude observar é que do quantitativo de trabalhos (cinquenta e um) analisados na categoria de comunicação de resultados de pesquisa é mais numeroso, talvez por conta dos grupos de pesquisa e pós-graduandos privilegiarem o COLE como evento que tem o objetivo central de difundir o conhecimento produzido na área da leitura e dos demais campos que dialogam com ela. Outro ponto que posso destacar é que os trabalhos apresentados nessa categoria deixam explícito o embasamento teórico desenvolvido, expondo os objetivos, a metodologia, os autores que embasam as análises e a apresentação dos resultados.

Nessa categoria, dezesseis trabalhos investigam os processos de formação do leitor na sala de aula, com o foco na literatura infantil como forma de propiciar a fruição, a produção de sentidos pessoais pelo leitor para o texto e a apropriação da estética do texto literário,

tentando desconstruir o paradigma da leitura didatizada na escola. Buscam mostrar, também, algumas formas de organizar esse trabalho com significado e por meio da mediação de um adulto experiente. Buscam, ainda, evidenciar alguns programas ou projetos que implementam a formação do leitor, mais especificamente do leitor literário.

Dentre esses trabalhos, que discutem a formação do leitor, o de Saldanha (2014) aborda a questão da formação do professor leitor, por meio de oficinas que oportunizem a apreciação estética e a ampliação do repertório de leituras para produção de sentidos, possibilitando que eles possam replicar essas vivências com os seus alunos.

A leitura é outra questão investigada em nove trabalhos desta categoria, abordando conceitos, as concepções implícitas e explícitas sobre o ato de ler, formas como a leitura é vista pelos professores e alunos, espaço da leitura no cotidiano da sala de aula, a maneira como os alunos aprendem a ler. Há também trabalhos que pretendem compreender como a leitura é apresentada, descrita, compreendida e orientada nos documentos oficiais dos programas e projetos de âmbito federal, estadual e municipal. Esses trabalhos se concentram, em grande parte, no que chamamos de ciclo de alfabetização e possuem um viés humanizador, privilegiando o trabalho com a literatura infantil, e não o domínio da técnica de decodificação do código escrito.

É propósito de onze trabalhos refletir sobre a literatura infantil, o seu papel ao longo da história, sua importância e lugar na prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apresentam a literatura desvinculada do ensinar um conteúdo, ou seja, da questão didática, evidenciando o trabalho dos professores na vertente da literatura infantil como arte, que tem um papel de instrumento rico em significados, no qual o leitor pode estabelecer um diálogo único com este objeto de conhecimento que é o livro de literatura a partir das suas vivências, oportunizando tanto aprendizagens literárias, quanto beneficiando a formação do leitor crítico. Entre esses trabalhos, o de Bataus (2009) demonstra um estado da arte com base nas análises das comunicações científicas realizadas no COLE no período de 2001 a 2005, expondo e analisando a influência e as contribuições de literatura infantil como instrumento de formação do leitor.

Cabe ressaltar que esse trabalho chama atenção para a questão de que, apesar do crescente aumento das pesquisas nessa área, ainda há uma discrepância significativa em relação à leitura e formação de leitores.

No que concerne à mediação da leitura, doze trabalhos tratam desse processo, procurando identificar e analisar as práticas de leitura que ocorrem no espaço escolar, mais especificamente na sala de aula, dando ênfase às estratégias de mediação e modos como a leitura é desenvolvida a partir da interação entre os sujeitos, compreendendo o ato de ler como apropriação e construção e significados, nesse contexto. Além disso, apresentam o professor como mediador desse processo, utilizando a literatura infantil para estabelecer o diálogo entre e com os sujeitos envolvidos.

Ainda de acordo com as pesquisas Bataus (2009), a escola aparece como principal agência de letramento. Apresentam trabalhos sobre gêneros textuais, hora do conto, rodas de leitura, projetos de leitura e oficinas como estratégias para a mediação.

O trabalho de Lima (2012) aborda a questão das práticas de formação do mediador de leitura, apontando que elas são, na maioria das vezes, uma tradução do que os professores vivenciaram durante os processos de formação, isto é, eles reproduzem as práticas que foram mais significativas, seja na formação inicial, seja na continuada. Em suma, fica evidente, nos trabalhos explicitados anteriormente, a importância da formação do professor para o trabalho com a mediação literária na escola, pois um professor que não gosta de ler, que não tem vivência nem leitura literária, não tem como desenvolver no outro o que não possui.

Diante do exposto, pude traçar algumas considerações: a relevância das pesquisas, na maioria focadas na formação do leitor e das práticas de formação do leitor desenvolvidas no contexto da sala de aula. Que a escola desenvolve um papel fundamental como instituição promotora da ação de formar leitor, além de ser um espaço dinamizador da leitura e de construção de conhecimento. Além disso, outro aspecto considerado nesses trabalhos, alude à utilização da literatura infantil como instrumento para formação do leitor e o professor como o agente mediador desse processo. Vale destacar que as temáticas abordadas nesse agrupamento, formação do leitor (aluno e professor), leitura, literatura infantil, mediação da leitura, estão imbricadas, apesar de algumas pesquisas não abordarem explicitamente sobre essa questão. Além disso, também é profícuo explicitar que literatura infantil é tratada mais pelo viés estético, artístico, humanizador do que pedagógico, fugindo ao caráter pedagogizante tradicionalmente atribuído a ela na área de Educação.

1.6 COLE: Relatos de experiências

Nesta categoria, foram encontrados dezesseis trabalhos que buscam compartilhar experiências realizadas a partir do foco na formação do leitor (aluno e professor), na leitura, no trabalho com literatura infantil e nas mediações da leitura literária nas escolas públicas.

Em oito trabalhos agrupados nesta categoria, encontrei reflexões sobre a formação do leitor, contemplando a literatura infantil como experiência mais significativa na perspectiva da constituição e consolidação do leitor utilizando os variados gêneros presentes na literatura infantil para “navegar no mar” de cultura e diversidade, construindo e reconstruindo significados e sentidos para cada leitor. Buscam explicitar algumas estratégias de contação de histórias, roda de leitura, cantinho da leitura, literatura em casa, como forma de vivenciar o texto literário e fomentar o trabalho de formação de leitor literário. Vale destacar que um desses estudos aborda a experiência de leitura e formação de professores leitores em um curso de especialização.

Três trabalhos trazem discussões e reflexões sobre leitura e o modo de trabalhá-la em sala de aula. Dois desses relatos analisam propostas de incentivo à leitura: um trabalho com Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e outro com o Projeto Construindo o Saber¹³.

Outros três trabalhos destacam as experiências com a mediação de leitura. Um deles apresenta a prática do sarau literário como uma experiência em sala de aula com alunos, visando ao aprendizado sensível da leitura como exercício de prazer e da fruição do texto literário (ALMEIDA, 2009). O outro, traz uma experiência desenvolvida no âmbito da biblioteca escolar por meio de rodas de leitura com as obras literárias de Ruth Rocha, com intuito de identificar o interesse e o prazer das crianças pelos livros. Nesse caso, da autora, possibilitando a troca de sentimentos e vivências ampliando o repertório literário das crianças (ANJOS, 2012). O último dos três trabalhos aborda as estratégias de formação de professores leitores por meio do PNAIC, mostrando como a leitura foi tratada. Enfatiza a formação do

¹³ O Projeto Construindo o Saber tem como objetivo colaborar no desenvolvimento Educacional de crianças do Ensino Fundamental no Município de Pato Branco – Paraná. Trabalha com a distribuição de kits de material escolar no início de cada ano letivo, promove concurso de desenho; a Praça dos Livros, na qual as ações de responsabilidade social mudam um pouco o foco do projeto, saindo das escolas e olhando para a comunidade com o objetivo de incentivar a leitura no município de Pato Branco, especialmente nos adultos, para que este seja o exemplo. Além de outras ações em parceria com a iniciativa privada e a comunidade. Retirado das páginas: <http://www.construindoosaber.com> e <https://www.diariodosudoeste.com.br/noticia/construindo-o-saber>. Acesso em: 1º dez. 2018.

professor leitor como sujeito que usa as estratégias de leitura que vivenciou no seu processo de formação e também faz reflexões metacognitivas, a fim de que possa intervir eficientemente sobre o processo de ensino e de aprendizagem da leitura nos anos iniciais de escolaridade (BARBOSA, 2014).

Após a incursão aos trabalhos que apresentam convergências com a minha pesquisa ficou evidente que a carência de estudos trago a temática da mediação de leitura literária no 1º ano do Ensino Fundamental, contexto da região norte, mas especificamente do estado de Roraima. Portanto, o interesse em desenvolver essa pesquisa está no ato de olhar a realidade vivenciada, ainda não explorada, almejando refletir e dialogar com o outro, para tentar captar os sentidos que são construídos nessa relação em um contexto histórico cultural da nossa região.

A seguir apresento a relação entre literatura infantil, a formação docente e a mediação da leitura literária.

2 LITERATURA INFANTIL, FORMAÇÃO DOCENTE E MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA: UM OLHAR

*Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
 às que vivem de barriga no chão
 tipo água pedra sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas.
 Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim esse atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos
 como as boas moscas.
 Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
 Porque eu não sou da informática:
 eu sou da invencionática.
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.*

(O apanhador de desperdícios. Manoel de Barros, 2003. p. 34)¹⁴

Neste capítulo, abordo como a literatura infantil, a formação docente e a mediação da leitura literária dialogam e são imprescindíveis para a experiência com a literatura promovida pela escola, para apropriação da literatura como construção estética de sentidos. Para tanto, apresento como esses conceitos foram forjados ao longo da história, as influências, transformações, bem como se apresentam na atualidade. Sendo assim, para compreender como isso acontece, é preciso olhar o passado e entender como se originou e perceber a condição atualmente ocupada pela Literatura Infantil, formação docente e mediação da leitura literária vislumbrando possibilidades de encaminhamentos para a experiência com a literatura na escola.

¹⁴ In. BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**: a Infância. São Paulo: Planeta, 2003.

2.1 Apontamentos sobre a Literatura Infantil no Brasil

Para falar sobre a Literatura Infantil preciso marcar o ponto de onde me expresso, no qual meu olhar vislumbra esse cenário, isto é, considerar a história na qual foi constituída, forjada. Nesse sentido, é necessário um regresso ao tempo, memória e história do surgimento da Literatura Infantil que permite entrever as influências culturais produzidas antes, para tornar possível o que temos hoje sobre ela (CUNHA, 1987).

Mas, antes de conhecer a história, é preciso pontuar de que literatura estou falando. Para isso, utilizo as palavras de Cademartori (2014), que explica a Literatura Infantil como um gênero literário definido pelo público a que se destina. Isto é, são certos textos considerados pelos adultos como sendo próprios à leitura pela criança, e que a partir desse juízo, recebem a definição de gênero e passam a ocupar determinado lugar entre as demais literaturas.

Vale ressaltar, essa literatura é mais que isso. É arte, fantasia, questionamento, anseios, medos, interligando a passagem do real para o mundo imaginário e encantado dos livros, com o compromisso de maravilhar o leitor e contribuir para torná-lo criativo, perspicaz, inteligente e curioso. Destacando isso, é importante conhecer um pouco do percurso desse gênero no Brasil.

O surgimento de uma literatura produzida especificamente para o público infantil foi marcado pelas transformações sociais, na estrutura da sociedade em geral, em pleno século XVII, no tocante aos aspectos econômico, político e social. É nesse cenário de mudanças que a literatura passa a ser vista ou constituída como gênero, tendo como função educar moralmente as crianças. As histórias tinham uma estrutura maniqueísta, a fim de demarcar claramente o bem a ser aprendido e o mal a ser desprezado.

No Brasil, a Literatura Infantil surgiu como gênero por volta do século XX, porém alguns autores marcam esse acontecimento em torno do século XIX (CADEMARTORI, 1994). Isso mostra que desde o aparecimento dessa literatura existiu uma visão confusa sobre ela. Além disso, no início o seu viés era pedagógico, a partir de obras adaptadas da cultura portuguesa, evidenciando assim, sua dependência da colônia (CUNHA, 1987).

Nessa fase, circulava por meio de obras traduzidas, Carlos Jansen, o pioneiro na tradução e adaptação de textos como: *Contos seletos das mil e uma noites* (1882); *Robinson*

Crusóé (1885); *As aventuras de Gulliver a terras desconhecidas* (1891), entre outros, que foram prefaciados por intelectuais como Rui Barbosa, Sílvio Romero e Machado de Assis. A esse respeito Arroyo evidencia que:

[...] devemos destacar desde logo a atuação de Carlos Jansen, a quem se deve a apresentação, em tradução brasileira, de muitas obras clássicas da Literatura Infantil, assim consideradas. Desde logo percebeu o ilustre professor do Colégio Pedro II as deficiências que havia no Brasil no terreno da Literatura Infantil e Juvenil e as já manifestas inconveniências representadas pelas traduções ou originais portugueses. Carlos Jansen inscreve-se, desse modo, entre os pioneiros de nossa Literatura Infantil não só pelas traduções que realizou, como também pela consciência que tinha do problema (ARROYO, 2011, p. 172).

No período de 1896, os contos de carochinha que agrupavam narrativas de fadas, fábulas e contos exemplares, de Figueiredo Pimentel, foi o primeiro livro que teve ampla repercussão no âmbito escolar. De acordo com Coelho (1991, p. 215), “[...] foi a primeira coletânea brasileira de Literatura Infantil organizada com expressa intenção de traduzir, em linguagem brasileira, os contos infantis que circulavam em coletâneas estrangeiras, ou traduções portuguesas”.

No final do século XIX, até o surgimento de Monteiro Lobato, a educação e a leitura no Brasil eram calcadas em paradigmas vigentes sob a égide do nacionalismo, do intelectualismo, do tradicionalismo cultural, com padrões europeus a serem imitados e marcados pelo moralismo religioso, embasado nos princípios cristãos da retidão do caráter, da honestidade, da solidariedade e da pureza, tanto do corpo como da alma. Segundo Mortatti, no Brasil, as origens da Literatura Infantil,

[...] encontram-se sobretudo na literatura didática/escolar, que, entre o final do século XIX e o início do século XX, começou a ser produzida de maneira sistemática por professores brasileiros, com a finalidade de ensinar às nossas crianças de maneira agradável, valores morais e sociais assim como padrões de conduta relacionados com o engendramento de uma cultura escolar urbana devido e necessário do ponto de vista de um modelo republicano de instrução do povo (MORTATTI, 2001, p. 12).

Destarte, a Literatura Infantil Brasileira surge imbricada um projeto educativo ideológico, que procedia do padrão europeu. Na realidade, ela ascendeu a novos padrões com Monteiro Lobato, a partir de uma obra diversificada quanto ao gênero e à orientação. O autor cria uma literatura centrada em personagens que integram o universo fictício, aflorando assim a imaginação da criança. De acordo com Cademartori (1994), os livros de Lobato durante

muito tempo cativaram muitas crianças, influenciando profundamente o gosto e o prazer em ler, e ainda hoje continuam contribuindo para isso.

A posteriori, no Brasil, as obras de Monteiro Lobato ramificam em todas as atividades humanas possíveis, valorizando a importância da família, da escola, da aventura, das brincadeiras. Todavia, não se pode deixar de salientar ou negar que a produção literária no Brasil, em especial a infantil, ainda traz marcas do viés pedagógico presente em sua criação.

Gregorin Filho (2011) afirma que após a década de setenta, a produção literária/artística para as crianças possui mais do que apenas um foco pedagógico, isto é, traz os aspectos lúdico, catártico e o libertador, além do pragmático e do cognitivo que caracterizaram as suas origens.

Há na Literatura Infantil brasileira, dois momentos bem definidos nos quais é possível perceber que ora essa literatura busca paradigmas tradicionais, ligados aos recursos pedagógicos, ora paradigmas emergentes, focado na arte (GREGORIN FILHO, 2011).

Assim, pensar na função da Literatura Infantil ligada à arte é fazer com que as crianças compreendam o mundo que as cerca, ampliando sua visão para o pensamento crítico reflexivo, conforme a realidade social em que vivem e atuam, alargando seu pensamento e organizando suas ideias. Nesse sentido, cabe ainda a esse gênero ser um instrumento de mediação de conhecimento, de cultura, de leitura e de formação, seja no convívio do leitor com o livro literário, seja pelo diálogo com as atividades literárias desenvolvidas na escola.

De acordo com Zilberman e Lajolo (1985, p. 25), “a Literatura Infantil, nesta medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura - a de conhecimento do mundo e do ser”. Para as autoras, a Literatura Infantil não deve ser necessariamente desenvolvida com o fim didático/pedagógico, ou somente para incentivar o hábito da leitura. É necessário ampliar isso, suscitando o imaginário, o pitoresco, o estético, a sensibilidade, a criatividade, e romper com as barreiras e os limites entre o real e o imaginário, possibilitando, assim, um novo olhar para o conhecimento social, cultural, de si e do mundo. Coelho ratifica isso afirmando que a:

[...] Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é 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. 9).

Magnani (2001) explana que, a partir de 1980, a produção acadêmico-científica sobre questões relativas à leitura da Literatura Infantil e Juvenil e sua utilização na escola, começam a ganhar impulso com a expansão dos cursos de pós-graduação. Essas produções caminham por dois tipos de abordagens: uma ligada aos estudos literários, que destacam-se pela tendência estruturalista e histórico-sociológica, com ênfase na história, teoria e crítica literárias, na qual a discussão é focada na estética dos textos do gênero como fator de superação das marcas pedagogizantes, e outra dos estudos em educação, que, em um primeiro momento, estavam pautados em denunciar a ideologia subjacente aos textos do gênero e, depois, organizaram seus esforços em viabilizar propostas didáticas adequadas para implementação nas escolas, com o objetivo de formar leitores críticos e transformadores da sociedade.

A Literatura Infantil e o ensino da literatura ganharam, no final do século XX, novos sentidos com o aporte dos estudos literários para o trabalho na escola. Segundo Mortatti (2014, p. 29), o “sentido que atribuo a ‘ensino da literatura’ está em consonância com o ponto de vista segundo o qual, assim como a educação (escolar), a literatura é um direito humano e desempenha papel fundamental na formação humana”.

Corroborando o exposto, a autora supracitada chama atenção para o ensino da literatura como um momento escolar formal, intencional e organizado, inserido no contexto didático-pedagógico que faz parte do processo de formação (integral), com a finalidade de contribuir para a emancipação humana.

Mortatti (2014) defende que qualquer que seja a definição de literatura, não pode ter o sentido relativista, é preciso considerar a necessidade de destacar e discutir a fruição estética, os juízos de valores estéticos na vida e na escola. Por isso, para o ensino da literatura na escola, a autora propõe que ele seja focado em três sentidos: educação *da* literatura, ou seja, a literatura (em si e por si) que educa/ensina; educação *pela* literatura como um meio (não é instrumento) para a educação humana; educação *para* a literatura, ou seja, a literatura é, ela mesma, objeto de ensino, visando à educação literária.

Assim, acredito que ensinar literatura está estritamente ligado a formar leitores de texto literário e, conseqüentemente, influenciar na constituição do gosto estético desses leitores. Vale frisar que a condição de leitor, no sentido amplo dessa palavra, perpassa em percebe-se como sujeito sócio-histórico que aprende por meio da vivência de fruição estética, que se humaniza a partir dela.

Na atualidade, a Literatura Infantil no Brasil, quando mediada pelos professores ou família tem proporcionado, tanto à criança quanto ao jovem, uma formação mais lúdica e mais comprometida com a liberdade de expressão, que valorizam a infância, capaz de encantar e propiciar vivências estéticas ao pequeno leitor.

Todavia, não se pode desconsiderar que, desde seu surgimento, a Literatura Infantil esteve atrelada aos rótulos e preconceitos, o que dificultou a sua ratificação como gênero literário. Nesse cenário, a escola se apropriou dessa literatura com o objetivo de utilizar os seus textos somente para ensinar a leitura às crianças que nela ingressavam. Soares (2006) aborda esse fato dizendo que a relação entre literatura e escolarização pode ser vista sob dois pontos de vistas: um no qual a Literatura Infantil é moldada pela escola no sentido de torná-la escolarizada, didatizada, pedagogizada, simplesmente para ensinar um conteúdo, e a outra, uma literatura produzida para crianças e jovens, pensando em um consumo na escola ou por meio dela, que torna literário ou escolar. Para a autora:

[...] não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a Literatura Infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola (SOARES, 2006, p. 21).

Entretanto, vários estudiosos do assunto defendem que não é preciso usar a Literatura Infantil apenas com o viés de literatura escolarizada, para o ensino da língua, evidenciando apenas a gramática, sem a abertura para uma discussão mais ampla do texto que aborde todos os seus sentidos e aspectos. A esse respeito, Cosson afirma que:

[...] o ensino de literatura cristalizou-se no uso supostamente didático do texto literário para ensinar uma gramática esterilizada da língua e o que mais interessa ao currículo escolar. A leitura da obra, quando realizada servia apenas para discussões inócuas de temas vagamente inspirados pelo texto e o preenchimento de fichas de leitura padronizadas. O conhecimento literário foi reduzido a listas sem muito sentido de nomes, datas e características de autores, obras e estilos de época. As relações possíveis entre os textos foram perdidas pelo uso aleatório e excessivo de fragmentos ou nas seleções já organizadas pelos livros didáticos (COSSON, 2010, p. 57).

A despeito disso, o equívoco não está em usar a Literatura Infantil na sala de aula, mas a forma como é utilizada, muitas vezes com atividades inapropriadas, sem significado para as crianças. Além disso, os espaços organizados para promoção de atividades de mediação da leitura literária, geralmente não permitem certa mobilidade de horário e duração específicos

para realização de suas leituras, bem como o acesso livre a esse material, desconsiderando a necessidade, o ritmo, e também a liberdade de cada leitor. É profícuo lembrar que a vivência literária deve ser uma experiência prazerosa e significativa para a criança e o jovem. Por isso, a mediação do professor é fundamental para suscitar um caminho de descobertas, sentimentos, curiosidade, no qual o leitor terá a oportunidade de construir sentidos e buscar respostas para seus anseios.

Soares (2006) salienta que essa relação de escolarização da Literatura Infantil é inevitável, pois é da essência da escola, como instituição de saberes, a didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais. Contudo, a questão primordial é descobrir como a relação Literatura Infantil e escola pode ser pautada de maneira a não caminhar para esse inevitável fim.

Sendo assim, o texto deve ser adequado à competência linguística da criança para ler os signos, assim como às suas experiências de vida. Elas podem permitir, ou não, que o texto provoque a produção de certos sentidos pelo leitor. Há, ainda, uma terceira competência: a competência textual, da qual depende a relação entre texto e o leitor que efetiva a leitura.

Todavia, para que a leitura aconteça da forma explicitada anteriormente, é necessário que o mediador, nesse caso o professor, tenha uma formação adequada que possibilite desenvolver nos seus alunos as estratégias de leitura e de formação desse aluno leitor.

2.2 Apontamentos sobre a formação docente no Brasil e a literatura infantil: a mediação de leitura como fio condutor.

Gatti (2010) aponta, em suas pesquisas acerca das características e problemas da formação docente no Brasil, um cenário no qual não se percebem avanços significativos. A autora apresenta como possíveis causas para essa situação a ausência de um eixo formativo para a docência, a pulverização na formação, a fragilidade e a distância entre os currículos dos cursos de formação e as necessidades formativas de professores para atender às exigências da educação básica. Essa constatação foi baseada em análise dos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas das cinco regiões do país.

Existe a necessidade de repensar e fazer uma revisão nas estruturas e condições dos cursos de formação de professores para a educação básica. Diante do exposto, para falar sobre a formação docente farei um recorte a partir Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –

LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 2017) (doravante LDB), procurando evidenciar as exigências dessa formação, os modelos de formação oferecidos e o papel do professor no contexto da escola.

Nos anos 1990, o foco era a formação do professor-pesquisador, apontando para duas perspectivas principais na formação de professores: a relação ensino-pesquisa; saber escolar/docente e formação prática do professor, muito influenciada pelas mudanças apresentadas na pela LDB (BRASIL, 2017, p 21-22), que no seu texto propõe a inclusão da “associação entre teoria e prática [...]” (art. 61, I) e a “prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas nos cursos de formação docente” (art. 65), que ajudou na revisão dos currículos dos cursos de formação de professores.

Essa perspectiva de articulação entre teoria e prática, na qual os saberes docentes ajudam na reflexão e investigação das práticas pedagógicas no contexto escolar, constitui um ponto importante, que pode contribuir para a formação do professor-pesquisador (FIORENTINI; SOUZA; MELLO, 1998).

Esse novo direcionamento e as modificações na concepção da formação docente evidenciam formas como o trabalho do professor foi e é visto na escola ao longo da história, que ora caminhou pela vertente do conhecedor da matéria e transmissor de conhecimentos; ora como o eminente planejador e executor de tarefas; bem como competente tecnicamente e com compromisso político para a transformação social das camadas populares. Assim, nos anos 1990, passa a ser visto como profissional reflexivo, que deve aliar, em seu trabalho docente, as atividades de ensino à pesquisa.

Nesse contexto, no final dos anos 1990, a partir das alterações para o curso de formação de professores propostas pela LDB, são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2002), com um direcionamento mais específico, sendo ampliadas para todos os cursos de licenciatura, provocando movimentos diferenciados, contraditórios, no desenvolvimento e materialização da organização curricular em cada Instituição de Ensino Superior.

Surge, a partir dos Anos 2000, o professor pesquisador-reflexivo, do qual é:

[...] exigido do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e a incerteza (LIMA, 2004, p.118).

Assim, é preciso compreender que nesse modelo de formação “o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores” (PEREIRA, 1999, p. 113). Além disso, a prática não pode ser considerada apenas como um momento de reprodução, transmissão de conhecimentos, mas como um espaço de reflexão, de construção de novos conhecimentos, que representa a formação de um professor pesquisador-reflexivo (NÓVOA, 2011).

Essa breve explanação sobre o cenário que compõe a formação de professores para a educação básica no Brasil, revela que as exigências da formação e o papel do professor modificaram a partir da promulgação da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, todavia as propostas de formação não acompanharam essas mudanças, que se mantêm mais no plano dos discursos do que no formativo, isto é, não se materializaram. Para Nóvoa (2011), é mister pensar a formação de dentro da profissão, isto é, por meio de programas de desenvolvimento profissional docente imbricados ao espaço acadêmico de formação, articulados às discussões sociopolíticas da educação.

Não obstante, a prática docente é constituída de saberes plurais, sendo necessário que o professor os domine (TARDIF, 2014). Nesse sentido, o autor define o “saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2014, p. 36).

As palavras de Pimenta (2005, p. 35) corroboram esse pensamento, ao afirmar que prevalece a concepção de que “a formação passa sempre pela mobilização de diversos saberes, tais como: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada e saberes de uma militância pedagógica”. De fato, para formar um profissional autônomo, conforme preconizava Freire (1986), as práticas formativas não devem ser calcadas no professor como detentor de saberes, uma vez que a transformação do fazer pedagógico do docente se dá a partir do diálogo entre suas práticas formativas e a mobilização de seus saberes.

Além disso, pesquisas já evidenciaram que práticas formativas podem enriquecer o desenvolvimento profissional de professores, uma vez que trazem, em si, inúmeros saberes que são incorporados, coletados pelos olhares dos docentes em formação. Estes, do seu modo, poderão arquitetar o seu próprio quadro didático-pedagógico, consoante ou não aos exemplos que lhe são apropriados, e também de práticas que são cooptadas, construídas e

reassignificadas no decorrer da própria formação. Isso pode ser comprovado nos estudos de Pimenta (2000):

[...] nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 2000, p. 37).

Diante do exposto, faz necessário situar o que entendo por práticas formativas. Guimarães (2004) e Charlot (2005) destacam que os termos estão interligados aos saberes que propiciam práticas e fomentam formação. Para o primeiro autor, as práticas formativas salientam três dimensões que caracterizam esse conceito que são os conteúdos não confessados, a maneira ambiental de aprender a docência e os eventos de aprender a ensinar a profissão ou as suas formas.

Para Guimarães (2004), os conteúdos não confessados estariam diretamente interligados ao currículo oculto e as suas relações didático-pedagógicas que estão intrinsecamente imbrincadas no ato de ensinar e aprender. O autor frisa ainda que “a forma como a instituição ou os formadores atuam às vezes, diz mais do que o conteúdo formalmente explicitado” (GUIMARÃES, 2004, p. 57). Ou seja, a maneira de atuar se entrelaça nas relações cotidianas e, para além do conteúdo curricular das áreas de conhecimento e que podem colaborar para a formação profissional, incorporando desde a forma de tratamento interpessoal e até mesmo o modo como se direciona e trabalha os temas em aula e/ou encontros de formação. Assim, seriam todos os saberes mobilizados na ação pedagógica.

Por isso, considero necessário dizer que os professores possuem saberes oriundos de sua prática profissional, do seu fazer cotidiano e que são mobilizados no enfrentamento/resolução de situações complexas, isto é, saberes da experiência, saberes disciplinares ou de uma prática específica, que articulados com outros saberes podem propiciar a busca da construção de diversos saberes para o seu fazer pedagógico (TARDIF, 2000).

Tardif (2000) e Gauthier (1998) defendem que o professor constrói e se abastece de um reservatório de saberes necessários ao ensino, dentre os quais estão os saberes: disciplinar, curricular, das ciências da educação, da tradição pedagógica, o experiencial e da ação pedagógica, para resolver os conflitos e situações no processo de ensino aprendizagem. Os autores salientam, todavia, que alguns saberes são mais desenvolvidos do que outros, porém, eles estão imbricados, e se completam, uma vez que o saber disciplinar está pautado nos

conhecimentos produzidos, em diversas áreas, pelos pesquisadores e cientistas e que, conseqüentemente, transforma-se em um saber da ação pedagógica, por meio da transposição didática.

O saber curricular está vinculado às transformações que uma disciplina sofre para ser inserida em um programa. Por isso, Gauthier (1998) profere que o professor adquire e constrói, durante a sua formação inicial ou em serviço, conhecimentos profissionais que alicerçam seu trabalho, embora esses não estejam diretamente ligados à ação pedagógica, ou possam ser denominados “saberes das ciências da educação”.

Com efeito, o saber da tradição pedagógica é aquele no qual o docente faz a ação da forma como ela já foi feita, ou seja, repete uma prática, um modelo daquilo que ele vivenciou ou tomou como certo a partir de um conceito predeterminado, que pode ou não ser correto. Diferente desse, o saber experiencial está calcado em uma experiência, que se torna uma atividade rotineira, repetida inúmeras vezes, não socializada e também não comprovada por meio de métodos científicos.

Todavia, no momento em que esse saber se torna público e é validado por pesquisas realizadas no cotidiano da escola, ele se transforma em saber da ação pedagógica. Entretanto, esse é pouco desenvolvido pelo professor, apesar de ser de fundamental importância para o exercício de sua profissão, pois a partir do saber da ação pedagógica pode-se construir e reconstruir o conhecimento e outros saberes necessários para o fazer pedagógico (GAUTHIER, 1998).

Para além de todos esses saberes, é importante abordar que, quer seja na formação inicial ou na formação continuada, são necessários conteúdos que possibilitem ao professor pensar no seu papel, na sua formação, na prática da sala de aula, na sua vivência, tanto quanto a elaboração de objetivos gerais para o ensino, pois isso possibilitará a construção de um cabedal de conhecimentos acerca da história, dos fundamentos epistemológicos, das metodologias dessa área, os quais transformam a ação docente.

Pensar a formação docente é considerar o contexto da atuação desse professor e a escola como lócus necessariamente privilegiado para o desenvolvimento profissional e, nesse caso, para a mediação da leitura literária. Nesse sentido, a formação precisa ser centrada nas demandas da escola e do conhecimento da vivência de cada um. Assim, a formação deve proporcionar a possibilidade de mediação em espaços de elaboração de aprendizagens em colaboração com os docentes, com seus pares, com os alunos no ambiente escolar.

Diante de tudo que já foi explicitado anteriormente, faz necessário deixar claro o conceito de mediação que utilizo nesse trabalho, uma vez que este pode ter vários significados, dependendo da área e do contexto a partir do qual é abordado. Portanto, é fundamental situar de que mediação estou abordando e em qual ponto de vista a pesquisa está ancorada. Parto do conceito de que mediar é estar entre duas coisas, fazer a ponte, interagindo com as partes envolvidas.

Assim, considero importante apresentar o conceito de mediação na obra de Vigotski¹⁵, para pensar a questão da mediação de leitura. Este conceito está pautado nas suas concepções sobre o desenvolvimento humano imbricado num processo histórico-cultural, no qual é importante considerar o ser humano e o tempo em que essas relações se estabelecem por meio das suas vivências, com o objeto-sujeito-conhecimento, isto é, a mediação de outro mais experiente ou do próprio ambiente na construção do conhecimento. Nesse sentido, a mediação, ainda segundo o autor, pode se caracterizar por instrumentos e signos: os instrumentos, que seriam as ferramentas que modificariam a estrutura dos objetos, e teriam a função de:

[...] servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo (VIGOTSKI, 2007, p. 62).

Os signos são instrumentos psicológicos que agem como um elemento da atividade psíquica, dirigindo as ações do pensamento como lembranças ou memórias, palavras e valores simbólicos que atuam internamente no sujeito, mobilizando as vivências, a ação sobre a consciência, autorregulação, controle interno do indivíduo (VIGOTSKI, 2007).

É importante salientar que todo objeto de conhecimento é cultural e está presente na rede das relações sociais por mediação de símbolos e signos (palavras). Nesse sentido, o indivíduo conhece e constrói sua representação real por meio da mediação dos recursos sociais (VIGOTSKI, 2007).

Para Freitas (1995), Vigotski traz a possibilidade de alterar o mundo material, mediante a utilização de ferramentas, o que pode ocasionar condições para a mudança da própria atividade reflexa e sua transformação qualitativa em consciência.

¹⁵ Estudiosos grafam o nome do autor Vigotski de várias maneiras (Vygotsky, Vigotski, Vigotsky ou Vygotski) devido às diferentes traduções das obras do mesmo. Neste trabalho, faço a opção pela grafia Vigotski para padronizar a escrita, todavia, grafarei com Vygotsky apenas o livro cujo o título aparece escrito dessa forma.

Não obstante, para pensar a questão da mediação da leitura literária, optei também por abordar ancorada nas palavras de Bortolin (2010, p. 115) que conceitua mediação de leitura como “[...] a interferência casual ou planejada visando a levar o leitor a ler literatura em diferentes suportes e linguagens”. Ainda segundo a autora:

É necessário também que o mediador tenha um posicionamento empático frente ao leitor, pois ao se colocar no lugar do outro (o mediando) terá condições de perceber esse outro com maior nitidez. A mediação da leitura literária também deve ser exercida com envolvimento e comprometimento, pois não são poucos os relatos de que as iniciativas nesse sentido são rodeadas de cobranças (BORTOLIN, 2010, p. 115).

É inegável que nesse processo de mediação existe a influência do mediador, que planeja, seleciona, conduz, faz escolhas que reverberam nas preferências de leitura por parte do leitor. Em outras palavras, promove a relação leitor – livro – leitura, que pode despertar nas pessoas os sentidos dos textos, descortinar o horizonte de sensações, significados advindos da experiência literária e ajudar o leitor a “olhar a imensidão do mar” (GALEANO, 1997).

Portanto, é condição *sine qua non* que o mediador da leitura literária faça a mediação com o objetivo de promover a prática da leitura literária desapegada desse utilitarismo pedagogizante, pois existem outras formas de trabalhar a literatura na escola para além desse viés. Todavia, é importante ressaltar, que no caso da mediação em torno do texto literário que se dá na escola, por meio da ação docente, deve ter uma intencionalidade.

Além disso, é importante destacar que essa mediação não ocorre apenas na escola e pela mão do professor, pois ela pode acontecer na interação com outras pessoas e em outros espaços e momentos. Todavia, a escola ainda é o espaço privilegiado onde isso pode acontecer, e o professor é aquele que deve direcionar um trabalho organizado, intencional e coerente para que essa mediação aconteça.

Corroborando o explicitado acima, Vigotski (2007) traz a ideia da mediação como produção e circulação de sentidos, pois isso acontece na relação entre sujeitos que internalizam modos de ser, que apreendem os conceitos científicos sistematizados (no ambiente escolar) como fundamentais para a aprendizagem, ratificando que a construção do conhecimento se dar por meio da interação/vivência entre as pessoas.

De acordo com a obra de Vigotski, procuro refletir e definir sobre significado tentando associar os conceitos de significado e sentido a um conceito de interpretação. Assim, busco conceituação e distinção entre significado e sentido, à luz do legado de Vigotski.

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da "palavra", seu componente indispensável [...]. Mas... o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (VIGOTSKI, 1989, p. 104).

Isto posto, o significado é a estabilização de ideias de um grupo em um determinado contexto, que produzem um sentido. Todavia, em qualquer contexto os significados têm sentidos que se ampliam/modificam de acordo com a vivência dos sujeitos envolvidos nesse processo. O sentido, por sua vez, tem caráter simbólico e, por conseguinte, é o elemento mediador da relação homem/mundo. Portanto, o sujeito se constitui como indivíduo no ambiente social, no cultural, no histórico e na interação, internalizando e modificando significados a partir desses contextos.

Convém lembrar que desde os primórdios de sua criação, a literatura caminha com a educação, pois foi cunhada com o instituto de educar, traçando a trajetória desse gênero como finalidade de ensino, utilizada ora para mediar o ensino da leitura e da língua materna, ora para trabalhar os conteúdos escolares em sala de aula. Portanto, a literatura sempre esteve presente em algumas atividades na escola. Cosson (2015) evidência que a leitura de literatura no contexto escolar caminha por dois vieses, que ele denomina como *leitura ilustrada* e a *leitura aplicada*. Nesse sentido,

[...] a leitura ilustrada como uma atividade de fruição e deleite, voltada quase que exclusivamente para a inserção do aluno no mundo da escrita ou o manuseio livre de impressos, sendo esse o modo preferencial de uso do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental. [...] a leitura aplicada se destina a promover o conhecimento, ou seja, a leitura se destina ao aprendizado de alguma coisa da qual o texto é veículo (COSSON, 2015, p. 165).

É mister que a escolha por um dos tipos de leitura que Cosson (2015) apresenta, traduz qual a concepção que a escola ou o professor possui na questão da mediação da leitura literária na escola. A vivência na escola tem mostrado que a leitura aplicada está mais

presente na escola que utiliza a literatura como um acessório para o processo de ensino aprendizagem.

Posso dizer que os professores concebem que a literatura pode/deve servir como forma de enriquecimento. Todos sabem e até almejam propiciar vivências prazerosas e significativas nas crianças em relação à leitura, mas, alguns ainda se sentem inseguros e um pouco receosos com esse duelo entre a leitura de prazer estético e a leitura ligada apenas a aprendizagem de conteúdos, que segundo Silva (1995) é

[...] mais prejudicado no ambiente escolar devido às próprias distorções existentes no nosso sistema de ensino. Ao invés do prazer, levantam-se o autoritarismo da obrigação, do tempo pré-determinado para a leitura, da ficha de leitura, da interpretação pré-fixada a ser convergentemente reproduzida (como se isso fosse possível!) pelo aluno-leitor e outros mecanismos que levam ao desgosto pela leitura e à morte paulatina dos leitores (p. 55).

É necessário que o professor empodere-se do papel de mediador e de leitor ativo e apaixonado por literatura, e mais especificamente por Literatura Infantil, que por meio das suas vivências de leitura literária, consiga suscitar nos alunos a paixão e gosto por um amplo repertório de leitura.

2.3 Leitura e leitura literária na escola

Nesta seção apresento o que são a leitura e, especificamente, a leitura literária, trazendo um cenário de como elas são abordadas pelos teóricos e trabalhadas na escola, estabelecendo relações com as questões observadas no *locus* da pesquisa.

Para Silva (2009), há vários tipos de leituras das quais podemos distinguir pelo menos três formas de leitura e atitudes de leitor, dentre as quais salienta a *leitura mecânica* – que consista na capacidade do sujeito de decifrar códigos e sinais; a *leitura de mundo* a qual Paulo Freire (1986) denomina como a habilidade de ler o mundo de forma subjetiva; e a *leitura crítica* que é a competência de imbricar as duas formas de leituras anteriores, possibilitando a elaboração de suas próprias conclusões e a construção de novos conhecimentos.

Além disso, para a autora, o leitor se forma desde a primeira infância, sob a batuta da família e da escola como mediadores nesse processo, de forma que a criança seja incentivada e vivencie situações que lhes possibilitem tornar-se um leitor iniciante e a influenciem a ser

um leitor fluente, experiente e autônomo.

Nesse sentido, a leitura como atividade pedagógica mediada, não precisa ser unicamente didática, isto é, usada para aprender um conteúdo, mas precisa possibilitar também momentos de prazer, de descoberta, de encantamento e apreciação estética. Para Maia (2007, p. 29), “[...] a leitura reveste-se de um poder considerável e assume uma importância premente no processo educativo [...]” para além do simples fato de ensinar alguma coisa.

O ato de ler acompanha o ser humano durante sua vida educacional, portanto é necessário que seja praticado de forma sistemática para consolidar o processo da leitura e consequentemente a formação do leitor e o desenvolvimento do gosto literário. A linguagem utilizada na leitura literária não é apenas um instrumento de comunicação, mas uma forma de expandir a criatividade por meio do imaginário, proporcionando o prazer habitual ou desprazer para essa atividade de leitura.

Portanto, é necessário que desde primeira infância, o indivíduo entre em contato direto com os textos literários, livros de literatura. Geralmente, o papel de incentivador é exercido em primeiro lugar pela família que utiliza a literatura como forma de entretenimento. Todavia, mais tarde, depois de ingressar na escola, a criança desenvolverá sua leitura conforme for avançando no processo de ensino. Contudo, é preciso lembrar que não se pode atribuir somente a família a responsabilidade por essa mediação, pois nem toda dispõe de livros ou repertório cultural para desenvolver tal atividade.

Não há como refutar que cabe à escola a responsabilidade de formação do leitor por meio de ações pedagógicas que valorizem a leitura para a formação de indivíduos que reconheçam o seu papel ativo na sociedade. Para tanto, há necessidade de ações e projetos que concretizem essa formação de leitores, nos quais a leitura figure como personagem principal, possibilitando aos alunos a acessibilidade a bons livros de literatura, de gêneros variados que promovam vivências diversificadas e ampliem o repertório do leitor.

Nesse sentido, um trabalho com a mediação de leitura literária que incentive o ato de ler alicerçado a objetivos de formação do leitor pelo viés da apreciação estética, aos interesses das crianças e o desenvolvimento do gosto pela leitura, poderá construir uma afinidade entre o leitor e o livro contribuindo para constituição do leitor.

Todavia, o trabalho de leitura nas escolas na maioria das vezes acontece de forma fragmentada e descontextualizada, aleatória e descontínua sem que sejam desenvolvidas

estratégias para despertar o interesse e seduzir o aluno a ler. O simples fato de levar a criança à sala de leitura uma vez na semana e mandá-la escolher um livro para ler em casa, por exemplo, não constitui a formação do leitor e nem transforma alguém em apreciador da leitura literária, visto que uma prática desvinculada de um contexto significativo pode não formar leitores.

A leitura mecânica e sincronizada, enfadonha, feita sempre da mesma maneira, acaba por afastar os futuros leitores da cultura escrita e contribui para o agravamento do panorama desolador, que assola o país de norte a sul, que é de pouco interesse pela leitura literária tanto nos alunos quanto nos professores (SILVA, 2002; SOARES, 2006). De acordo com Silva (1998, p. 21), “[...] não se forma um leitor com uma ou duas cirandas e nem com uma ou duas sacolas de livros, se as condições sociais e escolares, subjacentes à leitura, não forem consideradas e transformadas”.

Em algumas escolas o trabalho com a literatura ainda está atrelado a propósitos didáticos, escolarizando-a, didatizando-a, atribuindo a ela um caráter meramente pedagógico, de instrumento da aprendizagem de regras, fonemas, sílabas, letras, com textos que têm o único objetivo de fixar o conteúdo trabalhado.

Além disso, utilizam o que alguns autores denominam de “pseudolivros”, com textos de qualidade “duvidosa” que servem apenas para reforçar o conteúdo trabalhado. Um exemplo desses é o caso dos *minilivros*¹⁶ ofertados às crianças que são atendidas pelo Programa do IAB na Rede Municipal de Boa Vista - Roraima, na qual essa pesquisa é desenvolvida. Esse tipo de texto acaba perdendo a essência que compõe a obra literária, dificultando ao aluno estabelecer relações entre o texto e o contexto, não contribuindo, dessa forma, para a formação do sujeito-leitor-ativo, pois são

[...] propostas de formação de leitores que desconsideram as diferenças entre os sujeito, os textos e os contextos, calcadas na linearidade, na previsibilidade, na univocidade e no imediatismo, criam situações nas quais, frequentemente, a leitura acaba sendo funcionalizada ou reduzida a uma única dimensão de visada, em geral, funcional[...] (OBERG, 2014, p. 208).

As palavras de Soares (2006) ressaltam que a escolarização da leitura literária é inevitável, necessária, porém a autora defende a escolarização adequada como aquela que

¹⁶ São livros de histórias decodificáveis, com textos simples sem preocupação com a estética ou sentido, que exploram o fonema trabalhado e tem como objetivo desenvolver a fluência de leitura: ler depressa, de maneira correta e com entonação adequada. Abordarei um pouco mais sobre eles no decorrer do texto da tese.

“conduzisse às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (SOARES, 2006, p. 47). Esse processo de formação do leitor não acontece como mágica ou do dia para noite. Ele precisa ser mediado de forma intencional e sistemática para que o indivíduo que se aproprie da leitura, o faça de maneira mais prazerosa, que possibilite compreender, agregar ideias, produzir sentidos do texto e relacionar o conteúdo a sua vivência. Vale reiterar que o gosto pela leitura auxilia no desenvolvimento para a compreensão textual e da escrita, no decorrer do processo e da consolidação da alfabetização e letramento, mas isso se faz por meio da apreciação do texto e não a partir de sua didatização.

A leitura é essencial para o processo de aprendizagem. Os educadores, como os mediadores dessa aprendizagem, são responsáveis em proporcionar o desenvolvimento e estimular o prazer da leitura em seus alunos. Esse interesse está relacionado ao poder de persuasão e motivação que o professor pode exercer junto aos seus alunos apresentando-lhes a literatura como uma atividade prazerosa (CRAMER; CASTLE, 2001). De acordo com Lois (2011),

[...] optar por investir na literatura como texto estético, e de efeito subjetivo, favorece o encontro do texto com o leitor e lhe oferece espaços de identificação e projeção, através de um diálogo com a sua bagagem de vida. É nesse espaço de abstração permitido pela arte, que o leitor se encontra com o prazer e decola com ele para conquistar outras formas de leitura (LOIS, 2011, p. 15).

Assim, a leitura deixa de ser apenas uma ferramenta de aprendizagem e torna-se um instrumento de participação do indivíduo na formação da sociedade letrada, a partir do “conhecimento adquirido nas suas relações com o mundo através de suas percepções e vivências específicas” (SILVA, 2005, p.32) e das relações com o outro tendo a leitura como experiência cultural na formação do conhecimento, pois, em verdade, o fomento das experiências do indivíduo depende das diferentes experiências de conhecimentos das pessoas que convivem num determinado contexto no qual se “compreende a mensagem do texto, compreender-se na mensagem e compreender-se pela mensagem” (SILVA, 2005, p. 45). Desse modo,

[...] do ponto de vista interacionista, a leitura é um processo de construção de sentidos. Oscilando numa tensão constante entre paráfrase (reprodução de significados) e polissemia (produção de novos significados), ela se constitui num

processo de interação homem/ mundo, através de uma relação dialógica entre leitor e texto (MAGNANI, 2001, p. 34).

A leitura como um leque de possibilidades de produção de sentidos, que provoque a integração e transformação do indivíduo e, nessa perspectiva, a escola é um dos espaços dessa transformação quando oferece estratégias variadas de mediação de leitura, visando a “[...] retomar as relações entre leitura, literatura e escola do ponto de vista das possibilidades políticas no sentido de desestabilização da dicotomia entre prazer e saber” (MAGNANI, 2001, p. 29). Acredito que essas duas coisas podem e devem caminhar juntas para a existência de uma aprendizagem prazerosa e significativa.

Mas a leitura não é um ato isolado de um indivíduo frente ao escrito de outro indivíduo. Implica não só a decodificação de sinais, mas a compreensão do signo linguístico enquanto fenômeno social. Significa o encontro de um leitor com um escrito que foi oficializado (pela intervenção de instâncias normativas como a escola, por exemplo) como texto (e como literário) em determinada situação histórica e social. E nessa relação complexa interferem as histórias de leitura do texto e do leitor, bem como os modos de persuasão aprendidos como normas, em determinada época e por determinado grupo (MAGNANI, 1988, p. 17).

Da mesma forma que as palavras podem sofrer modificações a partir do ambiente social e da interpretação das pessoas, o sentido se altera, conforme se dão as relações, as vivências *no* e *do* grupo social. Os sentidos são elaborações e vão se constituindo a partir das vivências dos sujeitos.

Desta forma, diante de tudo o que foi explicitado, após aproximação dos trabalhos que apresentam convergências com a minha pesquisa e do referencial teórico que melhor permite abordar meu objeto de estudo, começo a construir um percurso metodológico para a investigação que realizei. Apresento, a seguir, o desenho deste percurso, do local no qual a pesquisa foi realizada, quem são os sujeitos, como os dados foram produzidos e analisados para o que o leitor possa compreender a forma como esse texto foi construído.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

*A poesia está guardada nas palavras — é tudo que eu sei.
 Meu fado é o de não saber quase tudo.
 Sobre o nada eu tenho profundidades.
 Não tenho conexões com a realidade.
 Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
 Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas).
 Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
 Fiquei emocionado.
 Sou fraco para elogio*

(Tratado geral das grandezas do ínfimo. Manoel de Barros)¹⁷

O caminho metodológico realizado para construção desse estudo é ancorado na abordagem pesquisa colaborativa de caráter qualitativo, está pautado no que quero fazer, como faço, onde pretendo chegar. Isso, que não é diferente quando estou traçando o percurso de uma pesquisa, se inicia em um ponto específico que, no meu caso, está pautado em uma questão inicial: Quais os sentidos produzidos pelos professores para suas experiências como mediadores da leitura literária no seu fazer pedagógico? Sob tal perspectiva, algumas questões emergem como decorrência dessa questão inicial: que concepções sobre mediação de leitura literária os professores alfabetizadores da Rede Municipal de Boa Vista possuem? Como os professores alfabetizadores fazem a mediação da leitura literária junto a seus alunos?

Para chegar à compreensão dessas questões, orientei a presente pesquisa pelos seguintes objetivos:

- Identificar a concepção de mediação da leitura literária dos professores alfabetizadores a partir da participação na formação continuada;
- Conhecer o processo de formação continuada de professores alfabetizadores da SMEC na área de mediação de leitura;
- Compreender as mediações da leitura literária dos professores alfabetizadores do primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista;
- Propor e realizar uma formação continuada de mediação da leitura literária para os professores alfabetizadores do primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista.

¹⁷ BARROS, Manoel. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Para tentar responder à questão principal da pesquisa, não haveria outro caminho a seguir senão o pautado na abordagem qualitativa, que privilegia a fala dos atores, a compreensão de suas motivações, seus sentimentos e escolhas, revelando novas experiências e vivências na realidade pesquisada, que não são possíveis de captar apenas por dados medidos estatisticamente e ou pela mera descrição dos processos de ensino aprendizagem (ALVEZ-MAZZOTTI, 2001).

Além disso, as palavras de Bakhtin (1993) evidenciam que para compreender ou esclarecer um fenômeno é necessário observá-lo, analisá-lo em seu processo de formação relacionando com vários textos e pensando num novo contexto. Uma vez que o ser humano deve ser compreendido em suas ações e em um conjunto de relações sociais imbrincadas na história, considerando sua especificidade e não como uma coisa ou objeto. Essa compreensão, ocorre via diálogo, proporcionando o encontro entre eu-outro, em uma nova realidade.

De modo semelhante, os objetivos pautam-se na compreensão e análise de processos em uma perspectiva histórica, ou seja, “estudar uma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança” (VIGOTSKI, 1999, p. 75), pois nenhum objeto de estudo desponta como produto concluído, como verdade que pode ser generalizada; ao contrário, revela-se como algo provisório, em constante transformação, que representa determinado contexto. Assim, a escolha dessa abordagem foi uma decorrência da questão de investigação e dos objetivos a serem alcançados, que direcionam para esse caminho na busca de compreender o objeto de estudo.

Não obstante, a presente pesquisa foi concebida e configurada colaborativamente (MAGALHÃES, 2002) e inserida no espaço educacional no qual os professores atuam, possibilitando “uma investigação, reflexão e crítica de suas próprias práticas em sala de aula e sua relação com contextos sociais mais amplos” (MAGALHÃES, 2002, p. 39). Isso porque se pretende que a pesquisa traga, deliberadamente, mudanças na prática pedagógica. Nessa abordagem, pesquisadores e docentes trabalham juntos no processo de pesquisa, formação e reelaboração das práticas educativas. Segundo Ibiapina (2016, p. 48), “[...] no âmbito da educação, a pesquisa colaborativa é atividade interativa de coprodução de saberes, de formação contínua e de desenvolvimento profissional realizada conjuntamente por pesquisadores e professores de forma crítica e reflexiva”.

É profícuo explicitar que pesquisar colaborativamente possibilita uma maior aproximação entre os pesquisadores que atuam na universidade e os professores que atuam

nas escolas, nos permite fazer pesquisa *com* eles, não *sobre* eles. Isso nos consente escutar suas vozes, conhecer, aprender com suas experiências, com seus discursos, trocar, construir, reconstruir conhecimentos num movimento interativo, no qual negociamos sentidos, compartilhamos significados, rompemos com paradigmas, reelaboramos práticas (IBIAPINA, 2016).

Desta forma, considerando que a pesquisa colaborativa é desenvolvida a partir das necessidades de formação de cada contexto, a investigação proposta foi construída a partir de oficinas de formação continuada e colaborativa, com o objetivo de aprofundar e trabalhar as questões da mediação da leitura literária e refletir acerca de novas formas de agir pedagogicamente, possibilitando, em última instância, que os professores participantes se percebessem também pesquisadores de sua própria prática (MAGALHÃES, 2002).

Para corroborar com esse pensamento, utilizo as palavras de Ibiapina (2016) que diz,

[...] convocar os docentes para participarem de projetos de pesquisa que almejam a produção conjunta de análise-síntese de determinado objeto de conhecimento é, também fazê-los vivenciar processos de formação sobre a prática educativa que eles consideram como problemática. Dito de outra maneira, a organização de contextos de pesquisa colaborativa proporciona condições para que os docentes reflitam e questionem as práticas educativas que desenvolvem e cria situações que trazem à tona contradições de um agir que os preocupa e que eles querem modificar e/ou transformar (IBIAPINA, 2016, p. 45).

Para a coleta inicial de dados utilizei a entrevista individual semiestruturada com professores, que para Ibiapina (2008, p.77) “apresenta diferentes condições que favorecem a produção do discurso e o dialogismo, possibilitando análise [...] do objetivo em estudo, para a pesquisa”, revelando novas experiências e vivências na realidade pesquisada. Por meio desse instrumento, pude realizar a caracterização dos professores alfabetizadores, suas experiências pessoais com a leitura literária; a presença da leitura literária na sua formação inicial e continuada; e a sua atuação profissional com a leitura. A entrevista foi utilizada como um dos primeiros passos, que Bortoni-Ricardo (2011) denomina como *perguntas exploratórias, observação e contexto*, para levantar dados sobre o campo e a jornada de trabalho dos participantes da pesquisa, além dos temas explicitados anteriormente.

A entrevista semiestruturada me possibilitou elencar perguntas principais que puderam ser complementadas por outras questões que foram surgindo e que ajudaram a entender melhor a voz do sujeito da pesquisa, visto que não existe, nesse tipo de entrevista, uma resposta padrão ou alternativas fechadas para as perguntas (MANZINI, 1990/1991).

Essas perguntas se converteram em um roteiro que, além de permitir a coleta de informações básicas, figurou como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com os participantes da pesquisa.

A partir dessas reflexões e seguindo as orientações de Manzini (1990/1991) sobre a elaboração de roteiros para entrevistas semiestruturadas, preparei um roteiro (Apêndice A) baseado no objeto de estudo. O roteiro está organizado em três tópicos: 1) identificação dos sujeitos da pesquisa; 2) Experiências pessoais com a leitura literária: Lê? O que lê? Gosta de ler? Como foi sua experiência com a leitura literária; 3) Leitura Literária e formação: inicial e continuada; 4) Atuação profissional com a leitura literária: Qual o papel que a literatura infantil tem com os seus alunos? Quais autores costuma trabalhar? Seus alunos gostam de algum gênero literário para ouvir? As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente.

Além dessa técnica, também utilizei como instrumento de coleta de dados o diário de campo, indispensável para registrar o que foi observado durante a entrevista. Ainda, possibilita adentrar de forma assisada no espaço do investigado, descrever com literalidade os acontecimentos, os comentários e as reflexões obtidas em campo (VÍCTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000).

Nesse sentido, o diário de campo é um instrumento fundamental, por meio do qual o pesquisador poderá consultar, reler, reescrever o que anotou, confrontar os registros com as respostas das entrevistas e com a própria gravação da observação (TURA, 2004). Cabe salientar que

[...] a observação colaborativa é um procedimento que faz a articulação entre ensino e pesquisa, teoria e prática, bem como possibilita o pensar com os professores em formação sobre a prática pedagógica no próprio contexto de aula. [...] inicia pela observação de aulas em contextos escolares, esse procedimento constrói momentos reflexivos que permitem a formação e o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais autônoma [...] (IBIAPINA, 2008, p. 90).

Desta forma, a observação colaborativa proporciona o envolvimento e a corresponsabilidade do pesquisador e dos professores envolvidos nesse processo de desenvolvimento da pesquisa, além de auxiliar os partícipes na reflexão em conjunto sobre a prática docente, construindo uma aprendizagem coletiva.

Considerando que a pesquisa é um processo dinâmico, optei por realizar um estudo piloto, a fim de aprimorar os instrumentos de coleta de dados, conhecer melhor o campo de

pesquisa, rever as questões de investigação e os objetivos, além de educar o olhar para o que é essencial no contexto pesquisado.

Contudo, não se pode esquecer que a relação pesquisador e participante da pesquisa está imbricada, carregada dos valores, conceitos, preconceitos, afetos que em alguns momentos, se confundem e se apresentam por partir, do diálogo das vozes e sentidos produzidos durante vivências nas entrevistas, nas oficinas e observações da sala de aula.

Nesse processo, ficou evidente a necessidade de usar as “lentes” bakhtinianas, que permitem reconhecer a si e ao outro, construindo uma relação de alteridade, cunhada na dialogia, na responsividade.

Como diz Bakhtin (2011, p. 341), “[...] ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo na fronteira, olhando para dentro de si olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro”.

Portanto, tentei apreender o processo vivenciado nas oficinas colaborativas, que foram ações de formação continuada por mim realizadas junto aos sujeitos da pesquisa, que serão tratadas em maior detalhe nesta tese, via linguagem, e assim compreender: quais os sentidos produzidos pelos professores para suas experiências como mediadores da leitura literária no seu fazer pedagógico? Compartilho o entendimento de Vigotski (2009) e Bakhtin (2014) de que a linguagem é fundante *do/no* processo de constituição do ser humano, da elaboração de conceitos e, para isso, o papel do mediador é fundamental.

Na concepção de Bakhtin (1993), cada forma de linguagem, de diálogo, de discurso é marcada pela subjetividade de quem toma posição frente a outros discursos, pois

[...] eu também participo no Ser de uma maneira única e irrepitível: eu ocupo um lugar no Ser único e irrepitível, um lugar que não pode ser tomado por ninguém mais e que é impenetrável a qualquer pessoa. No dado ponto único onde eu agora estou, ninguém jamais esteve no tempo único e no espaço único do Ser único. E é em torno deste ponto único que todo o Ser único se dispõe de um modo único e irrepitível. Aquilo que pode ser feito por mim não pode nunca ser feito por ninguém mais. A unicidade ou singularidade do Ser presente é forçadamente obrigatória (BAKHTIN, 1993, p. 58).

As entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos no processo de formação continuada e as anotações no diário de campo, evidenciam diálogos entre os sujeitos, que se (re)conhecem *pela* e *na* escuta, na partilha, na interação com o outro que contribui para a construção da sua alteridade, indo ao encontro da reflexão de Bakhtin (2010), sobre a linguagem, pois

[...] toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2006, p. 117).

Desta forma, por meio do diálogo com o referencial teórico, foi possível realizar o movimento de triangulação, ou seja, o cruzamento dos dados produzidos. Segundo Flick (2004), a triangulação possibilita o cruzamento de diversos dados que podem ser só qualitativos ou também qualitativos com quantitativos, como entrevistas, questionários, documentos, diário de campo, o que proporciona maior evidência, uma vez que se tem mais de uma fonte de informação, permitindo, assim, validar determinado dado.

Nesse sentido, a análise dos dados foi ancorada na filosofia da linguagem, no que se refere aos conceitos de responsividade, dialogismo, interação (BAKHTIN, 2010) e, ainda, no conceito de mediação de Vigotski (1999). Para Bakhtin (2010), os sentidos se constroem por meio da interação entre o locutor e o outro, na qual ambos possuem um papel ativo, de negociação, reelaboração de sentidos por meio da linguagem.

Bakhtin (2010) frisa que todo discurso é sempre permeado por vozes alheias, carregando consigo outros discursos já ouvidos/lidos, outras experiências vividas. Além disso, a elaboração de um novo discurso se dá em um espaço-tempo único por sujeitos históricos dentro de um contexto determinado, que não tem como ser vivenciado em outro momento. O nosso discurso é sempre para o outro. Portanto, o discurso proferido sempre ecoará algo no outro, carregado de vivências e vozes que nos constituem como partícipes desse grande espaço tempo que é mediado por mim e por outros (BAKHTIN, 2010).

Pensar as oficinas colaborativas como esse momento do encontro, possibilita ressignificar esse espaço tempo como oportunidade de os professores serem protagonistas, de vivenciarem essa atividade, de repensarem o que querem, o que podem e o que poderiam refazer na dinâmica do contexto escolar, nesse caso na sala de aula.

No processo de produção e análise dos dados, o olhar aos conteúdos produzidos pelos sujeitos de pesquisa está entrelaçado às teorias que abordam as práticas formativas e a formação de professores, na perspectiva de Charlot (2005), Gauthier (1998), Guimarães (2004), Nóvoa (2011), além do aporte teórico da psicologia histórico-cultural de Vigotski. Para tratar da mediação de leitura literária e letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental utilizei, ainda, as contribuições de Cosson (2010, 2014), Kleiman (1993),

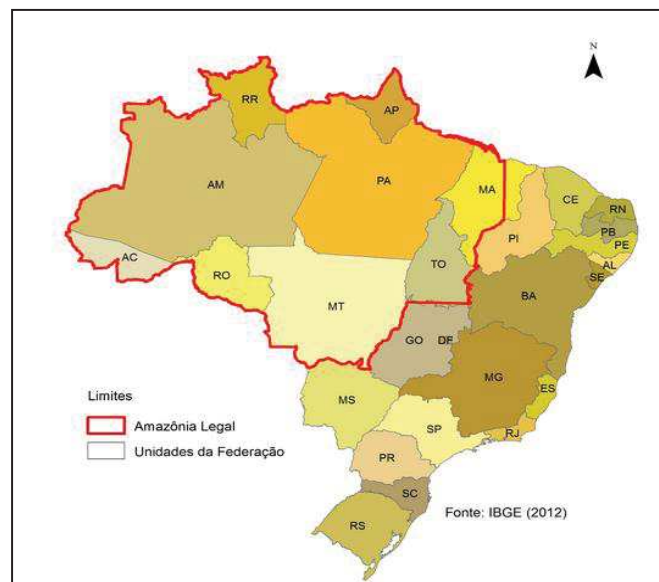
Soares (2000, 2006), Zilberman (2003), procurando estabelecer com esses autores o diálogo e a interação que, obrigatoriamente, permeiam todo o desenvolvimento da pesquisa (BAKHTIN, 2010).

Vale explicitar que os dados para reflexões e diálogos foram selecionados a partir das Entrevistas (ENT), das Notas do Diário de Campo - observação colaborativa (NDC), dos Relatos extraídos das Oficinas Colaborativas (Nesse sentido, as falas dos participantes da pesquisa, as notas do diário de campo, bem como os relatos das oficinas estarão, no texto desta tese, em *itálico e entre aspas*.

3.1 Lócus de pesquisa

A história do Estado de Roraima é recente, datada de 5 de outubro de 1988. Hoje, com 29 anos de existência compõe, com os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Tocantins e parte do Estado do Maranhão, a região denominada de Amazônia Legal, conforme apresenta a figura 1.

Figura 1 - Área correspondente a Amazônia Legal



Fonte: IBGE (2012)¹⁸

É o Estado mais ao extremo norte do país, composto pelos seguintes municípios: Alto Alegre, Caracaraí, Pacaraima, Amajari, Caroebe, Rorainópolis, Boa Vista, Iracema, São João

¹⁸<https://www.embrapa.br/codigo-florestal/area-de-reserva-legal-arl>. Acesso em: 20 jun. 2018.

da Baliza, Bonfim, Mucajaí, São Luiz do Anauá, Cantá, Normandia, Uiramutã. Saliento que essa pesquisa foi desenvolvida no município de Boa Vista, capital do Estado de Roraima.

Figura 2 – Mapa do Estado de Roraima e seus municípios



Fonte: Blog Assis Cabral.¹⁹

A população do estado, estimada em 2017, era de 522.636 habitantes²⁰. Vale ressaltar, que especialmente Boa Vista, sofreu um grande fluxo migratório de maranhenses desde a década de 1970. Hoje, essa realidade emerge novamente com forte migração de venezuelanos que, todos os dias, atravessam a fronteira em busca de melhores condições de vida e trabalho. Tal cenário traz impactos em todos os setores de atendimento à população, o que afeta principalmente o sistema educacional.

¹⁹ http://assiscabral.com/?page_id=305 Acesso em: 20 jun. 2018.

²⁰ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama>. Acesso em: 20 jun. 2018.

3.2 A Rede Municipal de Ensino de Boa Vista-RR

Nessa seção, trago a caracterização de como está composta a Rede Municipal de Educação e seu atendimento à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental do 1º ao 5º Ano, bem como apresento a proposta pedagógica utilizada pelo do município de Boa Vista, que orienta os trabalhos dos professores.

A Rede Municipal de Ensino de Boa Vista – Roraima, está organizada conforme apresenta a Tabela 10 a seguir.

Tabela 10 – Caracterização da Rede Municipal e Ensino²¹

Escolas Municipais	Quantidade de escolas	Alunos
Educação Infantil Casa Mãe ²² (2 e 3 anos - Creche)	33	1.041
Pró-Infância (creche e ao 1º e 2º períodos)	07	2.064
Escolas Municipais que atendem da Educação Infantil (1º e 2º períodos) ao 5º Ano do Ensino Fundamental	61	32.293
Escolas Rurais da Educação Infantil (1º e 2º períodos) ao 5º Ano do Ensino Fundamental	5	900
Escolas Indígenas da Educação Infantil (1º e 2º períodos) ao 5º Ano do Ensino Fundamental	12	742
Escolas Particulares Conveniadas ²³ com o Município de Boa Vista	13	1.112
Total	131	38.152

Fonte: Elaborado pela autora, com base no documento fornecido pela Secretaria Municipal de Educação.

Em 2013, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) fez um estudo sobre o processo de aprendizagem no Ensino Fundamental – 1º ao 5º Ano – no qual foi diagnosticado que 49% dos alunos da rede municipal de ensino eram “analfabetos”, tinham

²¹ Documento impresso disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação – SMEC. Superintendência de Planejamento Educacional Coordenação do Censo Escolar Municipal. Matrícula Efetiva - Julho de 2018.

²² Em 2001, a Secretaria Municipal de Educação apresentou à comunidade o Projeto Casa Mãe, para atender crianças de 2 anos a 3 anos. Eles tinham caráter de creches, sendo o assistencialismo a principal característica do projeto. A partir de 2007, essas Casas Mãe foram transformadas em Escolas Municipais de Educação Infantil Casas Mãe, conforme Decreto nº 130/E, de 11 de maio de 2007 e continua dessa forma até presente data. Cabe ressaltar que, apesar de compor o quantitativo de escolas que pertencem à Rede Municipal de Ensino, a Coordenação das Escolas Municipais de Educação Infantil Casa Mãe é vinculada ao Projeto Família que Acolhe – FQA – (2013), isto é, uma política pública integral para a primeira infância, que cuida da criança desde a gestação até os seis anos de idade, garantindo o acesso à saúde, educação e desenvolvimento social de maneira integrada. Disponível em: <https://www.boavista.rr.gov.br/canal-do-cidadao-projetos/familia-que-acolhe-fqa>. Acesso em: 26 ago. 2018.

²³ Por conta da falta de estrutura/vaga a Prefeitura estabelece um convênio com algumas escolas da rede particular em alguns bairros para atendimento as crianças Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

muita dificuldade de aprendizagem e havia uma defasagem no conteúdo ensinado na escola. Diante desse quadro, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) adquiriu o material do Programa Ensino Estruturado referente ao Programa Saber Igual²⁴, por meio do Instituto Alfa e Beto (IAB)²⁵, para professores e alunos da pré-escola (1º e 2º períodos) e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Esse programa apresenta, no *Manual de Orientação*, sua proposta pedagógica apoiada em quatro pilares:

- a) Compromisso com o sucesso do aluno;
- b) Paradigma científico predominante: a Psicologia Cognitiva da Leitura;
- c) Princípios pedagógicos;
- d) Concepção do ensino da língua (OLIVEIRA, 2013, p. 16)

O processo de alfabetização que o “Programa Alfa e Beto” defende e propõe consiste em que a criança entenda “que a palavra é formada por letras, e que cada letra tem um valor sonoro. Ou seja, que existe uma correspondência entre sons e letras, entre fonemas e grafemas. Se muda a letra, muda o som [...] e muda a palavra. Isso se chama descobrir o princípio alfabético” (OLIVEIRA, 2013, p. 21). De acordo com Soares, (2006), essa concepção reduz o processo de alfabetização apenas ao domínio das relações entre letras e sons, sem considerar os usos reais da leitura e da escrita no meio social, o que acaba por não permitir a inserção plena do indivíduo no mundo da cultura escrita e desconsidera usos e as práticas sociais da leitura e da escrita. Além disso, não privilegia o alfabetizar letrando que é defendido pela autora supracita e por muitos pesquisadores da área de alfabetização.

É importante ressaltar que esse Instituto fornece, além de um conjunto de materiais didáticos e de apoio para capacitação dos professores em diversas cidades do Brasil, bem como para os professores da SMEC– RR um conjunto de materiais para os alunos 1º Ano do Ensino Fundamental, composto dos seguintes livros: *Aprender a ler* (livro de alfabetização); *Grafismo e Caligrafia: letra cursiva*; *Matemática 1º Ano (vol. 1 e vol. 2)*; *Ciências 1º Ano*; *Livro Gigante - Leia Comigo*²⁶ e os *Minilivros*²⁷. Esses três últimos materiais teriam a função

²⁴<https://www.boavista.rr.gov.br/noticias/2015/06/saber-igual-metodo-de-ensino-estruturado-reduz-analfabetismo-na-rede-municipal>. Acesso em: 26 ago. 2018.

²⁵ O Programa Alfa e Beto criado em 2006 com o objetivo, segundo o Instituto Alfa e Beto, de compensar a deficiência dos alunos da Rede Pública de Ensino. Esse Programa dispõe de um conjunto variado de materiais elaborados de acordo com os princípios do ensino estruturado, que contempla competências como a consciência fonêmica, o princípio alfabético, a decodificação, a fluência, o desenvolvimento de vocabulário, as estratégias de compreensão de textos e as competências da escrita (INSTITUTO ALFA E BETO, 2010).

²⁶ O nome “Livro Gigante – Leia Comigo” diz tudo: um livro em tamanho gigante feito para envolver e impressionar as crianças, despertando em cada uma delas o prazer pela leitura. O Leia Comigo acompanha o Programa Alfa e Beto de Alfabetização. Possui 22 textos de gêneros variados tratam de letras, palavras, rimas, e

de inserir, nas turmas de alfabetização, o que é entendido pelo Programa como literatura. Apesar de não ser objetivo desta tese analisar com maior profundidade os materiais disponibilizados pelos Instituto Alfa e Beto, no capítulo de análise discorro sobre os materiais que são utilizados para trabalhar a literatura com os alunos.

Para o professor, o programa oferece todo um material de formação, direcionando a prática do professor, dando receitas de como as atividades devem ser desenvolvidas, em função de cada lição do livro *Aprender a Ler*. Por isso, o planejamento deve contemplar de oito a 10 dias letivos, inclusive, com tempo determinado para em cada lição. Isso é colocado na *Agenda do professor* para acompanhamento da Coordenador Pedagógico. Além dessa agenda, o professor recebe outros materiais de apoio como: *Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto de Alfabetização*; *Manual do Professor – Leia Comigo*; *Manual do Professor – Aprender a Ler*; *Manual de Orientação de Ciências*; *Manual de Orientação de Matemática*; *Matemática para Pais e Professores das Séries Iniciais*; *Manual de Consciência Fonêmica*; *ABC do Alfabetizador*; *Alfabetização de Crianças e Adultos, os Novos Parâmetros e Aprender e Ensinar*.

Todos esses materiais foram pensados, em conformidade com o Programa, para instrumentalizar a prática do professor para um melhor resultado do processo de ensino aprendizagem do aluno. No caso na alfabetização, como diz Oliveira (2013) na introdução do Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto de Alfabetização

[...] é um programa estruturado de ensino. Isso significa que há uma consciência entre os objetivos, o programa de ensino, a proposta pedagógica, os materiais, métodos, instrumentos de avaliação e mecanismos de apoio ao professor. Neste Programa, o professor se sente seguro e recebe todas as orientações, instrumentos e apoio necessários para alfabetizar seus alunos. Isso dá ao professor um enorme espaço para exercitar sua competência e sua criatividade, adequado o programa às características de sua turma e de seus alunos (OLIVEIRA, 2013, p. 5).

Todavia, cabe ressaltar que da forma como o material foi pensado, elaborado e como são organizadas as orientações, os planejamentos das atividades, não há um respeito ao

tem três funções principais: desenvolver habilidades no manuseio de livros; desenvolver vocabulário, atitudes e comportamentos necessários ao trabalho escolar; desenvolver a consciência fonêmica. Fonte: <http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/colecao-livro-gigante/>. Acesso em: 5 ago. 2018. Anexo 1.

²⁷ De acordo com o Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto, os minilivros são compostos por “textos de decodificáveis, isto é, cujas as palavras o aluno é capaz de decodificar usando os conhecimentos dos grafemas e fonemas já estudados” (OLIVEIRA, 2013, p. 33). Para cada lição há cinco histórias. Exemplo: A Lição que trabalha o fonema B, possui cinco minilivros, cada uma com uma história que trabalha aquele fonema. Anexo 2 e 3.

processo individual de aprendizagem das turmas, dos alunos e nem ao trabalho do professor. Nesse programa, o professor recebe o planejamento pronto e apenas executa as tarefas e atividades dentro de um tempo determinado. Isso, sem dúvida, traz implicações para o tipo de mediação que o professor realiza ao explorar textos literários com os alunos, mesmo porque a formação continuada dos docentes se faz com base nos manuais que acompanham o material didático dos alunos.

A SMEC organiza um processo de capacitação para os professores sobre o material no início de cada ano. Além disso, os técnicos da Secretaria acompanham e “orientam” o planejamento que já vem pronto para os professores a Educação Infantil ao 5º Ano do Ensino Fundamental. Abordarei sobre esse planejamento em outra seção desta tese.

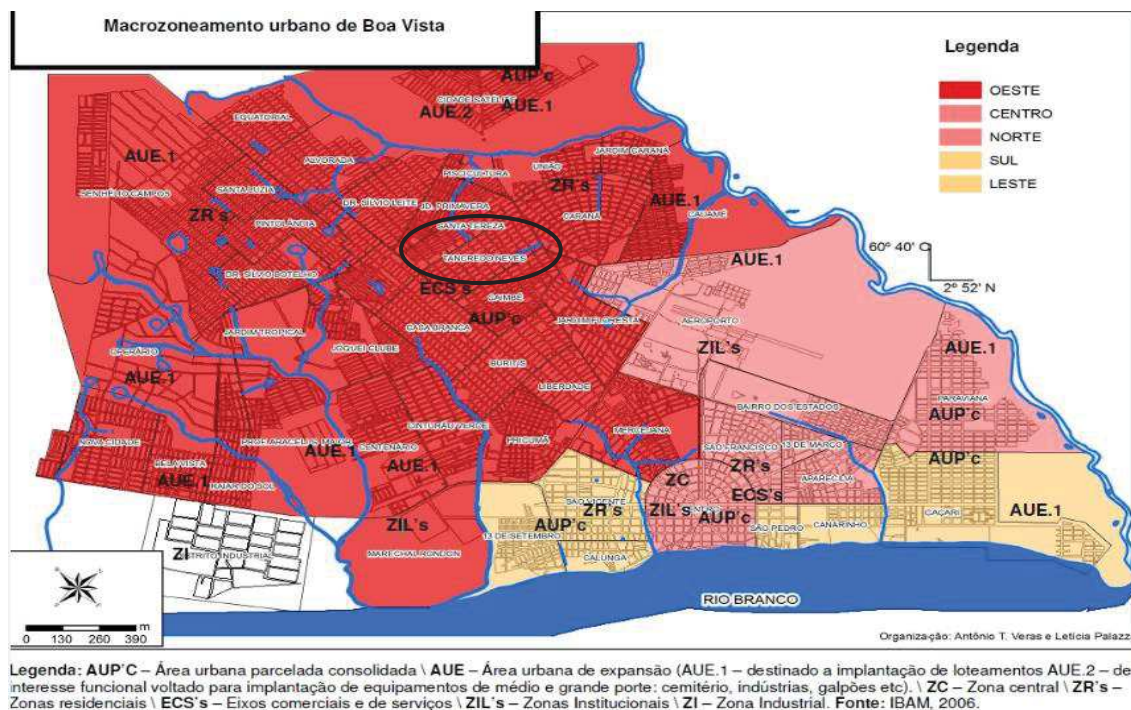
3.3 O processo de escolha da escola e dos participantes da pesquisa

3.3.1 A escola

Para essa pesquisa, escolhi uma escola da Rede Municipal de Boa Vista, que é parceria com a UFRR e recebe alunos do curso de Pedagogia para estágio no Ensino Fundamental do 1º ao 5º Ano. A referida instituição, a partir de março de 2017, recebeu como parte dessa parceria o Programa PIBID com seis bolsistas de iniciação à docência.

A escola está localizada na zona Oeste, formada pelos bairros Asa Branca, Burity, Caimbé, Cauamé, Caranã, Centenário, Cambará, Equatorial, Jardim Floresta, Jardim Tropical, Liberdade, Mecejana, Nova Canaã, Operário, Pricumã, Tancredo Neves, Alvorada, Bela Vista, Cidade Satélite, Cinturão Verde, Dr. Sílvio Botelho, Dr. Sílvio Leite, Jardim Caranã, Jardim Primavera, Jóquei Clube, Nova Cidade, Pintolândia, Piscicultura, Araceli Souto, Santa Luzia, Santa Teresa, Senador Hélio Campos, Raiar do Sol e União. A escola foi escolhida nessa zona por ser uma das indicadas pela SMEC-RR para receber o Programa do PIBID, pois precisavam de auxílio em razão do grande número de turmas e alunos no 1º Ano do Ensino Fundamental. A figura a seguir representa a região onde a escola pesquisada está localizada, mais especificamente no bairro Tancredo Neves (em destaque).

Figura 3 – Mapa dos Bairros da Zona Oeste onde está localizada a Escola da pesquisa.



Fonte: Organização Antônio T. Veras e Leticia Palazzi²⁸

Cabe explicitar que vou usar para denominar o local da pesquisa o nome Escola *Chapeuzinho Amarelo*²⁹, e os professores colaboradores serão nomeados como *Valéria Belém*, *Audrey Wood*, *Ana Maria Machado*, *Ilan Brenner*, *Eva Funari*, *Ruth Rocha*, *Tatiana Belinky*, para resguardar o anonimato da instituição e dos professores alfabetizadores participantes da pesquisa.

A escola *Chapeuzinho Amarelo* está localizada no início da zona Oeste, perto de uma região grande com diversos pontos comerciais e atende a uma população de classe média e baixa.

²⁸ In: VERAS, Antonio Tolrino de Rezende. A produção do espaço urbano de Boa Vista - Roraima. 2009. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-19022010-163714/pt-br.php>. Acesso em: 25 out. 2017.

²⁹ Ao longo da tese, os nomes atribuídos tanto para a escola, quanto para os professores são fictícios, para resguardar as identidades dos profissionais e da instituição em que trabalham. Nomeei a escola com o título de uma história que foi utilizada na mediação de leitura literária na sala de aula e os professores receberam o nome de alguns dos autores que foram utilizados na contação de histórias para as crianças.

3.3.2 Participantes da Pesquisa

Foram convidados para participar da pesquisa os professores que atuam na escola já apresentada, no 1º ano do Ensino Fundamental, num total de 07 professores (quatro que atuam no horário matutino e três no vespertino). Para participarem da pesquisa os sujeitos precisaram atender aos seguintes critérios:

- Ser professor da SMEC-RR e participar das formações ofertadas pela secretaria;
- Atuar na turma do 1º ano do Ensino Fundamental;
- Aceitar participar das pesquisas e oficinas de formação continuada colaborativa.

Tais critérios foram estabelecidos, no caso do primeiro deles, em razão da necessidade de que os participantes estivessem inseridos na rede municipal o que possibilitaria conhecer e perceber, a partir do olhar de cada um, como acontece a formação continuada proporcionada pela secretaria e de que maneira auxilia no cotidiano dos professores; o segundo já tivessem pelo menos uma vivência com a rotina e o cotidiano da sala de aula de primeiro ano, explorando suas experiências anteriores; e o terceiro era condição *sine qua non* para participação da pesquisa.

3.4 O caminho: estudo piloto

É importante explicar o que me levou a escolher a escola *Chapeuzinho Amarelo* para realizar o estudo piloto e, posteriormente, como campo de pesquisa. Ela está na zona delimitada para este estudo e faz parte do Programa PIBID desde março de 2017, com seis bolsistas (um trio para cada turno).

O Ministério da Educação criou, em 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). É um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, vinculado à Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por meio de um edital que foi disponibilizado para instituições que ofertam as licenciaturas (MEC). Dentre os vários objetivos que o PIBID apresenta, é importante ressaltar os que estão relacionados com a docência e que propõem:

incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; qualificar a formação inicial de professores; integrar Educação Superior e Educação Básica; proporcionar aos licenciandos a criação, participação em experiências

metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes (BRASIL, 2010).

Além disso, proporciona a valorização dos futuros docentes durante seu processo de formação, e concede bolsas aos acadêmicos de licenciatura que, orientados por um professor da Instituição de Educação Superior (IES) e um professor da Educação Básica da Rede Pública de Ensino (professor supervisor), realizam projetos com o objetivo de aproximar a teoria estudada nos cursos de licenciatura e a prática docente no espaço escolar. Os bolsistas têm oportunidade de vivenciar a experiência da docência e aprender com professores experientes, além de favorecer outras metodologias que podem ajudar o professor na consolidação do processo de ensino e de aprendizagem.

A UFRR, por meio do PIBID, estabeleceu uma relação de parceria com duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista - RR, principalmente com as professoras das turmas de 1º ano. Nesse sentido, foi elaborado um planejamento conjunto das atividades que seriam desenvolvidas pelos bolsistas, sob a orientação das professoras³⁰, bem como reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem em cada sala de aula. Isso é uma prática desenvolvida, no âmbito do PIBID, a cada quinze dias, durante duas horas, na própria escola.

Em um desses encontros com as professoras e a coordenação pedagógica da escola *Chapeuzinho Amarelo*, o tema foi sobre como as crianças estavam lendo: quantidade de crianças que já liam e compreendiam o que estavam lendo, o que as crianças liam e como as professoras poderiam estimular a leitura nos alunos. Naquela oportunidade, a coordenadora do 1º ano informou que teria início, no segundo semestre de 2017, um Projeto de Leitura³¹ com as quatro turmas de 1º ano, com o objetivo de melhorar a fluência, compreensão leitora, interpretação, e para estimular a leitura utilizando livros de literatura infantil. Diante dessa conversa, a coordenadora perguntou se eu não gostaria de fazer uma abordagem sobre o tema com as professoras da Educação Infantil e do 1º ao 3ºano, na próxima reunião de planejamento. Aceitei e disse que se poderia pensar em uma fala inicial, bem como algumas oficinas³² de leitura literária.

³⁰ Que no PIBID possuem a função de supervisora e ajudam na formação desses bolsistas.

³¹ Esse projeto foi pensado nas reuniões pedagógicas entre as professoras e coordenação. Foi uma sugestão da coordenação, pensada com as professoras e posteriormente comunicada aos pais com as devidas orientações.

³² Foi feita uma primeira proposta de roteiro para as oficinas de leitura, que foi ajustado de acordo com a execução e a colaboração com os sujeitos no âmbito da presente pesquisa (Apêndice C).

Assim, primeiro conversei com os professores para conhecê-los, perceber suas práticas e traçar um perfil daqueles com os quais trabalharia, uma vez que o objetivo não é só trabalhar com formação de mediadores de leitura, mas refletir e reconstruir conceitos, práticas e espaços, em colaboração, de modo que professores e crianças possam dialogar, aprender e criar laços com a leitura, além de construir outras formas de pensar, refletir, sobre os saberes produzidos e vivenciados nas escolas e na Universidade.

Portanto, o estudo piloto foi executado na escola *Chapeuzinho Amarelo*, por conta do que já foi mencionado e também pela solicitação da coordenadora pedagógica e disponibilidade de colaboração das professoras do 1º ano, o que possibilitou testar os instrumentos de produção de dados, assim como a proposta das oficinas colaborativas.

É importante esclarecer, que o piloto ocorreu no segundo semestre de 2017 e foram realizadas três oficinas colaborativas que envolveram os professores da Educação Infantil ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Os dados produzidos naquele momento não foram incorporados no texto final desta tese, pois dos professores que atuavam no primeiro ano apenas dois continuaram lecionando na escola.

3.4.1 Caracterização da escola pesquisada³³

A escola *Chapeuzinho Amarelo* está localizada no bairro Tancredo Neves, nas redondezas de uma área de comércio, no início da zona Oeste da cidade de Boa Vista. Oferta a Educação Infantil (04 e 05 anos) e o Ensino Fundamental (06 até 11 anos). Atende a 880 alunos, distribuídos em 38 turmas, nos turnos matutino, das 7h30min às 11h45min e vespertino, das 13h30min às 17h45min. Cada sala de aula comporta entre 22 a 26 crianças. Na Educação Infantil, a escola possui seis turmas de 1º e 2º períodos, divididas nos dois turnos. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, atende a sete turmas do 1º ano, sendo quatro no horário matutino e três no vespertino. Possui cinco turmas de 2º ano, sendo duas pela manhã e três à tarde; o número de turmas do 3º ano são sete, quatro pela manhã e três à tarde. O 4º ano tem sete turmas, porém existe uma inversão da quantidade de turmas por

³³Todas essas informações foram obtidas por meio de entrevistas com a Gestão e Coordenação da Escola.

turnos três pela manhã e quatro a tarde, por fim, o 5º ano possui seis turmas, divididas nos dois turnos, totalizando 38 turmas³⁴.

É uma escola com uma grande infraestrutura, composta por três pavilhões com quatro banheiros em cada um, com copa/cozinha, refeitório, sala de artes, pátio central, no qual os alunos são acolhidos na chegada. Nesse pátio, existem seis ventiladores umidificadores que refrescam o ambiente. A escola também possui uma quadra coberta, uma sala conjugada com banheiro, onde funcionam a coordenação pedagógica e a direção, uma sala multifuncional, uma secretaria escolar, uma sala de informática, uma biblioteca, dois depósitos (um de material pedagógico e outro para materiais de educação física). Quanto aos equipamentos de mídia, são cinco televisores grandes, três caixas amplificadoras para trabalhos em sala de aula. Todas as salas são climatizadas e as salas de leitura e de vídeo foram desativadas para serem utilizadas como salas de aulas. Vale ressaltar que em nenhuma escola da rede municipal de ensino há biblioteca. Em grande parte dela o que se tem são salas de leitura.

O quadro de apoio administrativo e técnico da escola é composto de uma gestora e uma vice-gestora, uma secretária e dois auxiliares, três coordenadoras pedagógicas, trinta e quatro professores, dez assistentes³⁵ e doze cuidadores³⁶ de alunos, seis zeladores, cinco merendeiras e três vigias.

É importante contextualizar a situação vivida pela população de Boa Vista e o atendimento aos serviços básicos oferecidos para a população. Desde o ano passado, em consequência do processo de migração dos venezuelanos, as escolas municipais receberam uma grande quantidade de crianças imigrantes que estão fugindo da crise do seu país.

³⁴ Essas informações foram fornecidas pela Coordenação Pedagógica por meio de um questionário (que serviu de orientação para construção do contexto da pesquisa) além do acesso as planilhas de organização das turmas e dos horários. A pesquisadora fez as anotações das respostas.

³⁵ O profissional tem a função de orientar os alunos nos aspectos comportamentais, assistir os alunos nos horários de lazer e zelar por sua integridade física, além de assistir o corpo docente nas unidades didático-pedagógicas com os materiais necessários e execução de suas atividades.

³⁶ Participar do planejamento e execução do Projeto Pedagógico da Escola, colaborando para o desenvolvimento de ações inclusivas; Realizar procedimentos e cuidados referentes a locomoção, higiene pessoal e alimentação dos alunos com necessidades educacionais especiais, dentro e fora da sala de aula, zelando pela saúde e segurança dos mesmos; Colaborar nas atividades pedagógicas, lúdicas e artística, dentro e fora da sala de aula, colaborando para o desenvolvimento e inclusão integral dos alunos com necessidades educacionais especiais; Auxiliar na promoção de ações de integração e socialização dos alunos com necessidades educacionais especiais em relação aos demais alunos e servidores da escola; Controlar, quando for o caso, o horário e a ingestão de medicamentos dos alunos com necessidades educacionais especiais, mediante receita médica e orientação expressa da família. Isso é o que está previsto como função do cargo, porém, na maioria das vezes, o que prevalece são os cuidados higiene, alimentação e necessidades fisiológicas. A assistência pedagógica fica em segundo plano. Fonte: Lei nº 1.611, de 02 de Fevereiro de 2014. Institui Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) Direcionado aos Servidores da Prefeitura Municipal de Boa Vista, da FETEC, da EMHUR, e dá outras providências. Diário Oficial PMBV nº 3856, 03/02/2015).

Especificamente nas turmas de 1º ano da escola *Chapeuzinho Amarelo*, temos o seguinte cenário: 7 turmas de primeiro, das quais três são compostas por mais da metade de alunos venezuelanos³⁷ que estão fora da faixa etária, já são alfabetizados na sua língua materna, mas não apresentaram documentação que comprove que ano estão cursando e não passaram no teste de progressão, por isso foram alocados nas turmas de 1º ano.

Desta forma, as turmas possuem uma dinâmica de trabalho bem diversa, principalmente no tocante ao trabalho com a mediação da leitura e da escrita. As professoras precisam pensar e adaptar estratégias de aprendizagens.

3.4.2 Caracterização dos participantes da pesquisa

No caso desta pesquisa, os participantes são sete professores do 1º ano do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que esses eram os colaboradores iniciais do estudo, todavia uma das professoras do turno da tarde precisou se afastar para acompanhar o tratamento de saúde do seu filho e a turma ficou durante três semanas com uma professora substituta. Após esse período, uma das professoras efetivas do turno matutino assumiu a turma. Além disso, contei com uma amiga professora³⁸ que faz parte do nosso grupo de pesquisa e desenvolveu o papel de colaboradora, pois ajudou a registrar (filmar, fotografar, escrever) os momentos das oficinas, na hora que a pesquisadora, nesse caso eu, estava fazendo a mediação com os participantes. A colaboradora de pesquisa é professora do 1º ano do Ensino Fundamental, mas não pertence ao quadro de professores da escola pesquisada. Essa ajuda com o registro foi fundamental para colaborar com elementos de triangulação dos dados, pois foi possível fazer um diálogo e compartilhar olhares sobre vários aspectos dos acontecimentos vivenciados durante as oficinas colaborativas de mediação de leitura literária.

O contato com os professores participantes dessa pesquisa foi feito por meio da Coordenação Pedagógica da escola *Chapeuzinho Amarelo*, que marcou um encontro com os professores para conversar sobre a pesquisa e convidá-los para participar. Esse momento ocorreu nos horários de planejamentos³⁹ na escola, na sala dos professores. Assim, conversei

³⁷ Essa demanda é por conta da migração venezuelana que aumentou significativamente desde 2017.

³⁸ Ela é professora efetiva do Colégio de Aplicação da UFRR - CAp/UFRR, faz parte do nosso Grupo de Pesquisa de Formação de Professores, Alfabetização, Letramento Literário e Multiletramentos.

³⁹ A distribuição da carga horária dos professores do quadro efetivo definida pela Lei Nº 1.546, de 20 de dezembro de 2013, que altera o Art. 18 da Lei Municipal Nº 1.145, de 20 de maio de 2009, que dispõe sobre o Plano De Cargos, Carreira e Remuneração dos Professores da Educação Básica Municipal. Esta lei estabelece: §

em separado com as professoras do matutino e vespertino. Nesse diálogo, alguns professores deixaram transparecer certa “hesitação” com a proposta das oficinas colaborativas de mediação de leitura literária, no sentido de não terem “tempo” para implementar em sala de aula por conta da rotina com o material do IAB,⁴⁰ que possui um ensino estruturado baseado em lições que duram em torno de uma semana cada. Esse tema surgiu com os professores que iniciaram recentemente trabalhando com esse material.

Durante a conversa com os professores, informei que os que participassem da pesquisa receberiam um certificado da Oficina de *Mediação de Leitura Literária para os professores do 1º Ano do Ensino Fundamental*, com carga horária de 40h fornecido pela Diretoria de Extensão da UFRR, uma vez que cadastrei a oficina como projeto de ação de extensão. Assim, depois da conversa, todos concordaram em participar, pois isso também conta na avaliação de desempenho docente⁴¹. Entretanto, para além do interesse em receber esse certificado, a convivência com os professores mostrou que eles aderiram à pesquisa também por razões de ordem pessoal e/ou profissional, uma vez que alguns não possuíam na formação

1º Na composição da duração do trabalho de 25 (vinte e cinco) horas semanais, observar-se-á: I – 16 (dezesseis) horas para o desempenho das atividades de regência em sala de aula; II - 02 (duas) horas para planejamento ou formação continuada, no contraturno, na escola ou em outro local, conforme for determinado pela gestão escolar ou pela Secretaria Municipal de Educação; III – 04 (quatro) horas para outras atividades na escola, durante o turno de trabalho, incluindo atendimento aos pais; revisão e aperfeiçoamento do planejamento; realização de pesquisas, estudos e consultas; participação de reuniões da gestão escolar, dar e receber assessoramento pedagógico, incluindo salas multifuncionais, com outros profissionais e sem interação com alunos, entre outros; IV – 03 (três) horas para estudos e avaliação em local de livre escolha do docente (BOA VISTA, 2013, p. 11).

⁴⁰ O Programa Alfa e Beto criado em 2006 com o objetivo segundo o Instituto Alfa e Beto, de compensar a deficiência dos alunos da Rede Pública de Ensino. Esse Programa dispõe, de um conjunto variado de materiais elaborados de acordo com os princípios do ensino estruturado, que contempla competências como a consciência fonêmica, o princípio alfabético, a decodificação, a fluência, o desenvolvimento de vocabulário, as estratégias de compreensão de textos e as competências da escrita (INSTITUTO ALFA E BETO, 2010).

⁴¹ Essa Avaliação é feita pela Comissão Permanente de Avaliação do Magistério – COPAM – observando dos seguintes critérios: “I – assiduidade: comparecimento regular e à presença permanente no serviço, demonstrando comprometimento no desempenho das atribuições do seu cargo; II – pontualidade: cumprimento dos horários estabelecidos e da jornada de trabalho fixada em lei ou regulamento; III – disciplina: observância das regras legais e regulamentares, respeito à hierarquia e disposição de cooperação; IV – capacidade de iniciativa: espontaneidade no aprendizado de outros conhecimentos; capacidade de tomar decisões em face de problemas surgidos no contexto de suas atividades, bem como adaptar-se ou buscar soluções adequadas por seus próprios meios, visando o sucesso do grupo e a melhoria do trabalho; V – responsabilidade: comprometimento, empenho, seriedade com o que desenvolve seu trabalho, bem como o zelo com os equipamentos, informações, valores e pessoas envolvidas na execução e suas tarefas; VI – ética profissional: a ciência e a observância dos princípios éticos que se materializam na adequada prestação dos serviços públicos, conduzindo-se segundo a moral, os bons costumes, as regras de boa conduta, a boa-fé, decoro, lealdade, honestidade, probidade, os princípios de justiça; VII – conhecimento profissional: demonstração de competência e desenvoltura na utilização das técnicas didáticas e pedagógicas, inclusive a participação em eventos sociais e científicos; VIII – indicadores educacionais: atingimento das metas fixadas pela Administração para aferição de critérios específicos de rendimento do Professor em sala de aula, nos termos deste Decreto”. (DECRETO Nº 019/E, DE 12 DE MARÇO DE 2014). Essa conta para concorrer ao Prêmio Gestão e Meritocracia promovido todo final de ano pela SMEC via Prefeitura Municipal de Boa Vista.

inicial ou continuada subsídios para trabalhar a mediação literária, ou estavam fazendo especialização *lato sensu* e isso também ajudaria.

Quadro 1 – Perfil dos professores colaboradores da pesquisa

Nome do (a) Professor(a)	Idade	Formação	Situação Funcional	Tempo Magistério	Tempo de Serviço na Escola	Tempo no 1º ano do Ensino Fundamental
Valéria Belém	38	Pedagogia	Professora Efetiva	22 anos	05 anos	05 anos
Audrey Wood ⁴²	29	Pedagogia	Professora Efetiva	04 anos	04 anos	03 anos
Eva Funari	45	Pedagogia	Professora Efetiva	20 anos	03 anos	01 ano
Ana Maria Machado	42	Letras / Pedagogia	Professora Seletiva	10 anos	02 meses ⁴³	02 meses
Ruth Rocha	31	Pedagogia	Professora Seletiva	05 anos	02 meses ⁴⁴	02 meses
Ilan Brenman	31	Pedagogia/ Esp. Educação Especial	Professor Seletivo	10 anos	01 ano	01 ano

Fonte: Entrevistas individuais com os professores colaboradores da pesquisa.

É possível observar que grande parte dos colaboradores da pesquisa possui experiência no exercício do magistério, mas não necessariamente atuando no 1º ano do Ensino Fundamental. *Ilan Brenman* e *Ana Maria Machado* trabalham apenas um horário na escola. *Audrey Wood* e *Eva Funari* possuem dois contratos: um como efetivo e outro de seletivo⁴⁵, ambas trabalham pela manhã com turmas do 1º ano e à tarde, respectivamente com o 1º ano e 2º ano. *Valéria Belém* trabalha no horário matutino como professora e, no outro horário, como Técnica em Assuntos Educacionais na Rede Estadual de Ensino. A *Ruth Rocha* trabalha à tarde na turma do primeiro ano e pela manhã na Rede Estadual de Ensino com turmas do 6º ao 8º ano coma disciplina de matemática.

Traçados os caminhos que foram percorridos, para tentar captar os sentidos construídos durante as vivências nas oficinas colaborativas, é preciso compreender a dialógica da realidade, uma vez que “a vida é dialógica por natureza” e que “viver significa participar do diálogo” (BAKHTIN, 2003, p. 348) carregado de vivências que constitui o *eu* e o *outro*. Nesse sentido, cada enunciado compõe a grande rede histórica de enunciados no diálogo com

⁴² Substituiu a professora que precisou se afastar para acompanhar o tratamento de saúde do seu filho e deixou uma das turmas de 1º ano do turno vespertino.

⁴³ Quando a entrevista foi efetuada em março de 2018.

⁴⁴ Quando a entrevista foi efetuada em março de 2018.

⁴⁵ Contratação de profissionais por tempo determinado, de caráter temporário e de excepcional interesse público, para permitir o desenvolvimento dos serviços.

espaço tempo, ou seja, a sala de aula e as oficinas como “lugar coletivo [...] no qual várias histórias se contam ou se escrevem” (BRAIT, 2006, p.105). Para tanto, trago os euniciados dos professores que compõe essa vivência e propiciaram a construção dos nossos sentidos.

4 A SALA DE AULA E AS OFICINAS COLABORATIVAS: ESPAÇOS DE DIÁLOGO-FORMAÇÃO

*A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou — eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.*

(Retrato do artista quando coisa. Manoel de Barros)⁴⁶

Neste capítulo analiso as atividades de formação contínua na área de medição de leitura e leitura literária, desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista-RR, com o propósito de verificar em que termos as necessidades de formação manifestadas pelos professores comparecem nas atividades formativas.

Neste capítulo proponho analisar as observações colaborativas, as oficinas colaborativas e as reuniões de planejamento para atividades de mediação como nosso espaço de colaboração, reflexão e vivências. Portanto, adotei a sala de aula e as oficinas colaborativas como momento para perceber o olhar dos professores sobre a mediação da leitura literária junto aos alunos. Assim sendo, utilizando essas estratégias, propus em conjunto com os participantes da pesquisa momentos específicos de mediação na sala de aula, professor titular

⁴⁶ BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

de sala e a pesquisadora eram coautores e responsáveis pelas atividades de contação e leitura de histórias, rodas de leituras na qual era possível o contato, apreciação e exploração de obras literárias sempre privilegiando o trabalho calcado na vertente literária e apreciação estética.

Na pesquisa de perspectiva colaborativa, não existe passividade por nenhuma das partes, o pesquisador não pode ser apenas um observador, bem como o professor não pode ser um executor de atividades que lhe foram estabelecidas (BORTONI-RICARDO, 2011).

Trabalhar com as oficinas de mediação de leitura literária na perspectiva de colaboração é conceber que pesquisador e participantes da pesquisa são aprendizes nesse contexto investigativo e possuem coautoria na construção e produção de conhecimentos e na escrita dessa história. A oficina colaborativa é um lugar privilegiado que possibilita a compreensão das formas de produção de sentidos e do funcionamento discursivo, de acordo com a perspectiva bakhtiniana do dialogismo, uma vez que nesse espaço tempo circulam diversas linguagens. Ademais, nelas a dialogia é sustentada pelo o caráter responsivo do discurso entre os sujeitos. A esse respeito, afirma Bakhtin:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. [...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

O trilhar nas histórias dessas vivências possibilita a reflexão e reconstrução de conceitos, práticas e espaços em colaboração, nos quais professores podem dialogar, aprender e criar laços com a leitura, além de construir outras formas de pensar, refletir, sobre os saberes produzidos e vivenciados nas escolas e na Universidade (LIBERALI; SCHAPPER; LEMOS, 2012).

De acordo com as autoras supracitadas, no processo de pesquisa colaborativa

[...] os participantes se revezam nos posicionamentos, ora de ouvintes ora de locutor, no fluxo dialógico da linguagem. É esse movimento dialético de ouvinte-locutor, que o enunciado, no (con)texto de produção da investigação, ganha novas formas de expressão e novas construções coletivas (LIBERALI; SCHAPPER; LEMOS, 2012, p. 102).

Nesse sentido, as oficinas colaborativas proporcionam aos participantes uma maior articulação entre teoria e prática, entre pensar e fazer algo, problematizando, ou seja,

refletindo à luz de uma teoria que possa levar a uma transformação do próprio fazer baseada nas reflexões do tripé sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos, a partir da proposição e vivência das atividades práticas. Nesse processo de colaboração

[...] os participantes analisam, refutam, refletem e argumentam para tecer e fiar as ações cotidianas e compreender os interesses que embasam suas práticas pedagógicas. Além disso, têm sido respeitadas, nesse processo colaborativo, as negociações desenvolvidas por parte dos pesquisadores e dos profissionais dessas instituições por meio do dispositivo da argumentação (LIBERALI; SCHAPPER; LEMOS, 2012, p. 108).

É importante ressaltar que nesse tipo de pesquisa o pesquisador tanto intervém como recebe influências no decorrer da investigação por meio do questionamento, da compreensão, das vivências, do espaço e tempo do grupo (LIBERALI; SCHAPPER; LEMOS, 2012).

Assim, para produção de dados dessa pesquisa, as oficinas colaborativas foram pensadas e planejadas com colaboração da coordenação pedagógica da escola, com o objetivo de elaborar um roteiro para o início do trabalho. Mas, esse roteiro foi reformulado a partir da vivência com os participantes da pesquisa. Planejei quatro encontros (Apêndice C) que aconteceram um por mês, visto que os professores possuem dois encontros de retornos⁴⁷ na escola a cada 15 dias.

Por definição da escola, as oficinas iniciaram em maio de 2018, porém, desde março daquele ano, eu já estava em contato com a gestão, coordenação pedagógica e professores para uma aproximação com os participantes da pesquisa e realização das entrevistas que ajudariam na caracterização do espaço e dos participantes do estudo.

Todavia, a pesquisa de campo aconteceu de março/2018 à outubro/2018, estando a pesquisadora no cotidiano escolar três vezes por semana (segunda, quintas e sextas-feiras), no período das 7h30min às 11h45min, no horário matutino, e das 13h30min às 17h45min, participando 2h de aula em cada turma nas quais trabalhavam os participantes da pesquisa, bem como nas reuniões, nos horários de planejamento e nas oficinas, conforme explicitado anteriormente.

Vale ressaltar a existência de um momento, denominado aqui como “conversas reservadas”, que aconteceu entre a pesquisadora e os participantes do grupo com a exposição

⁴⁷ O retorno é um encontro dos professores com a coordenação ou gestão que acontece a cada quinze dias na escola. Faz parte da carga horária de 25 horas do professor, é obrigatório. São entre 2h a 4h (depende do objetivo do trabalho) para atividades na escola, geralmente no horário noturno o qual pode ser utilizado para planejamento; reuniões administrativas, formação e receber assessoramento pedagógico.

de desabafos, de dúvidas e de algumas intervenções que demandavam certa delicadeza na condução de problemas relacionados com o processo de ensino aprendizagem que precisavam de uma escuta e acolhida mais sensível para, posteriormente, serem discutidos, individualmente ou coletivamente. As observações produzidas no início da pesquisa na escola também fazem parte desse momento, visto que, anteriormente, ainda não havia uma relação mais próxima e de confiabilidade entre os colaboradores e a pesquisadora para se propor qualquer diálogo sobre o assunto.

Decerto o objetivo não era julgar as práticas das professoras, mas utilizá-las como possibilidades de formação, pois, em momento oportuno, negocie e dialoguei com os professores no cotidiano pesquisado, por meio das conversas reservadas. Elas aconteciam geralmente nos horários de entrada e recreio, ao final da aula quando esperava a condução, no transcorrer das aulas, antes ou ao final das oficinas de formação. Como isso, passou a ser algo recorrente, que também tinha influência no nosso trabalho com a literatura, houve a necessidade de pensar e constituir o momento para problematizá-las e socializá-las.

O processo de pesquisa, nessa perspectiva, é dialético. Os participantes se revezam nos posicionamentos, ora de ouvinte ora de locutor, no fluxo dialógico da linguagem. É movimento dialético, de ouvinte-locutor, que o enunciado, no (contexto) de produção da investigação, ganha novas formas de expressão e novas construções coletivas (LIBERALI; SCHAPPER; LEMOS, 2012, p. 108).

No entanto, havia a necessidade de ser cautelosa e pensar qual o momento mais adequado para problematizar os assuntos que permeavam as conversas reservadas. Em que ocasião aquelas vozes poderiam ecoar, socializar-se? O melhor espaço de instigar isso fossem as oficinas, nas atividades de socialização ou quando elas solicitavam ajuda para resolver algum problema em sala de aula. Não obstante, com essa metodologia de investigação, o pesquisador precisa demonstrar disponibilidade, cautela, respeito em relação aos outros, a si mesmo e ao campo investigado. Afinal, como diz Amorim:

[...] eu enquanto pesquisador, escuto o outro a partir as minha problemática, de meu objeto de pesquisa; quando relato ou simplesmente reflito a propósito do que ele me diz, não estou apenas repetindo o que ele me disse. Em uma palavra: eu não sou ele. De sua parte, ele também não é eu: naquilo que me diz que o que ele está fazendo não é apenas ilustrar minha teoria ou responder a minha pergunta. Ele me confere um lugar e me inscreve no seu ponto de vista [...] (AMORIM, 2004, p. 258-259).

Posso dizer que as vozes dos professores pesquisados são vozes sociais, representam o grupo social do qual fazem parte. Todavia, para compreender as vozes deles é preciso ouvir também as demais vozes que fazem parte desse contexto, nesse caso os alunos. Essa escuta foi extremamente essencial para compreender quem são os colaboradores que pertenciam ao campo da pesquisa (AMORIM, 2004), bem como esse espaço tempo que é escola e as oficinas colaborativas visando a estabelecer um diálogo com as observações nas salas de aulas, as reuniões de planejamento para compreender o olhar dos professores sobre as mediações literárias.

É importante esclarecer que fiz um planejamento orientador para as primeiras oficinas colaborativas no qual abordo a dinâmica de cada uma delas (Apêndice C). O local de realização delas foi a escola, em uma sala de aula do primeiro ano. A opção por esse espaço foi definida por ser mais acessível para os professores e também por que elas se sentiam mais à vontade nesse ambiente.

A dinâmica pensada para as oficinas colaborativas começava com a organização do ambiente da sala de aula com “Colcha do Conhecimento ou Colcha de Contação de histórias”⁴⁸, um acervo de livros de literatura infantil no meio da sala e as cadeiras ao redor, em círculos. Os participantes eram sempre recebidos com um cartão de Boas Vindas acompanhado de um “mimo”⁴⁹. No primeiro momento das oficinas, havia sempre uma contação de histórias (às vezes utilizando somente o livro e a voz, outras usando elementos do cotidiano, como personagens e instrumentos e também fantoches). É bom salientar que essa contação era feita ora pela pesquisadora, ora pelos colaboradores da pesquisa. Esse momento era uma oportunidade para ampliar o repertório literário dos professores, bem como um espaço para a aprendizagem sobre os contos, histórias clássicas, histórias rimadas, fábulas,

⁴⁸ É uma prática que vem sendo construída e desenvolvida desde o segundo semestre de 2011, como instrumento do processo ensino aprendizagem dos acadêmicos em formação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima - UFRR, no qual os alunos estudam teorias e os textos de literatura infantil e as transformam com suas artes de fazer, deixando de ser simples consumidores para ser transformar em construtores e reinventores no espaço pedagógico da disciplina de “Pedagogia e Literatura Infantil”. A ideia da colcha é fruto de uma experiência com educação popular, na qual cada sujeito trazia um pedaço de retalho para costurar e forma uma colcha de retalhos. No ato da costura, as pessoas iam trocando experiências e saberes sobre a vida, economia solidária, educação popular e com isso reconstruíam outros saberes. Adaptei essa experiência de formação com os graduandos da turma de Pedagogia e Literatura Infantil, como uma alternativa de experiência lúdica para inverter a postura pedagógica quase sempre adotada para trabalhar os conteúdos dessa disciplina, na qual se reproduzia práticas e discursos sem a compreensão de sua aplicabilidade no cotidiano escolar.

⁴⁹ Bem-vindo(a) Colega! Convido-lhe neste encontro para tomarmos um Chá. Um **Chá** de: Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Obrigada pela presença. Você faz a diferença! Em cada oficina foi oferecido um mimo: saquinho de chá, bombom, bolo, lápis, café, livro.

poemas, entre outros que compõe a literatura infantil brasileira. Após a contação, havia um momento de discussão sobre a história, o livro.

Na continuidade do trabalho nas oficinas utilizei slides, textos, filmes que pudessem auxiliar os professores a compreenderem e se apropriarem dos conhecimentos sobre mediações de leitura literária. Além disso, trabalhei com vivências e dinâmicas de contação de histórias e a forma de fazer as mediações.

Além das oficinas colaborativas, fiz observações em sala de aula. Em um primeiro momento, essas observações tinham um intuito de aproximação dos colaboradores da pesquisa com a pesquisadora. Todavia, essas observações serviram também como um momento de interação e colaboração entre a pesquisadora, os professores e os alunos, além de propiciarem um rico material para discussão nas formações.

Conforme já explicitado na metodologia, essas observações ocorriam nas segundas, quartas e sextas-feiras, sendo 2h em cada turma. Nesse tempo em cada sala, quando era possível observar a dinâmica da turma, também ajudava os professores em algumas atividades e no momento da mediação de leitura. Nas turmas observadas no início da aula (07h30min ou 13h30min), as contações de história e mediações de leitura literária ocorriam logo no primeiro momento. Já nas outras turmas essa dinâmica acontecia no final da aula por volta das 17h15min.

A observação em sala de aula me proporcionou uma relação de confiança, respeito e carinho para com os envolvidos nessa pesquisa, influenciando nas propostas de trabalho com os professores e os alunos. O que era proposto ou acordado nas oficinas ou reuniões de planejamento era executado por todos nós, pesquisadora e professores, como, por exemplo, as contações de histórias. A relação de afinidade entre os participantes dessa pesquisa chegou ao tal ponto que todo dia de observação eu era recebida com se estivessem em festa. Todos os alunos vinham me abraçar e se, por algum motivo, eu não pudesse estar presente no dia da observação na turma, era cobrada pelas crianças quando as encontravam na hora do recreio.

Durante as oficinas aconteceram tantos eventos que apontavam para olhar a construção de sentidos sobre a mediação a partir da vivências com as professoras, que foi preciso organização para que não fossem analisados de forma pulverizada, mas tentando escolher os mais significativos, que pudessem representar esse processo. Para isso, elaborei em conjunto com minha orientadora, um *display* (Figura 4) que pudesse apresentar os elementos que mais contribuíram para a construção dos sentidos diante das leituras dos

professores do 1º ano e, conseqüentemente, influenciaram ou ainda ressoam na mediação de leitura proposta em cada sala de aula.

Figura 4 - Sentidos para a leitura dos professores do 1º ano



Fonte: Resultado de Pesquisa

Para abordar cada um dos elementos que constituíram ou constituem a produção de sentidos pelos professores para as mediações em torno da leitura literária, organizei com base no *display*, a análise das oficinas, em sentido horário, isto é, iniciando com a história pessoal de cada leitor e concluindo com a organização do espaço e tempo da sala de aula. No entanto, é preciso lembrar que, em alguns momentos, eles irão aparecer em uma espécie de amálgma ou numa polifonia, uma vez que cada um dos docentes organiza e produz enunciados nos quais se entremeiam em outras vozes, além da sua própria, ainda que ele não possa, saiba ou queira reconhecer cada uma delas.

4.1 História pessoal de cada leitor e o acesso aos livros

Neste item, abordo um pouco sobre as experiências literária dos professores e o seu acesso aos livros de literatura infantil. Para isso, utilizo os dados coletados na entrevista e em uma atividade que fiz na primeira oficina, que se chama “Relembrando a Literatura da minha

infância”, com o intuito de conhecer um pouco mais sobre as vivências literárias dos colaboradores dessa pesquisa.

Cabe ressaltar que essa atividade foi realizada em dois momentos, na primeira e segunda oficinas colaborativas, por conta da ausência de alguns colaboradores no primeiro encontro. Isso foi necessário para que pudesse apresentar como a mediação da leitura literária na história pessoal dos colaboradores da pesquisa contribuiu para a construção de sentidos que cada um traz para sua prática, visto que isso é particular e singular. Segundo Bakhtin (2003), somos sujeitos singularizados *nas e pelas* relações vividas, isto é, somos individual/singular, mas constitutivamente social mediados pela linguagem e interação com outros.

Os sentidos construídos pelos professores colaboradores da pesquisa carregam as marcas do vivido, do experienciado, que foram tecidas com as linhas das histórias infantis consideradas clássicas (Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Pinóquio, o Cão e Eu⁵⁰) e as histórias religiosas (sobre a vida de Jesus), muitas vezes contadas oralmente, sem a utilização de livros. Os textos clássicos que subsidiaram a vivências dos professores, são os mesmos que hoje continuam encantando as crianças.

Aqui aparecem na fala dos colaboradores as primeiras referências a seus mediadores, aqueles que contavam as histórias para eles quando crianças. Para *Ilan Brenman* e *Valéria Belém* os pais e professores foram responsáveis por essa atividade. No caso de *Audrey Wood*, *Eva Funari*, *Ana Maria Machado* e *Ruth Rocha*, essa iniciação ao mundo literário foi feita em casa, pelos pais e avós, geralmente com contos clássicos e histórias de tradição oral que sempre traziam um ensinamento (regras morais, comportamentos, atitudes “corretas” que eles deveriam seguir).

Observo que os mediadores foram importantes para a formação leitora dos professores, por propiciar a circulação e a apropriação dos textos. Sem eles, isso teria sido muito difícil, principalmente nos municípios em que viviam os colaboradores e na cidade de Boa Vista, que carecia de bibliotecas e livrarias. Essa realidade ainda se perpetua hoje, porém agora se tem a possibilidade de acesso a obras via internet.

Nesse ponto, percebo que existe uma diferença entre a formação literária dos participantes da pesquisa e a dos alunos com os quais trabalham esses colaboradores. No caso

⁵⁰ O professor *Ilan Brenman* disse que, anos depois, ele encontrou esse livro, pois quando a professora contou a história não mostrou o livro nem leu a história. Ela contou de memória, provavelmente porque o livro era muito grosso. Ele contou essa mesma história para os seus alunos fazendo a adaptação por conta do tamanho exatamente como a sua professora fez.

dos primeiros, essa formação foi exercida, cultivada no ambiente familiar, e, no segundo, de acordo com relato dos professores, essa formação é depositada quase que unicamente nas mãos dos professores e no espaço escolar.

Além disso, por conta da falta de acesso aos livros, apenas um participante relatou que ganhava alguns de cunho religioso de seus pais, os outros não tiveram a experiência de ganhar livros de presente na infância. Entretanto, essa vivência não foi determinante para o comportamento deles, pois apenas a *Audrey Wood* disse: “*não havia pensado no livro de literatura infantil como presente, por isso ainda não tinha presenteado alguém*” (REOC).

Os participantes da pesquisa afirmaram na dinâmica sobre a literatura infantil e na entrevista que, hoje, costumam contar histórias para seus alunos. Apenas a *Ana Maria Machado* disse: “*contava apenas para minha filha. Era literatura religiosa⁵¹ e secular⁵²*”.

Ainda nessa atividade, os participantes mencionaram que utilizam a magia dos contos para *trabalhar a atenção, imaginação, interpretação, produção; aguçar o gosto de ler; encantar, incentivar e aprender a criticar*.

Nesse diálogo sobre suas experiências literárias, os professores demonstraram o quanto ainda não tinham percebido como isso os afeta e os constitui como mediadores. Como essas vivências carregadas de sentidos emocionais, culturais e de histórias dizem da experiência singular e dificilmente repetível que cada um encarna (LARROSA, 2002). Conforme o autor, “ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (LARROSA, 2002, p. 27).

Todavia, é importante dizer que nem sempre os primeiros contatos com os livros, textos ou histórias literárias acontecem na escola, tendo o professor como esse mediador. Na fala de uma das participantes, a mediadora da leitura literária era a mãe que contava histórias de “Trancoso⁵³” (história de tradição oral) ao redor da fogueira, tendo como plateia os filhos e vizinhos da redondeza. Ela também evidenciou que “*apesar das histórias serem longas, isso não importava, todos ficavam de olhos bem arregalados para não perder nada, o que eles queriam era que ela não parasse de conta a história*” (Professora da Educação Infantil)⁵⁴.

⁵¹ Literatura religiosa seria, então, o conjunto de escritos em prosa ou em verso que trata, especificamente, da religião ou assuntos a ela relacionados em qualquer nível.

⁵² No meio cristão, a leitura secular é aquela que não é religiosa, que é feita na escola, na universidade.

⁵³ A expressão "histórias de Trancoso" é muito comum em Portugal e no Brasil, passando a denominar todo conjunto de histórias populares transmitidas pela tradição oral. Disponível em: <http://ednardohistoriador.blogspot.com/2017/02/historias-de-trancoso.html>. Acesso em: 30 ago. 2018.

⁵⁴ Algumas professoras a Educação Infantil assistiam a oficina reunião como ouvintes, mas não integravam o grupo participante. Todavia, essa foi bastante significativa e resolvi incluí-la.

Salientei, na oficina colaborativa na qual o tema foi discutido, a importância desse mediador, que contava histórias que hoje chamamos de memória, que interagia com as crianças despertando o interesse por essa narrativa já trabalhando essa mediação e o letramento literário (COSSON, 2014) sem efetivamente ter consciência disso.

Corroborando o explicitado anteriormente, dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro, em sua 4ª edição (2016), indicam que as pessoas que mais influenciam o gosto pela leitura entre as crianças até 13 anos, são os pais e professores.

4.2 Formação Inicial e Continuada: espaços de formação

Durante a pesquisa, ficou evidente que os colaboradores não tiveram, na formação inicial, uma disciplina ou conteúdo que abordasse a questão da mediação da leitura literária na sala de aula. Apenas dois colaboradores mencionaram na entrevista o contato com essa temática na formação continuada do PNAIC.

Santos (2018) ressaltou, em sua pesquisa de doutorado, que a SMEC-RR não apresenta oficialmente: “um projeto ou uma proposta de formação contínua da rede, mesmo depois de várias solicitações, buscamos neles as informações que pudessem nos ajudar a compreender o quê e como o sistema planeja e executa as atividades formativas” (2018, p. 250). Sendo assim, busquei essas informações e não obtive resposta oficial. Todavia, tanto na entrevista, quanto com os professores e em conversas com a coordenação ficou claro que essa formação continuada, desde que a SMEC-RR adquiriu e implantou o Programa Ensino Estruturado⁵⁵ referente ao Programa Saber Igual, do Instituto Alfa e Beto, ficou a cargo deste instituto, que organiza e oferta aos professores no início de cada ano letivo uma capacitação com o intuito de mostrar materiais. Além disso, orienta como devem ocorrer os encontros com os técnicos da secretaria, que acompanham e “orientam” o planejamento da pré-escola (1º e 2º períodos) e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Cabe salientar que só as primeiras formações no ano de implantação do programa, foram executadas pela equipe do IAB. Em

⁵⁵ No Portal da Transparência, é possível verificar que a Prefeitura Municipal de Boa Vista gastou em aquisição de livros didáticos e materiais de apoio pedagógicos diferenciados do Instituto Alfa e Beto (IAB) para alunos, professores, coordenadores pedagógicos e técnicos de secretaria da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista – RR um valor de R\$5.907.873,00 ao ano letivo de 2017. Acesso em: 02 mar. 2017.

seguida, essa função foi destinada aos técnicos da SMEC-RR, que monitoram o trabalho nas escolas.

Além disso, há uma formação específica para os professores do 1º ano, que é Alfa e Beto-Alfabetização, e nas turmas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (SANTOS, 2018).

O foco da capacitação para os professores do 1º ano está no processo de alfabetização na língua materna, com ênfase no trabalho com o método fônico.

De acordo com a autora supracitada,

há [...] uma preocupação com o professor ‘novo na rede⁵⁶, ou seja, aquele que, experiente ou não, participa no início de cada ano letivo da capacitação inicial em uma turma específica para professores novos, contudo, esta formação tem como propósito apresentar a estrutura, o funcionamento e os materiais do sistema apostilado. [...] Como podemos verificar, a organização de turmas com professores novos não ocorre em virtude das necessidades dos iniciantes, mas da necessidade do sistema em apresentar o programa de ensino adotado pela rede municipal. (SANTOS, 2018, p. 271).

Desta forma, para tentar compreender como acontece a formação continuada dos professores do 1º ano utilizo os documentos do Instituto Alfa e Beto/IAB a saber: *o Manual de orientação do Programa Alfa e Beto; o Manual de Consciência Fonêmica, o Leia Comigo Manual do Professor*, bem como dados coletados por meio das entrevistas realizadas com os professores e coordenadores. O primeiro, de autoria de João Batista Araújo e Oliveira, é destinado aos coordenadores pedagógicos e professores para tratar das questões do Programa Alfa e Beto de Alfabetização e está dividido da seguinte forma: Introdução: que apresenta uma visão geral do programa; 1) Fundamentos; 2) Como Alfabetizar usando os materiais do Programa Alfa e Beto de Alfabetização; 3) Outros componentes do Programa Alfa e Beto de Alfabetização.

O manual apresenta as características gerais do aluno alfabetizando, do que é ser alfabetizado⁵⁷, da proposta do ensino estruturado com ênfase na alfabetização no método fônico e aborda alguns conceitos do programa de ensino e da proposta pedagógica, bem como as habilidades e competências que os alunos precisam desenvolver durante o 1º ano do Ensino Fundamental

⁵⁶ A SMEC considera professor novo aquele acabou de entrar na Rede Municipal de Ensino, seja via concurso ou seletivo, não importando quantos anos de experiência ele tenha em outras esferas.

⁵⁷ Na perspectiva do Método Fônico.

O segundo documento, *Manual de Consciência Fonêmica*, também elaborado por João Batista Araújo e Oliveira, estruturado em 20 capítulos, traz o conceito de consciência fonêmica; atividades preparatórias de consciência fonológica para identificar sons, ritmos, rimas; instruções de como o professor deve trabalhar os fonemas⁵⁸.

O terceiro documento, *Leia Comigo Manual do Professor*, de autoria de João Batista Araújo e Oliveira e Dayhane Alves Escobar Ribeiro, tem como objetivo trazer para o professor propostas de “uso eficaz do Livro Leia Comigo, também chamado de Livro Gigante” (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2013, p. 5). Apresenta um roteiro com orientações de como o professor deve fazer a leitura com os alunos; perguntas de identificação de letras; e de compreensão (aqui a compreensão é vista como identificar informações simples no texto).

Os materiais analisados evidenciam uma fragilidade conceitual e pedagógica. Observei nos três manuais a apresentação de conceitos, tais como, a ciência cognitiva da leitura, ensino estruturado, metacognição, metalinguagem, aprendizagem ativa e participativa, concepção de língua, consciência fonêmica, fonemas e etc., que são anunciados, mas sem nenhuma discussão ou aprofundamento teórico. Apenas o *Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto* destaca referências bibliográficas divididas em obras que: abordam a Psicologia Cognitiva/Alfabetização e o Ensino de gêneros textuais. Todavia, é importante ressaltar que dessas referências foram excluídos os estudiosos e pesquisadores nacionais que contribuíram e ainda contribuem nessas áreas. Isso não acontece somente com o material destinado ao *Programa Alfa e Beto de Alfabetização*. Nas palavras de Santos (2018),

[...] na elaboração do material de matemática foi feita a análise de materiais didáticos de países asiáticos que se destacam no *Programme for International Student Assessment (PISA)* (regiões da China, Cingapura, Coréia do Sul e Japão), entretanto, em momento algum se refere aos estudos realizados no Brasil na área da Educação Matemática, o que, inclusive, está expresso nas referências, as quais são constituídas por vinte e dois títulos, dos quais apenas 04 são em língua portuguesa (03 obras portuguesas e 01 uma produção brasileira que é do próprio IAB), todas as demais são publicações em língua inglesa e uma em francês. Isso leva a crer que há uma desvalorização da produção científica nacional e talvez até o interesse em dificultar a ampliação de conhecimentos sobre a própria proposta pedagógica do instituto[...] (SANTOS, 2018, p. 254).

Desta forma, posso dizer que os materiais propostos pelo IAB não proporcionam uma discussão teórica mais profunda acerca de conceitos básicos importantes para o trabalho

⁵⁸ Os fonemas vogais orais /a/, /é/, /i/, /ô/, /o/, /u/; fonemas /l/, /m/, /n/, fonemas: vogais nasais, /am/, /em/, /im/, /om/, /um/; fonemas /lh/, /nh/; fonema/s/, /z/, /t/, /v/, /R/, /r/, /ch/, /j/, /k/, /d/, /b/, /p/, /t/, /g. Conforme exibido no Manual de Consciência Fonêmica.

pedagógico com os alunos, mais especificamente da alfabetização. O que esses materiais trazem não instruções de como o professor deve organizar suas aulas, no caso do 1º ano, para conseguir alfabetizar. Na verdade, eles apresentam um passo a passo de como alfabetizar os alunos e transformam o professor em um executor de atividades que são planejadas, cronometradas para cumprir o programa de ensino que tem como foco a memorização e a repetição, conforme apresenta o quadro a seguir.

Quadro 2- Distribuição de tempo letivo com as prioridades do Programa de Ensino

Competência	Proporção do tempo	Instrumentos
Consciência fonêmica	5%	Manual de Consciência Fonêmica Bonecos ⁵⁹ Cartelas
Decodificação e fluência	30%	Aprender a Ler Minilivros Ditados Letras do Alfabeto
Familiaridade com livros e textos impressos Vocabulário e compreensão	25%	Leia Comigo – Livro Gigante Aprender a ler Leitura livre ⁶⁰
Caligrafia	10%	Grafismo e Caligrafia
Matemática	15%	Livro de Matemática
Ciências/ Estudos Sociais	15%	Livro de Ciências

Fonte: Extraído do Manual de Orientação do Programa Alfa Beto (2011, p. 32).

Fica claro na fala dos colaboradores da pesquisas, nas orientações dos manuais do IAB supracitados, bem como em documento da SMEC-RR (Anexo 5) que a formação continuada dos professores se dá em dois momentos: um na capacitação inicial (no início de cada ano letivo) e outro na capacitação ao longo do ano (nas reuniões de planejamento que podem ser semanais ou quinzenais). Esses momentos têm como objetivo maximizar o ensino e aprendizagem direcionada por meio da instrumentalização dos profissionais de educação, familiarizando-os com os materiais didáticos e a proposta pedagógica do ensino estruturado que é executada pelos técnicos da SMEC.

Todavia, é importante destacar que nenhum dos materiais analisados ressalta explicitamente uma concepção de formação continuada, são apenas manuais de instrução nos quais os professores recebem orientações, instrumentos e apoio necessários para alfabetizar na perspectiva da decodificação do código (OLIVEIRA, 2013).

⁵⁹ São dois fantoches Alfa e Beto que os professores devem utilizar para apresentar os fonemas.

⁶⁰ Conforme o referido manual, para essa leitura podem ser utilizados como a Coletânea usada em algumas intervenções (Programa Aceleração da Aprendizagem) ou outras leitura escolhidas pelo professor.

Durante as entrevistas, nas observações colaborativas nas salas, e nos diálogos durante os planejamentos, os professores deixaram explícito que a formação que eles recebem no início do ano, e as formações e orientações de planejamento que ocorrem com os técnicos da SMEC, versam sobre como eles devem trabalhar o material, que o cronograma deve ser seguido, instruções para trabalhar o Programa do Compasso⁶¹ e o Programa "Utilização de Materiais Manipuláveis" (Robótica educacional)⁶². A formação continuada está articulada com o monitoramento, uma vez que a cada semana o professor encaminha para a coordenação sua agenda trabalho e no final de cada bimestre os resultados dos testes de leitura nos quais técnicos da secretaria “acompanham” o resultado do trabalho.

Caso esse resultado não esteja de acordo com os padrões mínimos do programa, o professor recebe uma ficha especificando que ele deve retomar os fonemas nos quais as crianças apresentaram dificuldades. Contudo, não há por parte dos técnicos um acompanhamento *in lócu* ou alguma orientação didática ou estratégia para ajudar os professores e alunos no processo de ensino aprendizagem. Percebo que a perspectiva de acompanhamento é mais gerencial no trabalho pedagógico do professor do que didático-pedagógica do processo de aprendizagem.

Além disso, não há nenhuma orientação na formação nem geral (início do ano) ou nas reuniões de planejamento com os técnicos da SMEC como trabalhar a literatura infantil na sala de aula. A única orientação é sobre o trabalho com Livro Gigante e os Minilivros.

Ilan Brenman proferiu, durante um dos encontros nas oficinas colaborativas, a seguinte fala: “*como seria bom se os técnicos formadores da secretaria que fazem a nossa formação pudessem trabalhar conosco como você (pesquisadora) faz. Você não manda a gente fazer, faz conosco, nos ajuda a fazer na sala e ainda traz a teoria que embasa o trabalho. Eles nunca entraram na nossa sala*” (REOC). Segundo o professor, a preocupação

⁶¹ “É a versão brasileira do programa Second Step, desenvolvido pelo Committee for Children, uma organização não-governamental que existe há 38 anos nos Estados Unidos, e é dedicada a promover desenvolvimento social e emocional às crianças por meio da aprendizagem socioemocional. O programa destinado ao atendimento a 34.897 alunos do 1º período ao 5º ano do ensino fundamental, seus familiares. As capacitações de formação continuada acontecem mensalmente em cada unidade de ensino para todos os professores”. Disponível: <https://www.boavista.rr.gov.br/noticias/2018/05/programa-compasso-educacao-socioemocional-comeca-a-ser-implantada-nas-escolas-municipais>. Acesso em: 20 dez. 2018.

⁶² De acordo com a SMEC, “a implantação do programa surgiu da necessidade de despertar maior interesse dos alunos, de permitir a execução de práticas curriculares inovadoras para melhorar a aprendizagem de todos buscando a melhoria da qualidade da educação. Serão desenvolvidas atividades com os alunos do 1º ao 5º ano, nas disciplinas de história e geografia”. Os professores responsáveis pela sala de aula receberão capacitação para realizar as atividades com seus alunos. Disponível: <https://www.boavista.rr.gov.br/noticias/2018/08/professores-municipais-passam-por-treinamento-sobre-robotica-educacional>. Acesso em: 20 dez. 2018.

dos formadores é ensinar como trabalhar os fonemas, seguir o cronograma, fazer as atividades dos livros para que os alunos alcancem no teste de leitura a pontuação exigida pelo programa. Essa fala foi corroborada por todos que participavam da oficina.

Fica evidente no trecho exposto que o acesso à formação específica sobre mediação de leitura literária, que possibilite uma maior reflexão a respeito da formação do aluno leitor, efetivamente não acontece, em razão da falta de orientações e/ou conhecimento sobre essa temática que advém do material que é ofertado para professores, bem como pela proposta de formações da oferta por parte da SMEC-RR. Isto é, os professores questionam acerca da própria formação continuada que não os habilita ao trabalho com leitura literária. As palavras de Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369) corroboram o sentimento expresso na fala dos colaboradores da pesquisa “[...] aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele”.

Não obstante, tanto durante a entrevista, quanto nas oficinas os colaboradores relataram dois pontos importantes da formação proporcionada pela SMEC: primeiro, a questão do tempo que sempre é muito “curto”, pois existem tantas orientações administrativas quanto ao cumprimento do cronograma de atividades, as técnicas do método fônico e projetos extras - Programa do Compasso e o Programa "Utilização de Materiais Manipuláveis" (Robótica educacional) -, que não há na formação um espaço para trocas de experiências, discussões e aprendizagem com os outros professores. A palavra fica centrada nos formadores.

Além disso, em segundo lugar, as formações alinhadas às necessidades ou problemas que os professores enfrentam na sala de aula buscam apenas a instrumentalização para um uso mais eficaz do material do IAB com o intuito de melhorar o índice de aprovação no município e, conseqüentemente, elevar o IDEB. A preocupação é mais quantitativa do que qualitativa.

No espaço/tempo de formação, os discursos não são marcados pelo diálogo entre os sujeitos no que diz respeito ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, nem tão pouco no tocante ao caráter formativo da literatura.

Acredito, com base no que Gatti (1997) já proferiu, que os investimentos em ações de formação continuada devem ter como foco as necessidades docentes. Estas podem surgir a partir do contexto histórico, cultural, social que as originou, ou do conjunto de aspirações manifestas pelos professores que possuem a vontade e o interesse de passar de um nível atual

de conhecimento para outro (IBIAPINA, 2008). Todavia, esse não tem sido o objetivo da formação ofertada aos professores da rede municipal de Boa Vista, uma vez que está direcionada à racionalidade técnica e visa ao treinamento de habilidades comportamentais de transmissão de conhecimento e cumprimento de atividades pertinentes aos Programas do IAB.

É preciso esclarecer que a formação continuada de professores recebeu e ainda a recebe diferentes denominações, como reciclagem, capacitação, treinamento, formação contínua, formação centrada na escola, formação em serviço, não sendo objetivo desse trabalho discorrer sobre o significado de cada uma delas. Contudo, a concepção de formação continuada que embasa este trabalho está ancorada no que Gatti e Barreto (2009) defendem como novo paradigma da formação

[...] centrado no potencial de autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções. [...]. O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada (GATTI; BARRETO, 2009, 202-203).

Vale ressaltar que as formações, tanto na SMEC-RR quanto na escola, acontecem no horário noturno, após o término das aulas, em uma terceira jornada de trabalho para muitos professores. Já a capacitação inicial, que ocorre no início de cada ano letivo, é efetuada nos três dias úteis que antecedem o início das aulas e no mesmo horário de trabalho dos professores, iniciantes e experientes. Apesar dessas formações fazerem parte da carga horária dos professores, elas se tornam cansativas por conta do horário, considerando que grande parte dos professores possui dois vínculos de trabalho na própria rede municipal ou em outras esferas.

Em contraposição a essa formação continuada que a SMEC-RR oferece aos professores da rede municipal e também para satisfazer as demandas que ocorrem durante o processo de pesquisa, fiz a proposição de oficinas colaborativas de mediação de leitura literária para tentar perceber os sentidos para a leitura dos professores do 1º ano a partir das suas vivências.

A seguir, analiso as oficinas colaborativas entrecruzando dados coletados na observação em sala de aula e também nas entrevistas dos colaboradores, a fim de compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre a mediação da leitura literária. Assim, existe a necessidade de não perder de vista a compreensão do conceito de mediação para Vigotski (1999), assim como a produção e circulação de sentidos articulados ao que

Bakhtin (2010) diz sobre a construção de sentidos por meio da interação entre eu e o outro mediados pela linguagem.

4.3 Oficinas Colaborativas: proposta de formação continuada

As oficinas colaborativas pensadas e executadas sob perspectiva de formação continuada para essa pesquisa tiveram seu percurso formativo organizado de modo a oferecer condições para que os professores coparticipantes, por meio do trabalho colaborativo, compreendessem a sua própria prática como elemento de construção e reconstrução de conhecimento para sua formação.

Parti do pressuposto de que a realização das oficinas colaborativas possibilitariam vivências dos professores com atividades de mediação da leitura literária que pudessem ser aplicadas nas salas de aula e os ajudassem a pensar, refletir, sobre outras possibilidades de trabalhar a leitura literária com as crianças. Para além disso, que elas pudessem ser um tempo e espaço para socializar as experiências e construir novas práticas.

Sendo assim, a análise das oficinas colaborativas foi pautada nas vivências dos professores, no que foi experienciado, em um contexto histórico, cultural, específico em um determinado tempo. Isto pressupõe compreender que foram gerados nas relações sociais, portanto, sentidos em circulação.

Como não é objetivo deste texto apresentar um relato integral de todos os eventos que aconteceram nas oficinas, deste modo, para orientar o leitor sobre como os dados foram produzidos, inicialmente, apresento o quadro 3 que traz a síntese de como as oficinas foram organizadas, proporcionando uma visão geral das temáticas trabalhadas, de alguns textos literários apreciados e do período que elas aconteceram.

Quadro 3 – Síntese das Temáticas das Oficinas

OFICINA	MÊS DE REALIZAÇÃO	TEMÁTICA	OBRAS LITERÁRIAS
Primeira Oficina	Maio/2018	- Relembrando a literatura da minha infância - Por que formar leitores?	✓ Até as princesas soltam pum – Ilan Brenman ✓ A parte de falta – Shel Silverstein
Segunda Oficina	Junho/2018	- O que é ser mediador de leitura.	✓ Chapeuzinho Amarelo - Chico Buarque ✓ A parte que falta encontra o grande O – Shel Silverstein ✓ Bruxa, Bruxa venha a minha festa – Arden Druce
Terceira Oficina	Agosto/2018	- Como fazer rodas para cativar leitores?	✓ O Grúfalo – Julia Donaldson ✓ A vaca que botou um ovo – Andy Cutbill
Quarta Oficina	Setembro/2018	- Mediações literárias na sala de aula.	✓ A Caligrafia de Dona Sofia – André Neves ✓ Helena, Helena – Aramis Ribeiro Costa
Quinta Oficina	Outubro/2018	- “Recordar é viver”.	✓ Maria vai com as outras – Sylvia Orthof ✓ A revolta das Princesas – Lisbeth Renardy e Céline Lamour-Crochet

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Proposta de Oficina de Mediação Literária (Apêndice C).

No percurso das oficinas colaborativas havia uma organicidade que iniciava e terminava sempre com uma história na “Colcha do Conhecimento ou Colcha de Contação de histórias” contada pela pesquisadora ou por um dos colaboradores da pesquisa; momentos de reflexão teórica sobre a temática; atividades de práticas sobre mediação; vídeos para reflexão, discussão e proposta de atividades que poderiam ser executadas em sala de aula com as crianças. Tudo isso, com o propósito de estabelecer o diálogo com múltiplas vozes que participaram da construção dessa história. Afinal, tal como Bakhtin (2011, p. 295) profere, as “[...] palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos”. Assim, pode-se tentar reelaborar os sentidos sobre a mediação de leitura a partir da linguagem.

É importante destacar que, apesar de cada oficina possuir uma temática, era impossível se restringir apenas a ela, pois quando se aborda a questão da mediação os assuntos estão imbricados. Além disso, utilizei vídeos, textos teóricos e outros livros de literatura, pois o planejamento é apenas uma orientação e à medida que as discussões, reflexões e dúvidas iam surgindo, busquei materiais que pudessem embasar nossas atividades.

Ditante de tudo o que foi exposto, acredito ser importante apresentar como os colaboradores da pesquisa chegaram nas oficinas para tentar captar o olhar e os sentidos sobre a leitura que eles já possuíam. Portanto, apresento a seguir a figura 5 que tenta sintetizar os enunciados dos professores sobre a mediação da leitura literária.

Figura 5 – Como os professores iniciaram as Oficinas Colaborativas



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

A síntese apresentada na figura 5 permite compreender como os professores iniciaram o processo de formação, trazendo um desenho representativo dos anseios, desejos, sentidos que os constituíram em um processo histórico-cultural permeado pela linguagem e vivências de cada um. Reflete um pouco do processo de formação inicial e continuada dos docentes, das suas vivências literárias, das dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala. Não obstante, demonstra que os professores acreditam que podem aprender uns com os outros a partir das vivências em momentos de interação.

Durante uma das oficinas, em momento de diálogo no qual os professores falavam sobre suas experiências, a questão do pouco conhecimento sobre como contar histórias e mediar a leitura literária apareceu nas discussões. Para grande parte deles, a contação de história resumia-se a pegar um livro qualquer e fazer a leitura para as crianças. Não havia,

para eles, a necessidade de conhecer ou preparar a leitura ou a contação da história e a mediação da leitura era vista como uma forma de passar o tempo, sem muita importância. Não havia uma preocupação de conversar sobre a história ao final, de questionar, perguntar, ou provocar a produção de sentidos, pelo leitor/ouvinte, para o texto lido/ouvido. O que os alunos entenderam da história. Os trechos dos enunciados dos colaboradores a seguir evidenciam esse sentimento

“[Eu] lia as histórias, mas não tinha esse trabalho de mediação com os alunos, de conversar sobre as histórias, fazer perguntas. Não parava um pouco para saber a compreensão dos alunos” (ANA MARIA MACHADO – REOC).

“Eu via mediação da leitura como “vou contar uma história para passar o tempo”. Eu contava, mas não tinha muito a conversa no final, não tinha muito a participação das crianças. Lia e acabou” (VALÉRIA BELÉM – REOC).

“Eu lia e a única coisa de diferente que fazia era no tom da voz, que mudava. Não explorava as imagens, nem trazia objetos para enriquecer as histórias e fazia perguntas durante a leitura para ver se eles estavam prestando atenção. Entendia que a mediação era só fazer uma leitura bem simples” (RUTH ROCHA – REOC).

“Eu sei o que é uma contação de história, todavia, não sabia das mais variadas formas de contar uma história e fazer a mediação Eu só contava história. [...] Era uma forma de distração, não um momento de aprendizagem também” (AUDREY WOOD – REOC).

Na fala dos professores, o sentido de mediar está intimamente ligado a forma ou técnica de como se lê ou conta histórias. Eles ainda não perceberam que a mediação é muito mais que isso. O ato de mediar necessita de uma intencionalidade na atuação do mediador, pois, para formar um leitor é necessário que se vivencie situações sistemática de leitura, na qual um leitor mais experiente interaja com outro com menos experiência proporcionando trocas de informações, sentimentos, opiniões, conhecimentos que possibilitam apreender e compreender a mensagem do texto lido. Apenas ler, contar histórias ou disponibilizar acesso a livros esporadicamente não é o suficiente para a formar um leitor, esse trabalho precisa ser feito constantemente, diariamente.

Diante disso, para tentar refletir sobre esse pensamento, foi necessário um aporte teórico⁶³ com o qual pudéssemos conversar sobre estratégias de apresentar, contar e ler

⁶³Trabalhamos com o texto: BORTOLIN, Sueli. Quero ser um contador de histórias. 2003. Disponível: https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=121. Acesso: 30 de abr, 2018. BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: os pequenos segredos da narrativa. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

histórias. Foi necessário problematizar as situações narradas pelos docentes de modo que percebessem que para mediar a interação das crianças com um texto literário não é preciso ser um contador de histórias que domine técnicas específicas. Basta que se goste de ler e fique atento aos aspectos que são importantes nesse momento como: falar o nome da história; quem são os autores e ilustradores (na verdade autor e ilustrador são responsáveis pela construção livro) um escreve a história em palavras e o outro faz isso por meio do desenho.

Para Antunes (2007), existe uma diferença entre o ato de contar e ler histórias. O primeiro envolve improvisação, interação, liberdade e a possibilidade de agregar outros elementos a história. O segundo é uma forma de apresentar a obra conforme sua linguagem original, nas palavras do autor. Mas isso não quer dizer que existe uma forma de contar ou ler histórias melhor do que a outra, pois as duas formas são importantes.

Portanto, a colaboração pode promover outras aprendizagens e a ressignificação de práticas docentes, visto que as vivências interpessoais e intrapsíquicas⁶⁴ trazem possibilidades de (re)construção e desenvolvimento de novos conhecimentos conectados com as necessidades de cada sujeito dentro contexto histórico, social e cultural ao qual pertencem.

Quando o professor integra o saber pesquisado/compartilhado com a sua prática, interioriza outra lógica e o saber fazer docente ganha mais significado. Em grupos de colaboração, os professores debatem sobre o progresso do processo, refletem criticamente o ensino, partilham uma linguagem para se referirem a conceitos, constroem e reconstróem juntos conhecimentos acerca do ensino, procedendo, desta forma, à autorregulação da sua aprendizagem e das suas práticas (MEINERZ, 2011).

Empresto a fala de Bakhtin (2011, p. 295) para complementar o que foi mencionado acima “[...] palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” na mediação com outros possibilitando construir e reelaborar os sentidos a partir da linguagem e das vivências.

Além dos estudos teóricos nas oficinas, os colaboradores da pesquisa vivenciaram situações de mediação de leituras. Após essas mediações, eles foram convidados a organizar e gravar uma mediação na sala de aula para os alunos para ser socializada nas oficinas. A seguir, apresento dois recortes do Diário de Campo que corroboram o que foi explicitado:

⁶⁴ Segundo Vigotski “cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpessoal) e depois, dentro da criança (intrapsíquica). Isto se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores se originam como relações reais entre indivíduo”(1978, p. 57).

“No vídeo as professoras organizaram as crianças em torno da colcha no chão da sala, conversaram sobre o livro que iriam contar a história, sobre o autor, ilustrador, combinaram que na medida em iam contando também mostrariam as ilustrações do livro⁶⁵. Na filmagem da professora Audrey Wood o livro escolhido foi ‘A parte que falta’ de Shel Silverstein⁶⁶. Após contação a professora conversou com as crianças sobre as impressões e como eles se sentiram ao ouvirem a história. As crianças compararam o protagonista ao ser humano que procura algo que perdeu. Também abordaram a questão da ilustração, pois o livro é todo preto e branco, diferente dos outros livros de literatura que a professora já havia apresentado, mais parecido com os “desenhos” dos minilivros, que também não são coloridos, mas houve uma observação sobre a ilustração do livro ‘A parte que falta’, era mais bonita de acordo com os alunos. Essa história ganhou a atenção e o gosto das crianças, pois sempre pediam para a professora contar novamente e quando o livro estava junto na caixa de leitura era muito disputado pelas crianças”. (REOC)

“A professora Ruth Rocha contou a história da “Revolta das Princesas⁶⁷”, que fala sobre as famosas princesas dos Contos de Fadas (Cinderela, Branca de Neve, Bela Adormecida, Rapunzel, Sherazade) que propõem uma revolta porque estão cansadas de aguentar as bruxas malvadas, os feitiços e os maus-tratos, já os príncipes não passam por nada disso. Durante a contação a professora foi relembando junto com as crianças as histórias das quais as princesas eram protagonistas. Ao final da história as crianças falaram, comentaram sobre a história e uma fala chamou a atenção: ‘– Esse livro é diferente’ (aluno da Turma da Ruth Rocha). ‘– Diferente como?’ (Indagou a professora). ‘– Você ainda não havia contado uma história onde as princesas não são salvas pelos príncipes’ (aluno da Turma da Ruth Rocha). A resposta da professora Ruth Rocha para o aluno pautou-se na seguinte questão: ‘[...] as histórias podem falar de muitas coisas e de diversas formas, isso depende do que o autor quer contar. Esse livro aborda a questão da igualdade entre as pessoas. As princesas queriam ter os mesmos direitos que os príncipes. Queriam que eles passassem pelas situações que elas passam. Queriam direitos iguais’” (REOC).

Aqui apresento três pontos importantes: primeiro que o processo de formação continuada aliado à disponibilidade do professor poder influenciar na prática docente de sala de aula; segundo que o cuidado na escolha, na apresentação e na forma de contar a história influencia no modo como as crianças percebem, gostam e se interessam pelo livro; terceiro a mediação pela palavra do outro, não só do texto lido, amplia universos, constrói sentidos e contribui com a constituição das singularidades dos sujeitos.

No segundo recorte do Diário de Campo, expresso acima, a criança traz um significado estabilizado para a figura da princesa, com base em sua experiência anterior de

⁶⁵ Vale lembrar que essa forma de mediação foi vivenciada pelos colaboradores da pesquisa durante as oficinas.

⁶⁶ É um livro que aborda a questão de um ser que acredita que não está completo, que falta uma parte e sai pelo mundo a procura da parte que irá completá-lo. Nessa busca, ele passa por diversas aventuras até se questionar se realmente está faltando essa tal parte. É um livro sobre delicadezas. É importante lembrar que esse livro não pertence ao acervo da escola, foi apresentado aos professores no decorrer das oficinas e encantou a todos os participantes. Além disso, foi contado em todas as turmas pelos professores e igualmente encantou grande parte das crianças.

⁶⁷ Esse livro faz parte do acervo literário do PNAIC, que foi disponibilizado nas turmas de primeiro ano.

leitor/ouvinte, provavelmente de histórias clássicas (conto de fadas) na qual geralmente a princesa é sempre salva pelo herói, que é um príncipe. Todavia, a intervenção da professora nesse processo de mediação, ao problematizar o texto lido, contribui para a construção de um novo significado para a experiência de ser princesa, pois traz argumentos novos que possibilitam ressignificar um conceito já construído pela criança. De acordo com Mortatti(2016, p. 17) “*a leitura é um processo de construção de sentidos [...] oscilando numa tensão constante entre paráfrase (reprodução de significados) e polissemia (produção de novos significados)*”.

Além disso, a apresentação desse trecho do vídeo da professora *Ruth Rocha* na oficina nos alerta também acerca da “preparação do professor”, pois a referida professora fez questão de dizer que não estava pronta para aquele questionamento feito pela criança, que não imaginou que algumas crianças fossem questionar o fato de as princesas terem, na história ouvida, um papel diferenciado daquele que comumente é o papel das princesas dos contos de fadas.

O diálogo estabelecido a partir do tecido de vozes dos professores denota a disponibilidade e o interesse em refletir sobre a questão de estar ou não preparado para responder aos questionamentos das crianças sobre a leitura realizada. Nesse sentido, os demais colaboradores lembraram que é sempre importante conhecer a história que será contada, mas que não se pode prever qual será a reação, nem os questionamentos dos alunos frente a ela. Isso depende de como as crianças veem e recebem as histórias. Conforme os professores, eles não sabem tudo e também estão aprendendo. Acrescentei que as vivências fora e dentro da escola, com as temáticas que aparecem nos livros, também influenciaram nesses questionamentos.

Audrey Wood completou dizendo que “*com o tempo ganhamos experiências e essas inseguranças diminuem e nos sentimos mais confiantes em fazer essa mediação com as crianças*” (REOC).

Os enunciados corroboram que os espaços de formação, imbricados pelas mediações, reflexões e sistematizações dos textos teóricos, são importantes para esclarecer dúvidas, compartilhar conhecimentos e pensar sobre as práticas vivenciadas na escola. Como diz Brait (2006, p. 24), “os discursos revelem sua forma de produzir sentido”.

Com efeito, cada pessoa lê e significa a partir de suas referências, de uma dada condição, de um contexto sócio histórico cultural específico, marcado num determinado espaço e tempo. Para Bakhtin (1997),

[...] compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (de que me movimenter). Etapas da progressão dialógica da *compreensão*; o ponto de partida — o texto dado, para trás — os contextos passados, para frente — a presunção (e o início) do contexto futuro (BAKHTIN, 1997, p. 222).

Na turma da *Ana Maria Machado*, o vídeo da atividade de contação de histórias foi feito pelos alunos com a orientação e mediação da professora. Apresento um trecho de como essa atividade foi desenvolvida.

[...] a professora disponibilizou a caixa do acervo literário da sala e os alunos puderam escolher os livros⁶⁸. Em grupo (cada um com seis componentes, em diferentes processos estágios de leitura –, leitor iniciante, leitor em processo, leitor fluente), os alunos leram os livros para os colegas e depois o grupo decidia quem iria ler ou contar a história para toda turma. Nesse primeiro momento, a professora achou melhor conversar com o grupo e tentar direcionar a escolha dos alunos que fariam a leitura para aqueles que já conseguiam ler com o intuito de incentivar os demais. A dinâmica da mediação foi feita da seguinte forma: 3 três crianças de cada grupo liam os livros escolhidos pelo grupo para a turma e depois a professora ajudava os alunos a conversarem sobre o texto⁶⁹(ANA MARIA MACHADO – REOC).

Ao assistir o vídeo com os demais professores, *Ana Maria Machado* comentou que a atividade ficou cansativa, pois algumas crianças escolheram livros longos e alguns ainda não liam fluentemente. Mas, apesar disso, as crianças gostaram da experiência de contar histórias para os colegas. *Valéria Belém* sugeriu: “*Você poderia propor para as crianças um cronograma de apresentação dos livros, uma ou duas a cada semana. Talvez assim não fique cansativo, ou pedir que eles façam um resumo da história lida com as ‘palavras deles’*” (REOC). *Ana Maria Machado* disse que ia repensar sobre essa atividade.

As palavras tecidas sobre esses momento de troca de experiência durante a formação continuada revelam a disponibilidade dos professores em repensar suas práticas procurando

⁶⁸ Fizemos uma atividade parecida com essa na oficina.

⁶⁹ Nesse dia, apenas um grupo apresentou por conta do tempo (o tempo destinado para essa atividade foi curto) e também porque as crianças começaram a se dispersar.

melhorar, adequar ou transformar sua forma de trabalhar visando um melhor desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos alunos. Para além disso, observo o quanto esses colaboradores desnudaram-se de preconceitos e medos ao se deixarem filmar para refletir a partir das suas práticas, revelando a trama das relações sociais, trazendo a palavra como o elo de todas as transformações sociais (BAKHTIN, 2003).

Para Bakhtin, o “eu” se realiza no outro e dialoga com o “nós”, visto que a linguagem não é falada no vazio (BRAIT, 2006). Portanto, tanto o “eu” quanto o “outro” são fundamentais na construção do sentido de um determinado enunciado, no qual haverá a perspectiva de uma outra voz que dialoga com a nossa e, inevitavelmente, dialoga com o mundo. Isto é, o sujeito e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais, na relação com o outro, em uma determinada esfera de atividade humana.

De modo semelhante, o autor evidencia que “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido [...] vivencial” (BAKHTIN, 2006, p. 99).

Durante as observações e também nas oficinas ocorreram diálogos sobre as temáticas acerca do que é ser leitor, o que é ser mediador, da escolha de livros e histórias, como fazer rodas de leitura para cativar o leitor etc. Entretanto, duas dessas temáticas chamaram mais a atenção dos professores e apontam como os sentidos sobre a mediação de leitura foram ou estão se constituindo no contexto da formação. Uma versava sobre “O que é ser mediador?” e a outra “Como fazer rodas de leituras para cativar o leitor”. Detalharei a seguir cada uma delas.

No tocante ao que é ser um mediador, em uma das discussões das oficinas os colaboradores definiram como:

“É a pessoa que esclarece aos ouvintes o sentido da história. Intercedendo no momento da contagem” (VALÉRIA BELÉM - REOC);

“Mostrar que através do conhecimento passado você pode despertar conhecimento para o futuro” (EVA FUNARI - REOC);

“Ser mediador é buscar recursos para contar a história, de forma que o ouvinte possa entender e se envolver da melhor maneira, com recursos de entonação de voz, acessórios para a encenação” (AUDREY WOOD- REOC);

“É ser um incentivador, encorajador e cria na criança o desejo de ler [...]” (RUTH ROCHA - REOC).

Na primeira e na segunda falas o mediador aparece como alguém que é o portador do sentido do texto, que ajuda o ouvinte, nesse caso o aluno, a chegar a esse sentido, por meio do “esclarecimento”, de que a um conhecimento a ser transmitido pela história. Aqui o professor é um sujeito ativo (ele faz a ação) e o aluno é sujeito passivo (receber a ação) nesse processo de mediação. Não há perspectiva de um trabalho conjunto na produção de sentidos.

Nas duas últimas o mediador é alguém que vai criar condições para o envolvimento do leitor/ouvinte com o texto, alguém que vai despertar para desejo pelo texto.

A fala dos professores versa sobre alguns sentidos que foram produzidos durante a formação para o que é ser um mediador, uma vez que cada pessoa tem um modo de lidar com essas vivências e as internaliza de forma pessoal coadunando com as palavras de Reyes (2014), que define os mediadores de leitura como:

[...] aquelas pessoas que [...] criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem. A experiência de encontrar os livros certos nos momentos certos da vida, esses livros que nos fascinam e que nos vão transformando em leitores paulatinamente, não tem uma rota única nem uma metodologia específica; por isto, os mediadores de leitura não são fáceis de definir [...] O trabalho do mediador de leitura não é fácil de reduzir a um manual de funções. Seu ofício essencial é ler de muitas formas possíveis: em primeiro lugar para si mesmo, porque um mediador de leitura é um leitor sensível e perspicaz, que se deixa tocar pelos livros, que desfruta e que sonha em compartilhá-los com outras pessoas. Em segundo lugar, um mediador cria rituais, momentos e atmosferas propícias para facilitar os encontros entre livros e leitores. Às vezes, pode fazer a Hora do Conto e ler em voz alta uma ou várias histórias a um grupo, mas, outras vezes, propicia leituras íntimas e solitárias ou encontros em pequenos grupos. Assim, em certas ocasiões, conversa ou recomenda algum livro; em outras permanece em silêncio ou se oculta para deixar que livro e leitor conversem. Por isso, além de livros, um mediador de leitura lê seus leitores: quem são, o que sonham e o que temem, e quais são esses livros que podem criar pontes com suas perguntas, com seus momentos vitais e com essa necessidade de construir sentido que nos impulsiona a ler, desde o começo e ao longo da vida. (REYES, 2014, p. 213).

Ao trazer a definição da autora para esse diálogo, os participantes da pesquisa puderam perceber que não existe uma “rota única”, nem mesmo uma receita que diga como devemos formar um leitor ou de como essa mediação deve ser feita. No entanto, Reyes (2014) aponta caminhos sobre como as ações de mediação de leitura literária podem ocorrer: vozes que leem, que apresentam os livros e criam condições para o encontro entre livro e leitor. Nada muito diferente do que estava presente na fala dos participantes. Todavia, os colaboradores ainda não tinham percebido seu papel como mediadores. Essa não percepção pode ser um reflexo da ausência de formação inicial ou continuada sobre essa temática.

Coadunando com a afirmação de Reyes (2014) e as falas dos participantes, Faria (2004) nos diz que é preciso que

[...] mediador de leitura conheça as instâncias do discurso literário, tais como os personagens, o narrador, o espaço-tempo, o gênero e a relação que estes elementos estabelecem entre si desenrolar da narrativa, pois todos esses elementos estão presentes no livro para crianças e jovens. Entendendo assim, ele pode perceber as sutilezas e as muitas maneiras de ler um livro, e atender sempre às expectativas e competências dos pequenos leitores [...] (FARIA, 2004, p. 14).

Seguindo esse pensamento a fala dos professores demonstram que eles reconhecem a importância de não deixar de lado esses elementos nas situações de leitura como, por exemplo, a forma como lê para os alunos (sua voz, entonação, postura, gestos), os objetivos que se tem ao ler para seus alunos, a escolha dos livros, a organização que faz do espaço de leitura, as estratégias para estimular os alunos nas situações de leitura. É o que observo nos recortes dos relatos na oficina.

“Hoje tenho a preocupação de cuidar da forma como leio ou conto histórias: faço entonação (uso vozes diferentes, faço suspense), tragos, às vezes alguns adereços para chamar a atenção dos alunos; apresento o livro falando o autor e ilustrador, qual o gênero da história que estou contando. Isso é importante, pois assim o nosso aluno começa a identificar os elementos que compõem as histórias. [...] antes das oficinas, eu não fazia isso com muita frequência. Agora, já faz parte da dinâmica de mediação” (ILAN BRENMAN - REOC);

“Toda vez na hora da leitura ou contação de história acho importante falar sobre o livro, dizer quem é o autor, o ilustrador. Gosto de fazer a leitura usando entonação, modificando as vozes. Não sou muito de trazer adereços/fantasia na hora da mediação. Depois da oficina percebi que também é importante organizar o espaço para esse atividade. Os alunos precisam ficar confortáveis. Agora sempre utilizo a roda para a mediação de leitura” (AUDREY WOOD – REOC);

“Na minha sala já é rotina chamar a atenção para os elementos que aparecem na história. Sempre mostro a capa do livro, falo do autor, ilustrador. Se for uma história que não tenho o livro (tradição oral), explico como surgiu ou quem me contou. Isso é muito importante, pois o aluno percebe esses elementos quando pega o livro na Roda de Leitura e comenta com o colega.[...] Já reconhecem alguns autores” (VALÉRIA BELÉM – REOC);

“Hoje não conto mais história com os alunos sentados nas carteiras. Agora a Roda de Leitura é o nosso espaço. Antes da oficina não cuidava muito desse aspecto, acreditava que isso não era tão importante. A partir das vivências nas oficinas percebi que isso ajuda na concentração das crianças, organiza nosso dinâmica, é confortável para as crianças e nos aproxima cada vez mais” (RUTH ROCHA – REOC).

Com relação à temática sobre “Como fazer rodas de leitura para cativar o leitor” considero essencial trazer de qual ponto de vista é abordada a questão da Roda de Leitura. Corrêa (2014) a define como uma prática pedagógica e cultural na qual o ato de ler se faz em conjunto, por leitores em processo de aprendizagem, seja na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental, mediada por professores, contadores de história, bibliotecários e demais profissionais que leem *com* ou *para* outros. Vale salientar que, embora comumente seja realizada em círculo – daí o nome de roda –, essa prática admite que os participantes se coloquem em semicírculos ou que fiquem deitados em tapetes ou colchonetes.

Feito esse esclarecimento, em uma das oficinas, fiz aos participantes o seguinte questionamento: Como fazer rodas de leitura para cativar os leitores?

“Utilizar mais recursos audiovisuais, instrumentos e fantoches (pois já percebi que quando uso o Alfa e Beto – são fantoches – eles gostam muito, se interessam mais). Arrumar melhor o local, ou seja, colocar almofadas, colchonetes e uma vez por semana fazer leitura silenciosa” (ILAN BRENMAN – REOC);

“Montar um espaço agradável como a ideia do tapete. Manter um diálogo sobre o objetivo do momento. Utilizar materiais visuais como o professor falou, pois eles visualizam melhor, chama a atenção e atrai, inserir os alunos como atores que participam de momentos durante a história” (VALÉRIA BELÉM – REOC);

“Trabalhar através de gincana e em grupos com todos sentados em forma de roda e subdivididos, com duas leituras e um comentário por semana” (ANA MARIA MACHADO – REOC);

“Usar objetos, até mesmo improvisado, para que despertem o interesse na história. Falar um pouco da história, deixando um suspense do que aconteceria na história (no final). Despertar o interesse da criança de contar uma história e ouvir a dos colegas. Ter sempre o ‘momento’ da história, o hábito da leitura em sala sempre no mesmo momento” (RUTH ROCHA – REOC).

As falas de *Ilan Brenman*, *Valéria Belém*, *Ana Maria Machado*, explicitadas acima apresentam a concepção acerca do que seria a roda de leitura muito relacionada a uma organização do ambiente, da existência de elementos motivadores externos ao texto (adereços, fantasias, instrumentos) do que nos elementos inerentes ao enredo da história. Por outro lado, *Ruth Rocha* traz na sua concepção uma maior ênfase na exploração das potencialidades motivadoras do texto, na essência do que a mediação pode trazer e contribuir para construção de sentidos dos alunos.

Por certo, as afirmações dos docentes sobre as rodas de leituras estão imbricadas de todas as vivências e sentidos pelos quais eles passaram durante os processos de formação

desde crianças até adultos. Em razão do exposto pelos participantes da pesquisa e para continuar o diálogo, trouxe em outra oficina dois vídeos de contação de histórias: um da Maria Alice Cerdeira e o outro “Balada do rei das sereias” contada por Cristina Pires com o intuito de suscitar uma discussão sobre outras formas de contação de histórias que ajudassem na mediação nas Rodas de Leitura.

Após a apreciação dos vídeos, os participantes da pesquisa elencaram pontos que suscitaram reflexões que destaco a seguir.

“Na primeira história ela lê na verdade. Não tem nenhuma dinâmica, objeto que incentive a criança a participar. Não faz uma entonação mais forte com a voz. Na verdade, ela entona pouco a voz. Não gesticula. Já na segunda ela conta história. Usa elementos para representar os personagens. Ela não apenas lê” (AUDREY WOOD- REOC);

“Ela coloca emoção na voz. Todavia, observei que nos dois vídeos as pessoas que contam histórias não falam o nome da história ou do autor” (ANA MARIA MACHADO - REOC).

Essas falas estão carregadas dos sentidos que foram construídos durante as vivências literárias das professoras. Portanto, ao afirmar que, no primeiro caso, temos uma leitura de história e, no segundo, uma contação de história, as professoras evidenciam uma internalização dos temas tratados na formação continuada, por meio das oficinas colaborativas, bem como mobilizarem conhecimentos construídos durante outras formações ligados aos saberes disciplinar, curricular, das ciências da educação, da tradição pedagógica, da experiência e da ação pedagógica (TARDIF, 2000; GAUTHIER, 1998).

Para os professores, leitura e contação de histórias, apesar de serem práticas distintas, são perfeitamente possíveis e necessárias no cotidiano da sala de aula, uma vez que na leitura de história pode-se valorizar o suporte, apresentar de onde vem aquela história, como está escrita. Na medida em que o mediador faz a leitura do livro, ele se torna o porta-voz do autor, do que está escrito, verbaliza as palavras de quem escreveu, que apresenta exatamente o que contém o livro. Já a contação de história,

[...] é uma arte que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que aprecia narrativas, que queira se envolver com elas e que tenha voz e memória. Faz parte da tradição de vários povos desde os mais antigos tempos – narrativas orais são passadas de geração a geração desde o início da humanidade, num movimento incessante de recriação. O contador de histórias cria imagens que ajudam a despertar as sensações e a ativar no ouvinte os sentidos: paladar, audição, tato, visão e olfato. Assim, suas narrativas são carregadas de emoção e repletas de elementos significativos, como gestos, ritmo, entonação, expressão facial, silêncios... Esses

elementos proporcionam uma interação direta com o público e implicam improvisação e interpretação. [...] Todo professor pode se tornar um contador de histórias. No início, basta que ele leia diferentes tipos de histórias para os alunos. Aos poucos, ele vai se apropriando das narrativas e começa a querer contar aquelas de que mais gosta (GROSSI, 2014, s. p.)

Todavia, isso não quer dizer que uma é melhor do que a outra. Ou que seja errado ler histórias, que se deva escolher apenas uma forma para apresentar o texto literário para os alunos. As duas formas de trabalho como o texto literário – ler ou contar – são importantes e podem se fazer presente na escola, uma vez que são formas diferentes de se trabalhar a linguagem.

Nesse sentido, trago a fala da *Valéria Belém* que vai ao encontro do explicitado anteriormente,

“Errado não é? Isso vai depender do que ela quer com a história. Caso ela esteja contando para um adulto, ele irá assimilar muito bem, mas se for para uma criança ficaria um pouco mais difícil. Não podemos seguir um padrão. Cada uma tem sua dinâmica, sua forma de contar” (VALÉRIA BELÉM - REOC).

No que se refere a esse discurso, é importante salientar que as crianças refletem, pensam, se posicionam sobre os mais variados assuntos. Elas são sujeitos ativos do processo de ensino aprendizagem e de mediação da leitura literária, possuem uma gama de conhecimentos a partir de suas vivências. Desta forma, o fundamental que o mediador de leitura possibilite momentos de escuta, de fala das crianças proporcionando diálogo sobre as percepções, impressões e sentidos construídos durante a leitura.

Relembrei com os professores do primeiro ano a leitura que fazem das histórias do *Livro Gigante – Leia Comigo*, fazendo a entonação, trazendo a emoção, mas sem modificar a palavra escrita do autor, da mesma forma que a professora do primeiro vídeo faz. Isso é importante para que as crianças tenham esse modelo de leitor, para fluência leitora, para o desenvolvimento da oralidade.

Ainda durante a oficina, assistimos a mais duas contações de histórias “*A vaca que botou um ovo*” – Andy Cutbill – com a Carol Lewi e “*O Grufálo*” – Julia Donaldson – Marina Bastos. As professoras destacaram que elas usam o fundo musical, elementos para contar a história e também se caracterizam. Isso chama muito a atenção das crianças, salientaram também que no final do vídeo as contadoras apresentaram o livro das respectivas histórias. De acordo com os participantes da pesquisa, cada contação apresenta

“[...] sua individualidade, não existe uma maneira padrão para se contar histórias. As histórias podem ser apenas lidas, contadas ou cantadas, podemos ou não fazer uso de elementos, caracterização do cenário e entonação da voz. Esse último vídeo tem uma música que não faz parte da história (eu já havia contado essa história usando o livro no início da observação nas turmas)” (AUDREY WOOD - REOC);

“[...] a quantidade de recurso que cada um usou para contar a história e com certeza se atrai a atenção da gente, imagine das crianças. Cada um tem uma forma de usar seus recursos e até a tonalidade da voz. Pode ser a história mais simples que for, você não precisa nem de recursos, mas se modificar a voz, fazendo um olhar diferenciado já muda tudo, faz a diferença. Todas as histórias foram bem atraentes onde, cada uma articulou recursos peculiares com objetivo de ser envolvida. A que mais chamou minha atenção foi o timbre de voz e as ondulações sonoras com a emoção dando vida a cada uma” (ANA MARIA MACHADO - REOC);

“[...] é possível perceber que a contação de história seja um momento esperado por toda criança. Contar história não é uma tarefa fácil, pois existem elementos indispensáveis para que realmente faça a diferença. As histórias todas tiveram um diferencial, mas sabe-se que a mudança na voz, os acessórios, o ambiente são muito importantes” (VALÉRIA BELÉM - REOC);

“[...] na primeira história, é possível observar o uso da entonação da voz, usando de acordo com cada personagem que aparecia na história. Na segunda, o uso de materiais concreto foi muito utilizado. Nesse caso podemos adaptar vários materiais para usarmos na contação. Na terceira, é o que mais gosto, é a contação com o uso de instrumentos musicais, imprescindível” (ILAN BRENMAN - REOC);

“[...] todas as histórias foram contadas com entonação e expressões na voz, mas as últimas chamaram mais atenção pelo uso de objetos e sons utilizados, que deixaram as histórias mais interessantes e prende a atenção de quem ouve. A interpretação contou bastante no cenário das histórias contadas” (RUTH ROCHA - REOC).

As reflexões dos professores sobre os vídeos evidenciam uma educação do olhar para as diversas formas de contar histórias, fazer as mediações literárias e, conseqüentemente, pensar em como fazer rodas de leitura para cativar os leitores. Isso pode ser um reflexo das experiências literárias vivenciadas durante as oficinas que começam a reverberar nas mediações desenvolvidas com os alunos na sala de aula. Durante as observações em cada turma pude presenciar algumas ações, às vezes tímidas, de práticas desenvolvidas nas oficinas colaborativas. Percebo a troca de ideias, o compartilhamento de materiais entre os colaboradores da pesquisa, bem como uma sensibilidade de ouvir e aprender com o outro. Bakhtin nos diz que “[...] cada momento está vivo aqui como um momento único, e a própria unidade não é senão um momento da unicidade concreta de um ser humano” (BAKHTIN, 1993, p.80).

As vivências com as contações de histórias inspiram os professores nas mediações com as crianças que, por sua vez, influenciaram no gosto e também na forma como as crianças contam as histórias.

Entretanto, uma das professoras da Educação Infantil que participava da oficina fez um questionamento sobre a moral da história apresentada no vídeo. Para ela, toda história tem uma moral. “*Toda vez que conto história para meus alunos, falo a moral*”(REOC). Caso ela fosse contar essa história para os alunos do segundo período, que moral seria?

Aproveitei a oportunidade para falar que não necessariamente temos que dar ou falar da moral da história. Durante muito tempo, a literatura foi usada na escola e na sala de aula para ensinar alguma coisa (palavras, regras, o qual é o comportamento certo). Na verdade, essa era a função da literatura infantil quando ela foi criada. Era ensinar modos, costumes, comportamentos (ARROYO, 2011). No entanto, não precisamos contar histórias sempre para isso. As crianças aprendem por meio das histórias, mesmo que não se tenha esse objetivo ou que não se explicita o que deveria ser aprendido. Elas aprendem coisas que sequer ocorrem aos adultos que a história pudesse “ensinar”.

Nem sempre temos que fazer alguma coisa com a história. Às vezes, posso contar apenas para divertir as crianças. Para que elas possam ir para casa com ela no pensamento e no coração. Sem nenhum objetivo pedagógico de ensinar conteúdo ou comportamentos. Corroborando esse pensamento Cosson (2014b) afirma que

[...] na escola, 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 de linguagem (COSSON, 2014b, p. 30).

A *Audrey Wood* lembrou que quando a pesquisadora contou essa história na sala dela, um aluno disse: “– *Professora, mas vaca não põe ovo*” (REOC). Nesse momento, a mediação e o papel da mediadora foram importantes para explicar e dialogar com as crianças, que, na literatura, nas histórias, tem a fantasia, imaginação e criatividade onde tudo pode. É o que chamamos de fantástico, de maravilhoso. Segundo Andreis (2016),

[...] ler é processo que abarca mais complexidade do que simplesmente decodificar letras, palavras e frases. Ler envolve o contato que abre à atribuição de sentidos - por meio do olhar, cheirar, tocar, degustar e escutar – acerca de tudo o que envolve o

mundo. Paralelamente, compreende os universos da vida, da ciência e da arte, portanto, também acolhe o fantasiar, o sonhar e o imaginar. [...] Também, embora toda forma de leitura envolva a palavra lida a partir do campo de visão do leitor, ainda assim, ler se realiza, sempre, com o outro e para o outro (ANDREIS, 2016, p. 15).

Além desse fato, a própria *Audrey Wood* relatou um episódio que aconteceu na sala dela com a história do “*Príncipe Ciderelo*”. Primeiro “*as crianças também questionaram se era verdadeira. Fizeram comparação entre essa história e a da Cinderela e exemplificando as diferenças: ‘o personagem é um menino; a fada era pequena, suja e atrapalhada; não existia madrasta na história do príncipe e os irmãos que eram maus com ele; que nessa história o príncipe perde a calça, na outra é um sapatinho’*” (NDC – Observação).

Vale ressaltar que as crianças só chegaram a essas conclusões por conta da mediação da professora. Todavia, elas verbalizaram que gostavam das duas histórias – *Cinderela* e do *Príncipe Ciderelo*. Nesse sentido, é importante abrir espaço para que as crianças manifestem livremente suas percepções, os sentidos que produziram para a história.

Diante de tudo o que foi exposto sobre a formação inicial e continuada, oferecida pela Secretaria de Educação, dos professores colaboradores da pesquisa e as oficinas colaborativas, percebo que existe um movimento de tensão, ambiguidade, pois na formação inicial eles não tiveram acesso aos conhecimentos referentes à mediação de leitura literária. A formação continuada oferecida pela Secretaria está pautada no método fônico, com estreita abordagem da linguagem apenas para decodificação de signos, na leitura ancorada nos minilivros e no livros didático, portanto materiais sem uma qualidade estética. As oficinas colaborativas apresentam outras propostas de mediação de leitura, nesse caso literária, com livros de qualidade literária com o foco na construção de sentidos pelo leitor para os textos lidos/ouvidos. Nesta proposta, o texto literário é manifestação dessa linguagem que Bakhtin (2014) afirma ter o papel fundante na constituição da consciência, permeada pelas interações verbais, produção de sentidos, ideologia, para compreender as relações produzidas nos encontros de formação das oficinas.

Todavia, também estão presente na fala dos professores as experiências do que eles vivenciaram durante as oficinas nos momentos das mediações literárias, bem como nas contações de histórias que eram realizadas pela pesquisadora com as crianças durante as observações. Esses relatos apresentam, também, a compreensão dos professores de que é necessário disponibilizar os livros de literatura infantil, fazer a mediação e não apenas ler para os alunos, vivenciar essas práticas, pois aprendemos a ler e a refinar o nosso gosto literário

por meio da mediação, interação com o outro, nos espelhamos em um modelo de leitor, aprendemos do modo como nos foi ensinado (COSSON, 2014a).

4.4 Condições de trabalho e Organização do Espaço Escolar

Nesta seção, discuto as condições de trabalhos dos participantes da pesquisa e a organização do espaço escolar tentando situar como a investigação caminhou nesse terreno de disputa de espaço e tempo. Penso que, antes de tudo, é preciso esclarecer como foi a inserção da pesquisa e da pesquisadora na sala de aula. Ela foi estabelecida por meio da negociação e interação que, segundo Bortoni-Ricardo (2011), se ampara no processo de estudo teórico-metodológico e de construção de conhecimentos, que colabore significativamente para ambas as partes via interação de pesquisador e docente, uma vez que tanto um, quanto o outro colaboram.

Assim, estabelecida essa negociação, de comum acordo com os envolvidos (professores e coordenadores pedagógicos), o momento de observação colaborativa foi definido nos dias em que as turmas não tivessem nenhuma aula extra, pois, assim, a pesquisadora teria tempo para, na companhia dos professores participantes, mediar a leitura/escuta de textos literários junto às crianças.

Na dinâmica das salas, nos dias de observação, logo nos primeiros instantes a mediação de leitura literária ainda não tinha um tempo determinado e era realizada apenas pela pesquisadora. Todavia, após nossas reuniões de planejamento, a primeira formação na oficina colaborativa e algumas práticas de mediações executadas pela pesquisadora, os participantes da pesquisa perceberam que seria possível reservar no planejamento um momento para essa leitura literária.

Além disso, no início da dinâmica do trabalho com a mediação literária, as contações e leitura de histórias eram feitas com as crianças sentadas nas suas carteiras na sala de aula, pois as professoras acreditavam que assim não havia desperdício de tempo. Depois começamos a organizar uma roda e, posteriormente, levamos a Colcha do Conhecimento ou Colcha de Contação de Histórias para esse momento, pois a organização do espaço de mediação é importante para o desenvolvimento do trabalho.

Esse mudança de dinâmica foi ocasionada após a primeira oficina, na qual os professores vivenciaram a contação de história na referida colcha. De acordo com Bakhtin (2010, p. 225), “é preciso ler e ver o tempo, é preciso ver e ler o espaço”.

Assim, aos poucos os momentos que envolviam a mediação da leitura literária, contação e leitura de histórias foram se instituindo, ganhando espaço na rotina da sala de aula e modificando a organização do espaço da sala de aula. Em algumas ocasiões, esse trabalho era feito pela pesquisadora, em outro pelas professoras das turmas. Dos seis participantes da pesquisa, apenas a *Eva Funari* não fez nenhuma contação de história na presença da pesquisadora. Todavia, essa professora foi a que desde o início da observação (março de 2018) disponibilizou livros de literatura (ela tinha um acervo do ano anterior) para que os alunos manipulassem e tentassem fazer a leitura. Essa postura é convergente com a concepção de que para a formação do leitor seria necessário apenas disponibilizar os livros, todavia apesar dessa ação ser importante, se ela não for aliada ao trabalho de mediação feito por um leitor mais experiente, dificilmente pode contribuir para desenvolver o gosto pela leitura ou apreciação da estética do texto literário. Nas palavras de Kleiman (1993)

[...] é durante a interação que o leitor mais experiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão (KLEIMAN, 1993, p. 24).

Além disso, é fundamental que a criança estabeleça relações entre o texto, as imagens, suas histórias e experiências pessoais. Ratificando esse pensamento, Corsino (2010) afirma que:

[...] a mediação do adulto é o ponto chave das primeiras leituras. É ele quem organiza o ambiente e quem empresta sua voz ao texto. Seus gestos, entonações, intervenções e até mesmo as traduções alteram a obra e revelam o que e como a criança deve ler (CORSINO, 2010 p.186).

Nessa perspectiva, as pesquisas na área do letramento e do letramento literário têm abordado que a mediação da leitura literária promovida pelo professor e pela escola possibilita a formação do leitor que descobre nesse processo as inúmeras possibilidades contidas nas narrativas.

É profícuo explicitar que, anteriormente a minha inserção na sala de aula e às oficinas colaborativas, os momentos de mediação de leitura literária eram poucos, esporádicos e quase não existiam em algumas turmas. As justificativas apresentadas pelos participantes para isso foram: “*que tinham muitas atividades do IAB para serem executadas, além da leitura do minilivro, do Programa do Compasso e agora, no segundo semestre, da introdução do Projeto com a Robótica*” (NDC – Observação). Mas o principal argumento era que elas não tinham livros de literatura infantil, uma vez que a escola não possui uma sala de leitura⁷⁰.

Para ratificar o já explicitado, a fala de *Ana Maria Machado* sobre o tempo exemplifica os sentimentos ambíguos no cotidiano da escola, pois segundo ela,

“[...] quem acaba com a questão da leitura no meio educacional é o próprio sistema, pois o sistema dá a leitura de forma mecânica com texto sem sentido (minilivros), tudo cronometrado. Fico pensando que tempo que eu vou ter para trabalhar a leitura literária se tenho que dar conta do material” (Ana Maria Machado - REOC).

A fala da professora traduz as condições de trabalho na escola com a leitura do texto literário que é pautada de acordo com sistema de ensino IAB, adotado pela SMEC-RR, que trabalha basicamente com os minilivros que privilegiam e tratam a leitura pelo viés da decodificação e memorização, sem um trabalho efetivo de interpretação e apreciação da estética do texto literário, mesmo porque essa estética está ausente dos materiais do IAB. Por isso, segundo Oliveira (2013), na leitura primeiro as crianças aprendem a decodificação para depois aprender a compreensão. É importante destacar que, em nenhum momento, o material do IAB aborda a construção de sentidos a partir das vivências literárias.

Diante disso, disponibilizei o meu acervo de livros e fui à procura dos livros da sala de leitura e das caixas literárias do PNAIC, que foram enviados para escola. Qual não foi a nossa surpresa ao constatar que os livros estavam na coordenação à espera de organização de um projeto de leitura e do canto para leitura na sala para serem destinados aos professores. Dialoguei com a coordenação que não havia a necessidade de ficar esperando o projeto ou a construção do canto, mas que poderíamos começar apresentando os livros, contando histórias, deixando as crianças manipularem os livros, pois isso poderia ajudar no incentivo à leitura.

⁷⁰ A sala de leitura da escola *Chapeuzinho Amarelo* foi transformada em sala de aula por conta do aumento no número de turmas do 1º ano do Ensino Fundamental por dois fatores: o fechamento de uma escola num bairro próximo e migração de venezuelanos que tem ocorrido nos últimos anos. Informações concedidas pela Gestão da Escola em: 23 abril de 2018.

Assim, após essa conversa, acordei com as professoras e a coordenação a apresentação da caixa de livros de literatura destinada a cada turma para que as crianças pudessem ter esse contato mais próximo com livro e partilhar com os outros esses momentos de leitura. O ritual de apresentação e apreciação dos livros aconteceu no início do segundo semestre. Para tanto, levei a Colcha do Conhecimento ou Colcha de Contação de histórias, a caixa de livros e conversei sobre o acervo. Depois desse momento, as crianças ficaram à vontade para explorar os livros e dialogar, interagir com outros colegas. Cada turma recebeu entre 25 e 30 livros que podem ser emprestados para as crianças. Os professores estabeleceram as regras para os empréstimos de acordo com a realidade da sua turma.

Na sala da *Ruth Rocha*, as crianças levam o livro na segunda-feira e quarta-feira, nesses dias eles trocam ou devolvem os livros. A dinâmica dessa atividade acontece da seguinte forma: a mediadora (professora da turma) disponibiliza os livros da caixa, eles escolhem e levam para casa. As crianças que já sabem ler sozinhas fazem a leitura e socializam na sala de aula falando, contando ou lendo o livro que levaram emprestado para casa. Aquelas que ainda não leem sozinha devem ter a ajuda dos pais para a leitura.

Para *Ruth Rocha*, “*as crianças querem trocar os livros todos os dias, porém às vezes não têm tempo para socialização de todos. Assim, quem não consegue socializar a leitura nos dias de empréstimos, leva novamente o livro e faz a leitura no próximo dia de troca (sexta-feira)*” (NDC – Observação). Segundo Cosson (2014b, p. 27),

ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário (COSSON, 2014b, p. 27).

Portanto, para o processo de formação de leitores, é importante que o livro faça parte do dia a dia das crianças, que elas possam compartilhar esses materiais e que o professor seja o leitor, um modelo, pois, assim, poderá influenciar no gosto pela leitura. Vale lembrar que o simbólico (a fantasia, o maravilhoso presente nos textos) é o elemento mediador da relação homem/mundo. Diante do exposto, fica evidente a importância da vivência social. O sujeito

se constitui como indivíduo na ação social e na interação, internalizando significados e produzindo sentidos a partir do social.

Ainda de acordo com a professora, a turma, de uma maneira geral, evoluiu muito com esse trabalho de empréstimo e mediação da leitura literária. Em um primeiro momento, a professora pensou em emprestar os livros apenas para os alunos que já liam sem precisar de ajuda, mas a partir do momento em que ela deixou que todas as crianças, mesmo as que ainda não dominavam a leitura autônoma, também levassem os livros, esse aprendizado melhorou significativamente. Hoje, nessa turma, apenas duas crianças ainda não leem com autonomia.

Na turma da *Audrey Wood* (tarde)⁷¹, a experiência com o empréstimo dos livros do acervo da sala tem acontecido de maneira diferenciada, pois é uma turma com alunos maiores (fora da faixa etária, grande parte venezuelanos). Durante uma reunião de planejamento, a professora apresentou a seguinte fala: “*os alunos mais velhos, ‘venezuelanos’, já leram quase todo acervo de livros de literatura da nossa sala. Acho esses livros não estão mais chamando a atenção deles*” (*Audrey Wood*). Nesse diálogo, comentei que havia observado um determinado aluno com livro do mesmo autor de “*A cabana*” lendo pelos corredores. Perguntei ao aluno sobre aquele livro e ele respondeu que era o que tinha em casa para ler. Esse recorte de uma conversa aponta para a relação de cuidado, confiança, parceria estabelecida entre a pesquisadora e a professora que é fundamental na pesquisa colaborativa.

Ademais essa conversa mostra que as crianças, mesmo aquelas em processo de alfabetização, têm experiências com os livros e a leitura para além da escola. Todavia, quando a escola disponibiliza e faz circular livros entre as crianças essas experiências emergem, portanto é importante conhecê-las e valorizá-las, criando espaços na escola para socializá-las.

Diante dessa situação, e como nem a escola, nem a professora tinha livros de literatura infantojuvenil para emprestar aos alunos mais velhos, disponibilizei um pequeno acervo pessoal, formado por livros como “*Diário de um Banana; Como falar Dragonês; As histórias de Gol Girls e suas aventuras*”, entre outros, que poderiam ser disponibilizados para empréstimo aos alunos. São livros com mais texto do que ilustrações, com histórias mais longas, em capítulos. Vale salientar que

a disponibilização de acervos é importante, mas o convite à leitura, provocação do desejo de ler não brota espontaneamente, apenas pelo contato das pessoas com os livros. Na maioria das vezes, são necessárias mediações socioculturais variadas para que o contato com os livros se transforme em leituras – ato que implica recriação,

⁷¹ A professora ministra aula em duas turmas de 1º ano (uma pela manhã e outra a tarde).

embate, negociação viva e dinâmica de sentidos estabelecidas entre o leitor e o texto (OBERG, 2014, p. 204).

Assim, a professora propôs emprestar esses livros para os alunos venezuelanos maiores, que já sabiam ler, e depois fazer um diálogo sobre os livros. Como já conheço a maioria dos livros desse acervo, pude ajudá-la na hora da mediação e dos empréstimos.

Esse evento traz a importância da mediação e o papel do mediador, colocar em discussão a necessidade de um trabalho que possibilite

[...] acesso a diferentes gêneros, formas de utilização e de funções dos textos a fim de que os alunos, mediados por intervenções deliberadas dos professores, os elaborem ativa e responsivamente. Nesse sentido, “a leitura introduz, portanto, uma ‘arte’ que não é passividade” (OMETTO; CUNHA, 2018, p.17).

Com isso, a professora oportunizou a experiência literária com diferentes gêneros, ampliando o universo literário das crianças mais experientes na leitura, ao mesmo tempo que incentivou outras crianças que ainda estavam em processo de aquisição da leitura a se sentirem mais seguras. Posteriormente elas também quiseram levar por empréstimo os livros de literatura infantojuvenil.

Oferecer livros que apresentem significado para a criança torna o ato de ler um momento de interação com o livro, ao reconhecerem nas histórias personagens que vivem situações parecidas com as vivenciadas cotidianamente por ela.

Após o início das observações colaborativas, contações de histórias e oficinas colaborativas alguns dos participantes da pesquisa relataram uma mudança de comportamento, tanto da turma, quanto dos próprios professores em relação às atividades de mediação de leitura literária.

A Audrey Wood trouxe para nossas conversas e também relatou na oficina para os demais colegas que, agora: “as crianças pedem que eu conte histórias, não só no dia em que você (pesquisadora) está em sala, mas em outros dias também. Além disso, querem fazer a roda no chão para contação, de preferência com a colcha, ao invés de ficar nas carteiras” (NDC – Observação).

A Ana Maria Machado incluiu no seu planejamento um momento específico em que ela conta histórias e também os nossos momentos de trabalho conjunto de mediação. Em um instante de diálogo com a professora, ela relatou que

“as crianças estão trabalhando bem e desenvolvendo a questão da leitura. Estão mais estimuladas, cada uma querendo mostrar que já sabe ler e socializar a história. Isso ajuda. As crianças que mais me chamaram atenção e se destacaram entre as outras foram a Sabrina e o Pedro Luiz, que estão se esforçando para ler, pois assim podem levar os livros emprestados” (NDC – Observação).

É importante salientar que a professora disponibiliza na sala os livros para as crianças explorarem, interagirem, dialogarem com os colegas, mas só as crianças que já leem podem emprestar os livros. Aos poucos *Ana Maria Machado* tem repensado essa prática.

Ilan Brenman, Ruth Rocha e Valéria Belém também já trazem para o cotidiano da sala de aula algumas contações de histórias, porém com menos frequência que os demais professores. Eles ainda estão introduzindo essa atividade, aos poucos, na rotina da sala de aula. Essas contações acabam se concentrando no dia que a pesquisadora está em observação.

De acordo com a *Audrey Wood*, “essa atividade de empréstimo desses livros tem ajudado na fluência também. Hoje fiz um teste de leitura para premiar os alunos com o Projeto de Incentivo⁷² (dinheirinho de brinquedo) e percebi que a fluência melhorou” (NDC – Observação).

É importante esclarecer que no material do Sistema IAB está previsto e deve ser executado o teste de fluência em leitura com as crianças desde o primeiro bimestre. Os professores recebem um Caderno Teste⁷³ que traz as orientações dos aspectos que devem ser observados na hora da leitura. Os textos que são lidos no teste são dos minilivros destinados somente para essa avaliação.

Não há uma escolha do professor em aplicar ou não o teste, assim como existe uma forte cobrança escalonada da SMEC à coordenação; da coordenação aos professores; dos professores aos alunos para resultados numéricos positivos⁷⁴. Isto é, maior quantidade de crianças “lendo”, ou melhor dizendo, decodificando. Verifiquei isso em dois momentos de orientação, contidos no caderno do teste: “Você vai ler essa história em voz alta. Se não entender alguma palavra, tente ler assim mesmo”; e no outro ponto que diz: “Se o aluno ler

⁷²A Coordenação e os professores implantaram nas turmas um Projeto de Incentivo com sistema de premiação com 2 reais de brinquedo para as crianças. As crianças que conseguem ler, fazem as tarefas e têm um desempenho de acordo com os critérios que o professor estabelece, recebe 2 reais por semana. No final de cada mês, a Coordenação fará uma Feira de Compras na qual as crianças poderão comprar guloseimas, lápis, borracha, apontador, adesivos, entre outros utensílios, usando o dinheiro de brinquedo.

⁷³ Anexo 4.

⁷⁴ Esses resultados são encaminhados a SMEC que acompanha e solicita da escola e dos professores estratégias para aumentar os índices do teste de fluência em leitura.

decodificando, considere como acerto⁷⁵”. Aqui fica claro que não há uma preocupação com a compreensão, interpretação, ou sentido do texto, a leitura é considerada unicamente como decodificação do escrito.

Desta forma, para melhorar o desempenho dos alunos depois do primeiro bimestre, a coordenação resolveu implementar o *Projeto de Incentivo*, citado anteriormente.

Diante do exposto, preciso lembrar que há limites de intervenção do pesquisador no campo de pesquisa em que atua, principalmente na realidade das escolas municipais em Boa Vista que, durante muito tempo, não aceitavam qualquer proposta de trabalho diferente dos materiais previstos pelo Sistema do IAB. Todavia, não há como fugir de alguns questionamentos que nos inquietam: em primeiro lugar, os testes de leitura que classificam as crianças por aspectos quantitativos (quantidade de acerto e de erro) para definir quem está lendo ou não são a melhor forma de avaliar? Desconsiderar os aspectos cognitivos, de compreensão, de construção de sentidos no processo de aprendizagem da leitura, garante que a criança aprenda a ler mais rápido? Será que é necessário submeter as crianças a esse tipo de avaliação para dizer que elas já estão alfabetizadas, que sabem ler e escrever?

O segundo questionamento destaca o teste de leitura ligado ao Projeto de Incentivo/recompensa. Esse é o melhor caminho para melhorar o processo de ensino aprendizagem da leitura com as crianças? Até que ponto esse projeto efetivamente fomenta ou fomentou a aprendizagem dos alunos? Vale frisar que, embora essas inquietações tenham surgido no campo de pesquisa desta tese, não há como respondê-las, pois não são objetos deste estudo, entretanto a expectativa é a de que a pesquisa, ao promover vivências pautadas em outras concepções de leitura e formação do leitor, tenha contribuído para que a escola e os professores comecem, também, a problematizar essas questões.

Durante a formação e nas reuniões de planejamento, conversei com as professoras sobre a necessidade de disponibilizar pelo menos 10 min⁷⁶ em um dia da semana (que seja confortável a cada participante da pesquisa) para que as crianças possam ter acesso ao acervo de livros da sala. Isso cria uma rotina de leitura literária, familiariza a criança com livro, amplia esse universo literário para além do minilivro.

⁷⁵ Caderno de Teste (Anexo D).

⁷⁶ Quanto a questão do tempo de pelo menos 10min, foi apenas para que num primeiro momento eles incluíssem no planejamento para depois ampliá-lo. Uma vez que o planejamento do IAB é todo cronometrado e os professores sempre falam que possuem muitas atividades para o pouco tempo.

De tal sorte, em algumas turmas, essa rotina de 10 a 30min para o trabalho com o texto literário no qual as crianças exploram, leiam, conversam com os amigos sobre os livros, tem sido executada pelo menos uma vez por semana. Isso fica evidente na fala de *Ilan Brenman*:

*“O trabalho com o livro de literatura está começando a influenciar a leitura e percepção dos minilivros. Uma vez, que eles possuem ‘uma história’ não muito atrativa e ilustrações que não são coloridas, as crianças estão observando a pintura dos livros de literatura e pintando o minilivro. Uma aluna falou que **não** estava querendo ganhar os 2 reais do Projeto de Incentivo que ficou acordado com a turma. Ela queria ler para poder levar os livros de literatura da caixa emprestados para casa” (REOC).*

Posso afirmar que esse trecho evidencia a dimensão formativa da pesquisa, tanto para o professor quanto para aluno, principalmente no que se refere a formação do leitor. As mediações vivenciadas nas oficinas pelo professor reverberou nas atividades direcionadas aos alunos na sala de aula proporcionando percepções e construção de sentidos aos quais os alunos ainda não haviam experienciado. Refletir sobre os diversos textos e livros que circulavam na sala, a diferença de textos e ilustrações, só foi possível a partir da ação de mediação do professor em conjunto com seus alunos. A inserção da leitura literária sob uma outra ótica diferente da decodificação, decifração mecânica de símbolos linguísticos, sem qualquer sentido atribuído a obra contribuiu para que os professores e alunos ressignificassem a leitura e desenvolvesse a apreciação estética do texto.

Ainda em relação ao tempo destinado para contar uma história na sala de aula para as crianças ou para que elas pudessem ter o contato com os livros de literatura, *Audrey Wood* relatou que, depois que começou a contar histórias para as crianças, elas estão trazendo livros para que a professora leia. Além disso, algumas também estão pedindo para ler e contar histórias. Isso aconteceu tanto na sala da professora supracitada, quanto na sala da professora *Ruth Rocha*. Paiva e Maciel (2005, p. 123) afirmam que “nas lembranças de leitura da maioria dos alunos, as experiências com a literatura estão fortemente marcadas pelas indicações de leituras feitas no período escolar [...]”, isto é, são influenciadas pelas vivências com o texto literário e a mediação de um leitor mais experiente.

É válido ressaltar ainda que os minilivros do programa IAB utilizados para trabalhar a leitura são compostos por textos artificiais e limitados, preparados visando única e exclusivamente à decodificação, textos sem sentido, evidenciando a questão das letras, trabalhando o fonema abordado na lição da semana, não trazendo nenhum significado para o

aluno. Já os livros de literatura infantil usados no empréstimo e cuja leitura é mediada por professores e alunos, não são utilitários, trazem a palavra como arte, encantamento, usando às vezes a ficção como recurso da narrativa, possuem uma motivação estética, exploram o discurso poético, brincam com as palavras e podem ser escritos em forma de aventura, romance, suspense, tragédia, comédia dentre outros gêneros. Abordam também assuntos subjetivos, como autoconhecimento, a amizade, a alegria, os afetos, as perdas, o desconhecido, o imensurável, a busca da felicidade, a astúcia, o artil, os sonhos, o conflito entre o velho e o novo.

Segundo Oliveira (2010, p. 43),

[...] sem dúvida, há textos literários e não literários. O primeiro emociona, trata das paixões humanas, o segundo ensina conteúdos, atitudes e posturas do dever ser infantil. Uns e outros circulam pela sala de aula, no entanto, por meio de uma mediação consciente, o professor precisa saber discernir qual é o momento para cada um.

Essa diferença entre os minilivros, os livros de literatura infantil e a forma como os professores têm mediado essas experiências de leitura, tem justificado a preferência das crianças pelos segundos, em relação aos primeiros, bem como incentivado a leitura conforme pode-se observar na fala do professor *Ilan Brenman*:

“Antes do recesso, na turma ainda existiam vários alunos com dificuldades (reconhecimento de letras, sílabas, não sabiam nem juntar as sílabas), com os empréstimos dos livros de literatura e o despertar das outras crianças para a leitura, esse processo tem se modificado. As crianças querem aprender a ler para emprestar os livros de literatura infantil” (REOC).

Acredito que nas relações de ensino, se idealizam e realizam os momentos de apropriação da literatura por meio da linguagem, da formação do gosto literário, da experiência social mediada pelo professor, imbricada à totalidade cultural e à singularidade de cada sujeito na construção dos sentidos. De acordo com Mortatti (2010),

[...] tanto quanto a comer, morar, estudar e ser amadas, todas as crianças brasileiras têm direito a aprender a ler e produzir textos, como um inalienável e substantivo direito à inclusão no mundo público da cultura letrada e em justo respeito a sua condição de ser humano em formação. Mas isso ainda é pouco: todas as crianças (e jovens e adultos e idosos) e também todos os professores deste país têm direito a muito mais; têm direito aos tesouros escondidos, também e sobretudo, nos bons textos literários que lhes vêm sendo proibidos, justamente em nome de um suposto

"respeito" a suas precárias condições culturais e sociais, justamente em nome de sua "salvação"; e têm direito já à conquista e à fruição desse direito, porque muitas de nossas crianças poderão ter morrido de "bala ou vício", bem antes que [sejam consideradas] prontas, maduras e, finalmente, autorizadas a ler [bons textos literários] (MORTATTI, 2010, p. 148).

A modificação de comportamento das crianças, fruto das mudanças implementadas nas condições de trabalho e formação dos professores, advindas da dimensão colaborativa da pesquisa, também ficou evidente na fala da professora *Audrey Wood*: “*Na minha turma da tarde*⁷⁷ *a Joseane (a lourinha, a menor da turma) está lendo excelente. É aquela aluna que você ficou encantada com a leitura dela*” (REOC).

Desde que iniciaram as contações de histórias, os empréstimos dos livros de literatura foram observadas algumas mudanças, tanto no trabalho dos professores, quanto na dinâmica das turmas. Há sempre a pergunta: “*Hoje vai ter histórias? “Posso trazer um livro para você contar história?”*” (NDC). Essas perguntas foram feitas pelas crianças na sala de aula no momento das observações nas turmas da *Audrey Wood*, do *Ilan Brenman*, da *Ruth Rocha*. Isso traduz as consequências das interações e vivências proporcionadas pelo trabalho feito pelos professores, de mediação e apreciação da leitura literária que, segundo Cosson (2010),

[...] 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, 2010, p. 30).

A *Valéria Belém* destacou que “*as crianças só aprendem a ler, lendo e isso deve ser feito todos os dias*” lembrando as palavras de Soares (2000). Fiz uma intervenção acrescentando que nessa fase a criança aprende também pelo exemplo, pela prática. Assim, é muito importante que os professores mantenham um momento sistemático de leitura literária na turma, que conversem sobre os livros com eles, e também entre eles, com alguém da turma que já saiba ler, que possa fazer essa leitura e disponibilizar livros para que as crianças se familiarizem com eles.

Corroborando isso, Lerner (2002, p. 73) nos diz que,

[...] assim, com suas ações no momento em que lê um texto em voz alta na roda, a

⁷⁷ Idem nota 74.

forma como conduz a conversa sobre o texto, até mesmo a maneira como apresenta para a sala a proposta de leitura de um livro, o professor funciona como um modelo de comportamentos, atitudes e expressões de um leitor que dirige e regula seu próprio processo de leitura, ensinando, portanto, “como se faz para ler”.

O relato de *Audrey Wood* sobre um episódio de sala de aula em que uma aluna trouxe o livro “Barbie e as sapatilhas mágicas”.

“Ela trouxe um dia não deu tempo para contar, mas no outro sobrou um tempo e contei. Ela ficou super feliz, contente, realizada. As meninas adoram. Os meninos disseram que era história de meninas e pediram que eu contasse história para meninos. Falei que esse negócio de histórias que são para meninas e outra só para meninos, não é bem assim. Que tudo são histórias, todavia as meninas vão gostar mais de um tipo de histórias e os meninos de outras, mas que não necessariamente é história para um ou outro” (AUDREY WOOD – REOC).

Solicitei à professora que falasse um pouco sobre o livro. Ela relatou que é uma história sobre uma bailarina que dança com muito sentimento e vive aventuras com sua amiga no mundo mágico de balé. Perguntei o que ela achou do livro. A resposta foi: “[...] fiquei meio assim para contar essa história, pois achei o livro meio ‘bobinho’, pois é um desenho da Disney, mas foi importante para aluna que fizesse a leitura do livro que ela trouxe” (*Audrey Wood – REOC*). É importante destacar que o leitor, nesse caso a professora, tem todo o direito de não gostar do texto, uma vez que essa construção do gosto é muito pessoal. O que parece bobo, simples para uma pessoa, não é para outra. Todavia, é fundamental que o professor dê voz a solicitação desse leitor em construção e que possibilite o encontro dele com outros títulos, que traga textos literários mais elaborados, com riqueza estética, que efetivamente seja texto literário.

Na turma da *Ana Maria Machado*, um aluno que despertou⁷⁸ agora para leitura, pegou um livro de imagem para ler. Uma colega disse: “Mas o livro dele não tem história”. A professora respondeu: “– Ele vai contar a história do jeito dele” (NDC – Observação).

Diante dos enunciados das professoras, percebo uma mudança de discurso e postura das professoras, fruto da formação numa perspectiva colaborativa. A primeira que, no início da oficina, comentou ter pouco conhecimento sobre os livros de literatura infantil, que na sua sala como nas outras, não havia um tempo destinado para leitura ou contação de história. Agora, essa professora já consegue perceber a importância do texto literário na sala, valoriza a

⁷⁸ Uso a palavra despertar no sentido de iniciar o processo de leitura da palavra.

iniciativa da criança que trouxe o livro de casa para leitura na aula, como também a sensibilidade para dialogar com as crianças sobre a questão de gênero da forma que as crianças possam entender.

A segunda professora percebeu o quanto é importante valorizar as diversas formas pelas quais se pode realizar a leitura, bem como incentivar o aluno leitor iniciante nesse processo de aquisição e consolidação da leitura. Essa atitude demonstra que, para a professora, o livro de imagem está longe de ser um instrumento meramente descritivo do que a ilustração apresenta. Ele mobiliza as estratégias de observação, análise, comparação, classificação, levantamento de hipóteses, síntese e raciocínio, que deve ter começo, meio e fim. É uma obra aberta, com inúmeras possibilidades de narrativas oferecidas pelo autor para que o narrador possa usar a criatividade e sua experiência para compor o texto.

Esse sentimento foi se constituindo a partir das vivências literárias, dos diálogos durante o processo de formação, nas reuniões de planejamento, bem como com as trocas entre os professores participantes da pesquisa. Para Bakhtin (2003),

[...] nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p. 348).

O leitor não nasce feito e o fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro, mas ele se constitui em leitor quando é desafiado, instigado a fazer leituras mais complexas. Nesse sentido, o professor é esse mediador que parte do que aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, possibilitando ampliação da leitura, do repertório literário, da cultura, da visão do mundo. Entretanto, vale lembrar que a experiência literária e estética deve ser o foco do trabalho com a literatura infantil, visto que, segundo Oberg (2014),

[...] O trabalho de formação do leitor literário, [...] implica o reconhecimento das especificidades da leitura literária. A literatura é uma forma cultural diferenciada e única; é compreensão, indagação, reflexão, construção e desconstrução de significados, que exige atuações específicas por parte do leitor na apropriação [...], o signo literário alimenta-se da ambiguidade, da opacidade, da plurissignificação, da mesma forma que pede modos de aproximação compatíveis com tal natureza para ser experimentado em suas múltiplas possibilidades [...]. Nessas relações a fruição literária se apresenta com um modo específico de significação e, portanto, com uma categoria de sentido configurando-se como um elemento essencial da experiência estética vinculada a literatura a ser considerado no terreno da formação do leitor (OBERG, 2014, p.204)

Aos poucos, a dinâmica de explorar os livros em sala de aula foi ganhando outras dimensões e sentidos, de acordo o planejamento de cada professor, mas o grande encantamento das crianças era pelos empréstimos dos livros. Poder levar o livro para casa era o momento mais aguardado em todas as turmas. Esclareço aqui que ficou a cargo de cada professor a definição dos critérios de quem poderia levar os livros para casa.

Por conseguinte, cada um definiu e agiu com os seus critérios determinados e estabelecidos, por exemplo, em uma turma a professora decidiu que só os alunos que sabiam ler iriam levar os livros (*Ruth Rocha e Ana Maria Machado*, NDC – Observação); na outra, só as crianças que se comportassem levariam (*Ruth Rocha*, NDC – Observação). Na turma da *Valéria Belém* (NDC – Observação), as crianças só puderam emprestar os livros depois de quase um mês em que a caixa foi para sala.

Compreendo que as vozes dos professores nesta situação refletem seus saberes construídos na vivência da docência, imbricados pelas formação do IAB e pelas concepções de leitor que cada uma construiu, os quais, mesmo que não estivessem respaldados e fundamentados em uma teoria científica, são saberes importantes. que ajudam os professores no seu fazer pedagógico. Todavia, essas questões podem e devem ser discutidas, visando a diminuir a “tensão” e a quebrar paradigmas acerca de quando as crianças podem ter acesso aos livros. Isso leva tempo, requer disponibilidade para mudança de postura, sem desprestigiar os saberes dos professores. É preciso salientar que o objetivo é que os professores possam refletir sobre os sentidos da leitura e como eles foram se edificando na sua prática.

A repercussão do empréstimo dos livros e da sua socialização na sala de aula foi tão significativa e cheia de sentidos positivos que as crianças queriam falar, mostrar quais livros levariam para casa. Uma situação que virou rotineira nos dias de observação, era a abordagem das crianças com a pesquisadora: “*Tia, olha o livro que levei para casa*”. “*Você sabia que a professora deixou eu levar um livro emprestado?*”. “*Eu levei o livro contei para turma. Quer que eu conte para você?* (NDC – Observação).

Diante da fala dos alunos, é importante salientar que a leitura de textos literários, pensada e planejada pelo professor ou mediador, é num primeiro momento a escolha do texto pautada nas afinidades estéticas do professor, depois são consideradas preferências demonstradas pelas crianças e o conhecimento do acervo literário ao qual os alunos terão acesso, que serão primordiais na formação do aluno leitor (BRANDÃO; ROSA, 2010).

Para além disso, observo no enuciado da *Ana Maria Machado* uma preocupação com a realidade da sua sala de aula, dos seus alunos sobre as leituras com os livros de literatura.

“[...]Temos que partir da nossa realidade. Minha turma é uma turma agitada e alguns possuem uma dificuldade de ouvir. A atividade de leitura tinha como objetivo trabalhar a escuta, a liberdade de escolha e o trabalho em equipe. A turma foi dividida em equipe, após essa divisão espalhamos os livros no tapete de TNT que tenho e todos teriam que escolher um dos livros para ler. Depois cada equipe escolheria três livros mais interessantes que seriam socializados com o restante da turma. No início teve um pouco de confusão, mas disse que a equipe teria que decidir entre os livros escolhidos pelos participantes, uma vez que apenas três representariam cada grupo. Escolhidos os livros eles seriam socializados para turma. Isso demorou um pouco e foi até cansativo. Mas também foi muito proveitoso pelo empenho deles em lerem para os colegas” (Ana Maria Machado – REOC).

Na fala da professora, há uma atitude responsiva quando ela olha para sua realidade e se posiciona, agindo como mediadora nesse processo de organização da leitura literária, proporcionando uma posição ativa também dos alunos como leitores e mediadores entre eles, possibilitando a construção da alteridade.

Brandão e Rosa (2010) defendem a importância de criar oportunidades para que as crianças vivenciem livremente situações de manipulação, exploração e interação com livros e textos literários, que façam a sugestão de leituras para serem contadas na sala, tragam livros, mostrem suas preferências, pois isso refina os gostos, interesses e preferências dos alunos por autores, temáticas, gêneros que podem ser o fio condutor para um diálogo antes, durante e depois da mediação.

Durante uma das mediações, uma aluna da turma da *Ruth Rocha* pediu para contar uma história. Pegou o Livro *“Lulu Ou A Hora Do Lobo” – João Pedro Méseder* – e contou para os demais colegas. Importante ressaltar que essa situação ocorreu no dia da apresentação dos livros da caixa do acervo do PNAIC destinada para aquela turma. A aluna começou a contação e reproduziu exatamente a forma como a professora e a pesquisadora contam histórias na sala. Ela leu o título do livro, autor, leu a história e a cada página lida ia mostrando a ilustração.

Corsino (2010) afirma que

[...] as crianças imitam os gestos de leitura das professoras que leem para elas. Foram observados alguns gestos como: passar o dedo sobre as linhas e seguir a direção da escrita, molhar o dedo na língua para passar a folha; ler o livro numa roda com ele aberto virado para o grupo, repetir expressões e entonações da professora. É

interessante ressaltar que estas imitações eram interpretativas e não meras repetições (CORSINO, 2010, p. 195).

É importante ressaltar que, em um primeiro momento, as crianças estavam agitadas, depois foram ficando calmas, até deitarem na Colcha Conhecimento ou Contação de histórias. Essa mudança de comportamento foi progressiva.

Quando iniciaram as mediações literárias com as crianças na sala de aula, durante as observações, tudo era novidade para as crianças: o tapete, os livros, o processo de escuta e leitura para o outro, levou um tempo para as crianças se acostumarem com essa rotina. Assim, embora os professores já trabalhassem a leitura na sala de aula, com os minilivros, a leitura literária não era ainda parte da rotina das crianças, que estavam se adaptando a essa “nova leitura” introduzida no contexto da sala de aula.

Acredito que os enunciados explicitados durante esse capítulo apontam como os professores colaboradores foram se constituindo leitores, mediadores, com preferências, gostos e fragilidades. Que olhavam o texto literário e a questão da mediação da leitura literária com certa “desconfiança”, curiosidade e um pouco de insegurança, visto que isso fazia parte sua própria história de vida.

As vivências durante o período da pesquisa, imbricadas pelas marcas que cada um carregava, permeadas pelo diálogo, possibilitaram a percepção de que somos seres inacabados, incompletos, porém, na interação com outro, em uma relação dialógica e de reciprocidade, na qual o outro está em mim, e eu estou no outro (BAKHTIN, 2010) posso trabalhar essa completude.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A ciência pode classificar
e nomear os órgãos de um sabiá
mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular
quantos cavalos de força existem
nos encantos de um sabiá.
Quem acumula muita informação
perde o condão de adivinhar: divinare.*

Os sabiás divinam.

(Barros Manoel de. Livro sobre nada. 1996)⁷⁹

É hora de colocar um ponto final, de desaparecer do texto, mesmo com esse sentimento de eu ainda falta algo. Sempre faltará, pois, como diz Manoel de Barros: “maior riqueza do homem é sua incompletude”. A cada retomada do texto observo que tenho novas considerações a fazer e percebo novos aspectos, o que não significa fragilidade no estudo realizado, mas expressa a complexidade da análise dos sentidos construídos pelos colaboradores acerca das vivência com a mediação da leitura literária.

Assim, tentando trazer um pouco dessa completude e concluir o trabalho, apresento a tessitura das vozes que compõe esse estudo e socializo conhecimentos constuidos até o momento acerca dos sentidos produzidos pelos professores para suas experiências como mediadores da leitura literária no seu fazer pedagógico no contexto da região Norte, mais precisamente em Roraima.

As relações produzidas e vividas no contexto das oficinas colaborativas de formação, trazem possibilidades de transformação das práticas e ressignificação de sentidos, bem como a constituição do mediador de leitura. Nesse sentido, trago a linguagem pelo viés das palavras acadêmicas imbricadas em alguns momentos por palavras literárias, que desenham os modos de ensinar, de aprender, de construir sentidos, sobre a mediação da leitura literária.

Os enunciados dos professores são constituídos em um espaço tempo dentro de contexto cultural e social, mas, acima de tudo, solidário, que se faz por meio da vivência e da mediação com outro, no sentido bakhtiniano e vigotskiano dos termos. Os sentidos produzidos na relação de formação colaborativa ecoaram na direção de repensar e construir

⁷⁹ BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

efetivamente um trabalho de mediação de leitura literária com os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Boa Vista - RR.

Compartilhar as vozes, instituídas e instituintes do discurso oficial, sobre como é a formação continuada dos professores acerca da mediação de leitura literária se fez necessário para compreender, pensar e reorganizar em conjunto uma proposta alternativa de formação para os professores colaboradores da pesquisa diferente da oferecida pela SMEC pautada nos materiais do IAB.

Contudo, é preciso lembrar que esta pesquisa não tinha como objetivo julgar a forma de trabalho dos professores, nem tão pouco dizer que o que eles fazem é errado, mas pensar, refletir, discutir colaborativamente sobre outras possibilidades de vivenciar a formação e mediação de leitura literária na escola.

Neste estudo, sobre os sentidos da mediação da leitura literária para os professores do 1º ano do Ensino Fundamental, ancorada em Bakhtin (2010), para abordar a questão da construção de sentidos, e em Vigotski (1999), para tratar mediação, foi possível pensar em processos de formação contínua que possam favorecer e atender, de maneira mais significativa, as especificidades das mediações de leitura no contexto escolar para possibilitar a melhoria das práticas docentes e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, o estudo aponta que, pelo viés da pesquisa na perspectiva crítica de colaboração, no qual o foco investigação não é *sobre*, mas *com* os professores, considerando a perspectiva histórica que traz uma contribuição significativa na construção de conhecimento e valorização do outro nesse processo. Sendo assim, optei por utilizar diferentes fontes para produção de dados e com diferentes sujeitos, buscando ampliar o olhar sobre os sentidos da mediação da leitura literária para os professores do 1º ano e isso possibilitou perceber: 1) que os documentos oficiais, os diálogos com coordenadores pedagógicos e as respostas dos professores colaboradores, obtidas por meio da entrevista semiestruturada individual, consecutivamente, apresentaram a formação continuada dos professores imbricada pelo olhar do que é concebido como formação por parte do sistema de ensino (SMEC-RR), isto é, utilização de técnicas que privilegiam o cumprimento de uma rotina estabelecida *a priori* as observações colaborativas em sala de aula e as oficinas colaborativas com os professores proporcionaram mais aproximação e colaboração entre a pesquisadora e os demais envolvidos no sentido de incitar a construção de sentidos.

A questão que norteou este estudo foi: *Quais os sentidos produzidos pelos professores para suas experiências como mediadores da leitura literária no seu fazer pedagógico?*

Não é possível afirmar ou prever que todos os sentidos que emergiram nas oficinas colaborativas podem reverberar na sala de aula. Todavia, foi possível perceber que as vivências dos professores com a mediação da leitura literária calcada na estética do texto, propiciaram uma mudança na forma como os professores desenvolviam a leitura na sala de aula. Olhar para o texto literário pelo viés da apreciação estética permitiu reconstruir o sentido da literatura infantil descolada da didatização ou apenas como instrumento de decodificação de signos.

Além disso, a postura do mediador de leitura foi resignificada, não mais apenas como alguém que disponibiliza livros ou que conta histórias para crianças. Mas como uma pessoa que interage com o texto e com alunos, buscando compreender e assumir uma postura de escuta atenta aos acontecimentos dialógicos, reflexões, que negocia sentidos, estabelecem cotejamentos, que provocam novos sentidos.

Posso afirmar que os colaboradores da pesquisa foram se constituindo leitores e mediadores no percurso das vivências e mediações literárias que permearam e ainda permeiam suas vidas. Essas vivências, em alguns momentos foram boas e significativas, em outros não prazerosas e sem sentido, porém forjaram e favoreceram a construção de sentidos que inundam o fazer pedagógicos desses professores. Sem deixar de levar em consideração que, o contexto em que eles estão inseridos, ainda carece de mais acesso aos livros de literatura e livrarias.

Ademais, na fala dos professores, a formação inicial não proporcionou um cabedal de conhecimentos que pudessem subsidiar as mediações de leitura literária na sala de aula. Nem tão pouco a formação continuada oferecida pela SMEC-RR responde aos anseios dos professores, uma vez que está focada na reprodução de técnicas dos manuais que não consideram a individualidade e especificidade processo de ensino aprendizagem da leitura, pelo viés da compreensão, interpretação dentro de um contexto histórico cultural e tão pouco privilegia o trabalho de mediação do texto literário.

Indubitavelmente, ficou evidente que os professores anseiam por processos de formação continuada que ajudem a pensar e refletir sobre formas de mediar as ações que envolvem a aprendizagem, isto é, no caso em voga, a mediação literária na escola.

Foi possível perceber que alguns dos sentidos identificados durante as oficinas

colaborativas começaram a ser replicados nas vivências de sala de aula dos professores que participaram das formações. Todavia, para além de perceber a concretização dessas vivências, foi fundamental nessa experiência formativa assumir a postura de escuta atenta quanto às vozes que ecoavam por diálogos e buscavam estremecer memórias, convicções, abrir polêmicas, reaver posturas, construir, reconstruir, descortinar sentidos, buscando estabelecer outros sentidos para responder às suas necessidades e as nossas. Os sentidos produzidos nas oficinas colaborativas poderão contribuir na direção de uma mediação da leitura literária alicerçada na apreciação da estética do texto literário.

Contudo, é importante não perder de vista que a leitura (o texto em si, seja ele literário ou não) é constituída de vozes e de sentidos que nunca se esgotam (BAKHTIN, 2003), ou seja, a leitura é uma atividade discursiva, portanto, sua mediação será sempre imbricada de contradições e negociações de sentidos dentro de espaço tempo determinado.

Em relação às Condições de trabalho e Organização do Espaço Escolar, as falas dos colaboradores mostram que eles se ressentem de uma formação continuada que os ajude a pensar nos problemas e dificuldades do processo de ensino aprendizagem, especificamente para os alunos do 1º ano, focando principalmente na mediação de leitura; ausência orientação e acompanhamento do processo pedagógico na sala de aula pelos técnicos da SMEC que conduzem a formação; falta tempo para trabalhar mais intensivamente a mediação da leitura literária, visto que tudo é cronometrado, as atividades estão amarradas ao planejamento da secretaria, conforme o cronograma do sistema apostilado que não leva em consideração o aluno real; há excessiva valorização dos materiais do IAB, principalmente dos minilivros e Livro Gigante; há excesso de cobranças de atividades burocráticas e, às vezes, sem sentido que as crianças precisam fazer; não há disponibilidade de um acervo literário logo no início do ano para o trabalho de mediação de leitura.

Ademais, as vozes do professores ecoam sobre a questão do horário e da maneira como ocorrem os processos formativos da SMEC-RR. São sempre oferecidos no horário noturno, depois de dois turnos de trabalho, o que faz com que eles deixem a desejar na realização de algumas atividades por conta do cansaço, principalmente quando a capacitação é enfadonha, sem dinâmica e puramente teórica, com alguém que desconhece o chão da escola. Acredito que há necessidade da escuta sensível do outro e repensar em conjunto, ofertando formações que possam ir ao encontro dos anseios dos professores.

Por fim, considero que os processos de colaboração e parceria estabelecidos entre os professores participantes da pesquisa e também com a pesquisadora nas oficinas foram fundamentais para mudança de práticas na sala, assim como inserção de um trabalho focado na mediação da leitura literária que contemplasse mais a estética do texto do que a função utilitária da literatura para ensinar conteúdos. O que confirma a minha tese de que as vivências significativas nas oficinas colaborativas contribuem para mudança de postura do professor frente a mediação da leitura literária na escola, bem como fazem parte da constituição e reconhecimento desse professor como mediador.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Joel Rosa de. Sarauzinho literário de poesia infantil: uma experiência em sala de aula. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE. Campinas, 17, 2009. **Anais**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil, 2009. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem15/COLE_4155.pdf, Acesso em: 24 agosto de 2017.

ALVEZ-MAZZOTTI, Alda Judith.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo.; FREITAS, Thaís Campos.; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>. Acesso em: 11/08/2018.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDREIS, M. Adriana. **Palavras e contrapalavras: lendo pedaços singulares do mundo com Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

ANJOS, Isabel Kariny Silva dos. Rodas de leitura: na escola com Ruth Rocha. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE. Campinas. **Anais do 18º Cole**. Campinas, 2012. p. 371. Disponível em: <http://alb.org.br/wp-content/uploads/2016/11/18-cole-caderno-de-resumos-final-1.pdf>. Acesso em: 1º set. 2017.

ANTUNES, Celso. **Educação infantil: prioridade imprescindível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ARENA, Adriana Pastorello Buim. **Aparência e essência no ensino da leitura**. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI, 2012, Porto de Galinhas. 35ª Reunião anual da ANPED: Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI, 2012. v. 1. p. 1-15. Acesso em: 7 ago. 2017.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a Teoria do Romance**. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: HUCITEC, 1998.

_____. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio a edição francesa Tzetan Todotov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. O autor e o herói. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 25-220

_____. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 337-358.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução: Michel Lahud et. al. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Por uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Para uma filosofia do ato**. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza (tradução não revisada, exclusiva para uso didático e acadêmico) da edição americana Toward a Philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press, 1993.

BARBOSA, Gislene Aparecida da Silva. Estratégias de leitura na formação continuada de professores alfabetizadores. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE. Campinas. **Anais do 19º Cole**. Campinas, 2014. p. 1396-1399. Disponível em: https://linhamestra24.files.wordpress.com/2014/07/linha_mestra_24_19_cole_05_comunicacoes_fabiano_ilsa.pdf. Acesso em: 1º set. 2017.

BARROS, Manoel. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2001.

_____. **Memórias inventadas**: a Infância. São Paulo: Planeta, 2003.

_____. **Exercício de ser cirança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

_____. **Retratos do artista quando coisa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BARROSO, Francisca Chagas da Silva. **O uso da Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas de Humaitá/AM**. 2015. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5322>. Acesso em: 1º set. 2017.

BATAUS, Vanessa. **Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura no contexto escolar**: concepções e práticas. 2013. 157 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Marília – SP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/99646?show=full>. Acesso em: 1º set. 2017.

BATAUS, Vanessa. As contribuições das pesquisas e estudos realizados sobre literatura Infantil: um estudo mediante os trabalhos apresentados no Congresso de Leitura do Brasil. In: Cole.. **Caderno de Resumos e Programação do Congresso de Leitura do Brasil**. 17º Cole. Coordenação geral: Norma Sandra Almeida Ferreira et al. Campinas, SP: FE/UNICAMP;

ALB , 2009, p. 437. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/cadernodeatividades.pdf. Acesso em: 1º set. 2017.

BEZERRA, Renata Karla Lins. **Ficção e escola**: estratégias de mediação para formar leitores. 2013. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22785>. Acesso em: 1º set. 2017.

BOA VISTA. **Lei nº 1.611**, de 02 de fevereiro de 2014. Diário Oficial do Município, Poder Executivo, Boa Vista. Institui Plano De Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) direcionado aos servidores da Prefeitura Municipal de Boa Vista, da FETEC, da EMHUR, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.boavista.rr.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=ODY0>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Humor, literatura infantil e diferença: um estudo com crianças dos anos iniciais. In: 33a. Reunião Nacional da ANPED, 2007 Caxambu – MG. Anais 2007. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT10-6927--Res.pdf>

BORTOLIN, Sueli. **Mediação oral da literatura**: a voz dos bibliotecários lendo ou narrando. 2010. 232f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação), Universidade Estadual Paulista – UNESP. Marília, 2010. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/bortolin_s_do_mar.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2017.

BORTOLIN, Sueli. Quero ser um contador de histórias. 2003. Disponível: https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=121. Acesso: 30 de abr, 2018. Não está nas seção de referências

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. A (in)visibilidade das práticas de leitura em contextos escolares: um estudo de caso. In: Reunião Anual da ANPED, 33ª, GT 10, 2010, Caxambu. **Anais... 2010**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT10-6132--Int.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2017.

BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. A leitura de textos literários na sala de aula: conversando que a gente se entende. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 30 de set. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 14. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; VAL, Maria da Graça Costa. (Orgs.) **Glossário Ceale.** UFMG, Minas Gerais, 2014.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil.** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CALVINO, Ítalo. **Palomar.** Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

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

CARLETO, Eliana Aparecida. **Literatura infantil como experiência de formação:** um estudo com obras de Ruth Rocha. 2014. 408 p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13681>. Acesso em: 1º set. 2017.

CARNEIRO, Carlanne Santos. **Para ler com prazer?** A recepção do projeto Contribuições para a leitura literária de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2014. 145 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9Q5JEJ>. Acesso em: 1º set. 2017.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questão para educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

CORRÊA, Hércules. Roda de Leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; VAL, Maria da Graça Costa. (orgs.) **Glossário Ceale.** UFMG, Minas Gerais, 2014.

CORREIA, Joelma Reis. A concepção de leitura de professoras alfabetizadoras e a sua influência no ensino do ato de ler. In: 36ª. REUNIÃO NACIONAL DO ANPED, 2013, Goiânia - GO. **Sistema Nacional de Educação e Participação Popular:** desafios para as políticas educacionais, 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10_3006_resumo.pdf. Acesso em: 7 ago. 2017.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014b.

_____. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação de Básica, 2010.

_____. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?. In. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente. SP, v. 26, n. 3, p. 161-173 – 2015.

CRAMER, Eugene H.; CASTLE, Marrietta. (Org.). **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: teoria & prática**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1987.

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Percursos de autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007

DOMINGUES, Teresa Cristina Aliperti França. **O papel do professor-mediador e das práticas de leitura na formação do leitor literário**. 2015. 89 p. Dissertação (Mestrado em Literatura). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14768>. Acesso em: 1º set. 2017.

EVANGELISTA, Cristiane Begalli. **Como a prática de leitura da literatura em sala de aula pode contribuir na formação da criança leitora: relatos de uma professora**. 2015. 123 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254046>. Acesso em: 1º set. 2017.

FARIA, Kivia Pereira de Medeiros. **Já li muita coisa, então, eu posso inventar mais! A leitura literária e o desenvolvimento do pensamento criativo na infância**. 2014. 262 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14585>. Acesso em: 24 ago. 2017.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FARIAS, Angelica Torres Vilar de. **A literatura infantil como prática de letramento através da oralidade**. 2014. 118 p. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) -

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em:
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6464>. Acesso em: 24 ago. 2017.

FELIPE, Eliana da Silva. **Redes de leitores**: configurando uma história da leitura de crianças de assentamento da Reforma Agrária no Estado do Pará. In: 34ª Reunião Anual da Anped 2011, Natal - RN. Educação e justiça social: 34ª Reunião Anual, Natal/RN, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT10/GT10-1201%20int.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2017.

FELIPE, Eliana da Silva. **Do acervo ao leitor**: por uma política da diferença no campo da literatura infantil. In: 35ª Reunião Anual da Anped, 2012, Porto de Galinhas -PE. Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-2555_int.pdf. Acesso em: 7 ago. 2017.

FERREIRA, Homéro. **O perfil do professor como responsável pelo “Programa Sala de Leitura” em escolas públicas de uma cidade do Oeste Paulista**: formação docente e práticas de mediação. 2016. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente. SP. Disponível em:
<http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/984>. Acesso em: 1º set. 2017.

FIORENTINI, Dario.; SOUZA Jr., Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, ALB, 1998. p. 307-335.

FLICK, Uwe. **Pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo: **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1986.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. **Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da Prefeitura de Belo Horizonte (MG)**: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais? 2014. 280 p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. UFMG/FaE. Belo Horizonte. Disponível em:
http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9HMHL3/daniela_amaral_silva_freitas___tese.pdf. Acesso em: 24 ago. 2017.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A perspectiva sócio-histórica**: uma visão humana da construção de conhecimento. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, p. 26-38.

_____. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação**: um intertexto. São Paulo: Ática, 1995.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre. L&PM, 1997.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina;. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997.

GATTI, Bernadete. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade.** vol.31no.113CampinasOct./Dec.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400016&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 set. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina;; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

GENEROSO, Ariana da Silva Fagundes. **O texto literário infantil em contextos de alfabetização: um olhar para as práticas de formação inicial do leitor.** 2014. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P_RS_33f433303407d6c021d56c83734f852e. Acesso em: 01 set. 2017.

GONÇALVES, Simone de Fatima da Silva. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: o contributo da Literatura Infantil na prática docente.** 2015. 214p. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário La Salle. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle. Canoas. Disponível em: https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/tcc/mestrado/educacao/2015/sfsgoncalves.pdf. Acesso em: 01 set. 2017.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura infantil: um percurso em busca da expressão artística. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau; PINA, Patricia Kátia da Costa; MICHELLI Regina Silva (Orgs.). **A Literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras.** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo. Contação de histórias. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; VAL, Maria da Graça Costa. (Orgs.) **Glossário Ceale.** Minas Gerais: UFMG, 2014.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado (Org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes.** Piauí: EDUFPI, 2016.

_____. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília DF: Líber Livro Editora, 2008.

INSTITUTO ALFA E BETO. **Programa Alfa e Beto de Alfabetização.** Disponível em: <<http://www.alfaebeto.org.br/ProdutosServicos/Alfabetizacao>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

KAERCHER Gládis Elise Pereira da Silva; ZEN Maria Isabel Habckost Dalla. **Leituras de escolares sobre diferenças na literatura infantil brasileira.** In: 34ª Reunião Anual da Anped, 2011, Natal - RN. Educação e justiça social: 34ª Reunião Anual, Natal/RN, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-560%20int.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2017.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas: Pontes. 1993.

LAJOLO, Marisa.; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira:** história & histórias. São Paulo: Ática, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In.: *Revista Brasileira da Educação*. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>

LEITE, Vania Finholdt Angelo . **Prática pedagógica na escola de leitores: o equilíbrio entre modelo de competência e o modelo de desempenho.** In: 36ª Reunião Anual da Anped, 2013, Goiânia / GO. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais: 36ª Reunião Anual, Goiânia / GO, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt13_trabalhos_pdf/gt13_2768_texto.pdf. Acesso em: 7 ago. 2017.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed. 2002.

LIBERALI, Fernanda Coelho.; SCHAPPER, Ilka; LEMOS Mônica. A pesquisa crítica de Colaboração (PCCol): diálogos em construção. In. MICARELLO, Hilda; SCHAPPER, Ilka; LOPES, Jader Janer Moreira. **Itinerários investigativos:** infâncias e linguagens. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

LIMA, Emília Freitas de. Formação de professores, passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Formação de professores:** passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004. p. 15-34.

LIMA, Rita de Cássia Brêda Mascarenhas . A leitura literária na formação docente: que espaço é esse?. **Linha Mestra** (Associação de Leitura do Brasil), v. 1, p. 489-493, 2012.

LOIS, Lena. **Teoria e Prática da Formação do Leitor:** Leitura e Literatura na Sala de Aula. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

MACEDO, Luzinete Silva. **Prática de mediação de leituras em sala de aula:** formação de leitores. 2015. 126p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal do Tocantins. Programa de Pós-Graduação em Letras. Araguaína. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/401>. Acesso em: 01 set. 2017.

MACHADO, Rafaella. **Em busca do País das Maravilhas:** o lugar da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2013, 141 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal

de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/74645/browse?value=Machado%2C+Rafaella&type=author>. Acesso em: 24 ago. 2017.

MAGALHÃES, M. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: A pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 39-55.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. A leitura escolarizada. In. **Leitura: Teoria & Prática**. Porto Alegre, v.7, n. 11, p. 15-21, jun. 1988.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulina, 2007. (Coleção Literatura e Ensino).

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**. São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, Livro 1. 2v.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16957/12914>. Acesso: 24 Maio 2018.

MILITÃO, Giselda Moraes de Alencar. **O significado da leitura literária no processo de alfabetização**. 2015. 200 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. Londrina. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000203261>. Acesso em: 01 set. 2017.

MILLACK, Heliete Schütz. **Perfil leitor de educadores no contexto da formação permanente da secretaria municipal de educação de Florianópolis**. 2015. 147 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135668>. Acesso em: 1º set. 2017.

MORAES, Léa Anny de Oliveira. **Leitura e mediação: concepções de professores que atuam em bibliotecas escolares**. 2014. 191 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13965>. Acesso em: 1º set. 2017.

MOREIRA, Juliana Alves. **Práticas educativas bibliotecárias de formação de leitores: um mapeamento de suas iniciativas e articulações na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte RME- BH.** 2014. 120 p. Dissertação(Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Ciências da Informação. Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9RQGWB?show=full>. Acesso em: 1º set. 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014.

_____. Leitura crítica da literatura infantil. **Revista Itinerários**. Araraquara.17. p.179-187, 2001.

_____. Diálogos apócrifos sobre educação, ensino de língua e literatura. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2016.

_____. O direito ao texto. In: BARCELOS, V.; ANTUNES, H. S. Alfabetização, Letramento e Leitura: territórios formativos. Santa Cruz do Sul-RS: EdUNISC, 2010, p. 137-148.

NÓVOA, A. Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11. 2011, Águas de Lindoia. **Anais... Águas de Lindoia: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, 2011.

OBBERG, Maria Silvia Pires. Onde estão as chaves? Considerações sobre a formação do leitor e a fruição literária. In: BELMIRO; Celia Abicalil; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MARTINS, ARA. (Orgs.). **Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras.** (p. 203-209). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; Rildo, Cosson. **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto.** 12 edição. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2013

_____. **Manual de consciência fonêmica.** 10 edição. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; RIBEIRO Dayhane Alves Escobar. **Leia Comigo: Manual do professor.** 12 edição. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2013

OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento.; CUNHA. Renata Cristina Oliveira Barrichelo. A leitura na escola: concepções e práticas de professores. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 22, n. 2, p. 11-31, set./dez. 2018

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, Aparecida. et al. (Orgs.) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

PAULINO, Graça. O mercado, o ensino e o tempo: o que se aprende com a literatura que se vende? In: PAIVA, A. et al. (Org.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2007.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**. Campinas. v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PEREIRA, Ana Paula Pedersoli.; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Memórias de alfabetização no espaço doméstico: mediadores e seus modos de transmissão da leitura e da escrita. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED: **Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais**, 2013, Goiânia/GO. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10_2780_texto.pdf. Acesso em: 7 ago. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, Antonia Aurélio. **Aproximações entre literatura infantil e ensino de ciências: um estudo de práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2012, 186 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciência e Tecnologia - Júlio de Mesquita Filho. Presidente Prudente. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92247/pinto_aa_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 ago. 2017.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; VAL, Maria da Graça Costa. (orgs.). **Glossário Ceale**. UFMG, Minas Gerais, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. In: **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/318502476/ROMANOWSKI-J-P-ENS-R-T-As-pesquisas-denominadas-do-tipo-Estado-da-Arte-Dialogos-Educacionais-v-6-n-6-p-37-50-2006-pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

SANTOS, Edlauva Oliveira. **Necessidades Formativas de Professores Iniciais que Ensinam Matemática na Rede Municipal de Boa Vista-RR**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Mato Grosso. Rede Amazônica de Ciências e Matemática. Programa De Pós-graduação em Ciências e Matemática. Cuiabá, 2018.

SANTOS, Elizete Ferreira dos. **Entre o verbal e o visual: as imagens do livro de literatura infantil na formação de leitores**. 2015. 254 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória. Espírito Santo. Disponível em:
http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9296_Disserta%E7%E3o%20Elizete%20Formatado%20%28Reparado%29.pdf. Acesso em: 30 ago. 2017.

SANTOS, Maria Deuza dos. **Saberes sobre a literatura: um estudo com professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental**. 2014. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. Disponível em:
<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/19606>. Acesso em: 1º set. 2017.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SILVA, Eles Vanessa Kaiser da. **Recontos do PNBE 2012: efetivando a mediação de leitura**. 2015. 167 p. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_ffad222bb3fcab892790b5f5b866e4dc. Acesso em: 1º set. 2017.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola: pesquisa X proposta**; São Paulo: Ática, 2002.

_____. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995

_____. **Elementos de pedagogia da leitura**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Gerluce Lourenço da. **Práticas de leitura literária: uma análise sobre a utilização da literatura infantil na promoção do letramento literário e na formação do aluno leitor**. 2015. 156p. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Fortaleza (CE). Disponível em:
<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14644>. Acesso em: 1º set. 2017.

SILVA, Valéria Santos da. **A Hora do Conto no cotidiano escolar: reflexões sobre o ler e o contar na rotina de duas professoras dos anos iniciais**. 2014. 166 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/116009>. Acesso em: 1º set. 2017.

SILVA, Viviane Sulpino da. **A literatura infantil e a formação humanística no cotidiano da sala de aula**. 2013. 141 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual da Paraíba,

Centro de Educação. Campina Grande. Disponível em: <http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/download/turma2012/VIVIANE-SULPINO-DA-SILVA-Dissertacao.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2017.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana. A literatura infantojuvenil nas reuniões anuais da ANPED: espaços e temas. In: 36a. Reunião Nacional da ANPED, 2013, Goiânia. **Anais 2013**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: ANPED, 2013. v. 1. p. 1-13.

SILVEIRA, Valdirene Maria Pioner da. **A literatura infantil e o processo de alfabetização e letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental**. 2013, 117 p. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário La Salle – UNILASALLE. Canoas, Disponível em: http://www.unilasalle.edu.br/public/media/4/files/valdirene_silveira.pdf. Acesso em: 24 ago. 2017.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). **A escolarização a leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

TRAVASSOS, Sônia. **Lobato, infância e leitura**: a obra infantil de Monteiro Lobato em diálogo com crianças na escola da atualidade. 2013. 238p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/ppge/ppge-dissertacoes-2013.html>. Acesso em: 1º set. 2017.

TRAVASSOS Sônia. **Da sala de Dona Benta para a sala de aula**: contribuições para pensar a mediação da leitura literária na escola. In: 37a. Reunião Nacional da ANPED, 2015, Florianópolis/SC. **Anais 2015**. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT10-4001.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2017.

VERAS, Antonio Tolrino de Rezende. A produção do espaço urbano de Boa Vista - Roraima. 2009. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-19022010-163714/pt-br.php>. Acesso em: 25 out. 2017.

VÍCTORA, Ceres Gomes; KNAUTH, Daniela Riva; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Pesquisa Qualitativa em Saúde**: introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editora, 2000.

VILELA, Rafaela. Ler de novo ou ler o novo? Práticas de leitura de crianças na biblioteca pública. In: 37a. Reunião Nacional da ANPED, 2015, Florianópolis/SC. **Anais 2015**.

Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT10-4037.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2017.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins e Fontes, 1999.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovich.; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978.

_____. Pensamento e linguagem. 2 ed. São Paulo. Martins Fontes, 1989.

_____. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21(4), p. 681-701.

WERLANG, Sandra Danieli. **Alfabetização e Letramento mediados pela Literatura Infantil, no 1º ano do Ensino Fundamental**. 2015. 154 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Caxias do Sul. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1309?show=full>. Acesso em: 30 ago. 2017.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. ver., atual. e ampl. – São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO Marisa. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1985.

Livros de Literatura Infantil

BRENMAN, Ilan. **Até as Princesas Soltam Pum**. São Paulo: Brinque-Book, 2008.

COSTA, Aramis Ribeiro. **Helena, Helena**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

DONALDSON, Julia. **O Grúfalo**. São Paulo: Brinque-Book, 1999.

DRUCE, Arden. **Bruxa, Bruxa venha à minha festa**. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

NEVES, André. **A Caligrafia de Dona Sofia**. São Paulo: Paulinas, 2011.

ORTHOFF, Sylvia. **Maria vai com as outras**. São Paulo: Ática, 2018.

RENARDY, Lisbeth; CROCHET, Céline Lamour. **A revolta das Princesas**. Campinas,SP: Saber e Ler, 2013.

SILVERSTEIN, Shel. **A parte que falta**. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Companhia Das Letrinhas, 2018.

_____. **A parte que falta encontra o grande O**. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Companhia Das Letrinhas, 2018.

APÊNDICE A: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM PROFESSORES ALFABETIZADORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FAGED/UFJF CONVÊNIO
UFJF/UFRR/IFRR



1. Identificação

Nome (opcional): _____ Idade: _____

() Graduação Instituição: _____ Curso: _____

() Pós-Graduação () Latosensu () Mestrado () Doutorado

Área do Mestrado _____ Área do Doutorado _____

Tempo de atuação no magistério: _____ Tempo de atuação na escola: _____

Ano que atua: _____ Quanto tempo: _____

2. Experiências pessoais com leitura literária

- Você lê?

- O que você lê?

- Gosta de ler?

- Como foi sua experiência com a mediação de leitura literária?

3. Leitura literária e formação

- Na sua **formação inicial** você teve acesso à literatura infantil? Como e de que modo isso aconteceu?

- Na sua **formação continuada** você tem acesso à literatura infantil? Como e de que modo isso acontece?

4. Atuação profissional com a leitura literária:

- Qual o papel que a literatura infantil nas suas aulas? E para os seus alunos?

- Com quais autores costuma trabalhar?
- Qual o gênero literário que seus alunos mais gostam de ouvir?
- O que é mediação de leitura literária?
- O que é letramento literário?
- O que são práticas formativas em mediação de leitura literária e letramento literário para você?

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSORES)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACED/UFJF**



Título da Pesquisa: “MEDIACÃO DA LEITURA LITERÁRIA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O OLHAR DAS PROFESSORES”

Nome da Pesquisadora: Leuda Evangelista de Oliveira

Nome do Orientador: Profa. Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello

1. **Natureza da pesquisa:** O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo *compreender o processo de materialização das práticas mediação da leitura literária no primeiro ano do Ensino Fundamental pelas professoras alfabetizadoras no fazer pedagógico dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista.*
2. **Participantes da pesquisa:** Participarão da pesquisa os professores alfabetizadores que atuam há pelo menos dois anos nas turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista, Estado de Roraima.
3. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo o(a) Sr.(a) permitirá que a pesquisadora faça a coleta de dados, por meio de uma entrevista, com o objetivo compreender a relação entre literatura infantil, formação inicial e continuada e mediação da leitura literária no primeiro ano do Ensino Fundamental e participará de oficinas de formação colaborativa ministrada pela pesquisadora, com a garantia do anonimato do sujeito pesquisado. O (a) Sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) Sr.(a). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto. Os nomes e telefones se encontram ao final deste documento.
4. **Sobre as entrevistas:** Em momento posterior, a partir das informações obtidas por meio de entrevista parcialmente estruturada, com vistas ao aprofundamento da compreensão das práticas formativa de mediação literária no primeiro ano do Ensino Fundamental. As entrevistas serão gravadas mediante autorização do entrevistado e realizadas em local e

horário a ser combinado, de acordo com a disponibilidade do entrevistado. Após a realização elas serão transcritas e destruídas posteriormente.

5. **Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa poderá apresentar riscos mínimos e desconforto nos professores alfabetizadores pelo fato da mesma ser gravada, por isso, caso os participantes não queiram gravar a entrevista, anotaremos as respostas das questões no papel. Além disso, os participantes poderão também se recusar a responder a qualquer pergunta que gerar algum desconforto e terão a liberdade de escolher se desejam ou não participar desta atividade. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados.

8. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa o(a) Sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua para a reflexão e o aprofundamento das questões sobre mediação de leitura literária e letramento literário e que possam subsidiar o (re)pensar e (re)significar as práticas de leitura literária desenvolvidas no contexto escolar. Para isso, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.

9. **Pagamento:** O(a) Sr.(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confirmando que recebi via deste Termo de Consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Orientador: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Para maiores esclarecimentos, entrar em contato com os pesquisadores nos endereços abaixo

relacionados:

Nome: Leuda Evangelista de Oliveira
Endereço: Universidade Federal de Roraima (CEDUC – Sala 08) – Avenida Capitão Ene Garcez, N°: 2413
Bairro: Aeroporto
Cidade: Boa Vista **UF:** RR
Fones: (95) 981130868/3621-3156 **e-mail:** Leudaevangelista04@gmail.com

Endereço do CEP/UFRR: Bloco da PRPPG-UFRR, última sala do corredor em forma de T à esquerda (o prédio da PRPPG fica localizado atrás da Reitoria e ao lado da Diretoria de Administração e Recursos Humanos - DARH) Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR/ E-mail: coep@ufr.br (95) 3621-3112 R:26

APÊNDICE C: PROPOSTA DE OFICINA DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA
Roteiro



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
FACED/UFJF
CONVÊNIO UFJF/UFRR/IFFR



(Esse é apenas um esqueleto que será um norte para o trabalho nas escolas. Ele poderá ser reformulado a partir da vivência com os sujeitos da pesquisa)

Apresentação

A escola não tem apenas como função ensinar a ler, ou seja, habilitar os alunos com as competências de leitura que lhes permitam decodificar o código escrito com fluidez, mas ensinar a compreender o que se lê, a ter uma experiência estética com o texto. Nesse sentido, para que haja a vivência, o contato íntimo do leitor com o texto, que é fundamental para o desenvolvimento do gosto pela leitura, da compreensão leitora, há a necessidade da criança envolver-se significativamente com ela. Pois senão esta se reduzirá a uma mera aprendizagem mecânica do código e das suas habilidades básicas do leitor, ou à leitura funcional ou de trabalho (para ler conteúdos programáticos, desde a matemática ao meio ambiente, para treinar as competências de decodificação da texto, para fazer os trabalhos de casa, etc.), ou à famigerada leitura de excertos, ou das “famosas” adaptações empobrecidas de contos populares, a que se seguem questionários utilizando perguntas de verbatim (perguntas do tipo literal, sobre informação explícita no texto), o desenvolvimento da compreensão está fortemente condicionado ou mesmo comprometido.

Ao contrário disso, o trabalho com a leitura literária, que implica, evidentemente, a leitura de histórias completas, reside na sua capacidade em atrair as crianças, envolvendo-as emotivamente no imaginário das histórias, impulsionando o seu diálogo com o texto, as suas personagens e aventuras, assumindo-se, assim, como um meio fundamental para potencializar a interação entre o leitor e o texto e, conseqüentemente, o desenvolvimento do gosto, da compreensão, das conexões entre fatos não sequenciais da narrativa, da realização de inferências, antecipação, relações inter-textuais. Com estas competências é possível aprender a ler e ler para aprender.

Nesse sentido, a seleção das obras literárias é uma questão de importância para o desenvolvimento das atividades de mediação da leitura, para a interação leitor/texto. O diálogo do leitor com a obra só é possível quando se verificam algumas condições prévias, que dizem respeito às expectativas, interesses e motivações das crianças; adequação do texto ao desenvolvimento cognitivo das crianças, qualidade literária das obras.

Objetivo: trabalhar com formação de mediadores de leitura, além de refletir e reconstruir conceitos, práticas e espaços em colaboração, nos quais professores possam dialogar, aprender e criar laços com a leitura, além de construir outras formas de pensar sobre os saberes produzidos e vivenciados nas escolas e na Universidade.

Público Alvo: Professores do 1º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal

Local: Sala de aula da Escola

Materiais: Papel 40 - 05 folhas

A4 - 01 resma

Giz de cera – 05 caixas

Hidrocor Grosso – 05 caixas

Hidrocor Fino – 05 caixas

Lápis de Cor – 05 caixas

Papel camurça – duas folhas de cada cor

Lixa grossa preta ou marron (12 folhas)

Metodologia: A articulação entre teoria e prática é sempre um desafio, não apenas na área da educação como em todas outras, pois, é necessário problematizar e refletir para diminuir a distância entre elas. Desta forma, um dos caminhos usados para isso são as oficinas, que se caracterizam como momentos para trabalhar temas variados que venham a contribuir com a Formação de Professor. Por sua natureza, as oficinas têm um caráter mais prático do que teórico e o desenvolvimento das reflexões baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos, fim mesmo de todas as atividades do evento, acontece a partir da proposição e vivência das atividades práticas.

Primeira Oficina

Recepção: Acolhida com a entrega do Chá – Cada um receberá um pacote de chá com o seguinte cartão

Bem-vindo(a) Colega!

Convido-lhe neste encontro para tomarmos um Chá. Um Chá de:

Conhecimentos

Habilidades

Atitudes

Obrigada pela presença. Você faz a diferença!

Leuda Evangelista

1º Momento: RELEMBRANDO A LITERATURA DA MINHA INFÂNCIA

(Cada um irá receber uma ficha com as seguintes perguntas)

1. A história de literatura infantil que ficou...
2. Quem lia ou contava histórias infantis para você...
3. Ganhei livros de presente de...
4. Hoje dou também a...
5. Hoje, costumo contar histórias para...
6. Utilizo a magia das histórias para...
7. Os livros que tenho comprado são...
8. O livro literatura infantil que indicaria seria...

➤ Cada um deverá preencher e depois vamos realizar a Socialização na colcha do conhecimento.

➤ Colcha do conhecimento com os livros espalhados no meio da sala.

➤ **Primeira Atividade:** a Construção da Árvore do Conhecimento (Ela será montada aos poucos durante as oficinas).

- Na raiz - Por que formar leitores?

- No Caule - O que é ser mediador de leitura?

- Na Copa - Como fazer rodas para cativar leitores?

- Nos Frutos: Como organizar um acervo a favor dos leitores? Como atrair leitores com textos literários?

➤ Cada participante receberá um papel quadrado no qual deverá responder a seguinte questão:

➤ Por que formar leitores? (Depois vamos proceder à Socialização e montar a raiz da nossa árvore).

➤ Slides – Por que formar leitores?

➤ **Contação de História** – Até as princesas soltam pum - Ilan Brenman

➤ Vídeo: Antes, durante e depois da leitura.

➤ **Segunda Atividade:** Solicitar que os participantes escolham um dos livros que estão na colcha um. Justificando sua escolha.

- Por que escolhi esse livro?

- O que me chamou atenção.

- Contaria ele para quem? Como?

- Socialização da atividade
- Encerramento: **Contaço de História**. A parte de falta – Shel Silverstein (Tomar o chá após a contaço)

Segunda Oficina

- Recepção: Entregar um Doce para cada um, com a seguinte mensagem:

Que bom que você voltou. Bem-vindo (a)!
*Convidamos você para que o dia seja mais **Doce**.*
*Um **Doce** de:*

***D**iversões*
***O**portunidades*
***C**onstruções*
***E**xperiências*

Obrigada pela presença. Você faz a diferença!

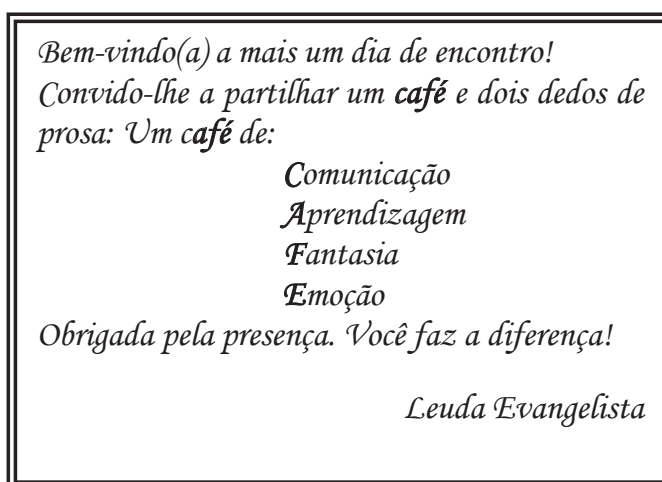
Leuda Evangelista

- Contaço de História: Chapeuzinho Amarelo - Chico Buarque
 - **Primeira Atividade:** continuação da Construção da Árvore do Conhecimento
- Cada participante receberá um papel quadrado no qual deverá responder à seguinte questão:
- No Caule - O que é ser mediador de leitura? (Depois vamos proceder à Socialização e montar o caule da nossa árvore).
 - Trazer várias definições de mediadores de leitura e fotos e solicitar que os participantes registrem quem foram os mediadores de leitura ao longo da vida? Socialização
 - A partir das apresentações fazer um diálogo e articular com as teorias.
 - Contaço de História: Bruxa, Bruxa venha a minha festa (Com a participação deles)
 - **Segunda Atividade:** Fazer uma proposta de mediação de leitura a partir dos livros literatura infantil expostos ou acervo da escola e propor que seja feito o planejamento de uma prática de mediação de leitura literária que será desenvolvida e observada em sala de aula. (Fazer o registro das práticas por meio de vídeo, slides, relato escrito, cartazes, para socializar com os colegas na próxima oficina.
 - Encerramento: Contaço de História - A parte que falta encontra o grande O - Shel Silverstein (por eles).

OBS.: Solicitar que eles escolham do nosso acervo ou tragam de casa um livro de literatura infantil para o próximo encontro.

Terceira Oficina

- Recepção: Entregar um saquinho de Café, com a seguinte mensagem:



- **Primeira atividade:** Apresentação dos seguintes vídeos:

História 1

Título: O Grúfalo
Autor: Julia Donaldson
Contaçon: Maria Bastos
https://www.youtube.com/watch?v=TkBGD-VYB_I

História 2

Título: As sete Cabritinhos
Autor: Ilan Brenman
Contaçon: Carol Levy
<https://www.youtube.com/watch?v=h8qyceMMltk>

História 3

Título: Orelha de Ferro
Intérprete: Madalena Monteiro
<http://www.youtube.com/watch?v=74WSBHrCldU>

- Solicitar que eles escrevam no papel as observações sobre os vídeos. Socialização.

➤ Slides – Para pensar um pouco mais sobre rodas de leitura e contação – Fazendo um diálogo com os vídeos.

➤ Continuação da Construção da Árvore do Conhecimento – Copa – Cada participante receberá um papel quadrado no qual deverá responder à seguinte questão:

- Como fazer rodas para cativar leitores? A partir das suas vivências e dos vídeos. (Depois Socialização e montar a Copa da nossa árvore).

➤ **Segunda atividade:** Compartilhar as vivências de mediação de leitura literária desenvolvidas na sala de aula com as crianças. Após cada apresentação iremos refletir sobre como ocorreram as mediações.

➤ Encerramento: Contação de história: A vaca que botou um ovo - Andy Cutbill

Quarta Oficina

➤ Recepção: Entregar um livro com a seguinte mensagem:

*Bem-vindo(a) ao último dia de encontro!
Convidamos a partilhar um livro. Um livro de:*

*Laços
Intensidades
Vontades
Reações
Olhares*

Obrigada pela presença. Você faz a diferença!

Leuda Evangelista

➤ **Texto interativo:** Reis, Rainhas, Mordomos, Portas e Janelas (Com a participação deles)

✓ **Contação de Histórias:** A Caligrafia de Dona Sofia – André Neves

➤ **Primeira atividade:** Mediações literárias na sala de aula. Compartilhar as vivências de mediação de leitura literária desenvolvidas em sala (Continuação).

Que reações dos alunos foram mais significativas durante a mediação? Quais as suas impressões durante a prática desenvolvida?

➤ Continuação da Construção da Árvore do Conhecimento – Frutos – Cada participante receberá um papel quadrado (que poderá recortar no formato fruta que quiser), no qual deverá responder das seguintes questões:

➤ **Segunda atividade:** Construção do Livro “Recordar é viver”. Individualmente a

partir de uma história.

- Encerramento: Contação de história: Helena, Helena - Aramis Ribeiro Costa

Quinta Oficina

- Recepção: Entregar um livro com a seguinte mensagem:

No nosso último encontro ofereço um lápis. Um lápis para:

*Liberdade de registrar
Amor para compartilhar
Planejar novas conquistas
Imortalizar pensamentos
Sabedoria para dividir*

*Você fez a diferença durante as oficinas.
Obrigada pela partilha de aprendizado e sentimentos.*

Leuda Evangelista

- **Texto interativo:** Reis, Rainhas, Mordomos, Portas e Janelas (Com a participação deles)
- ✓ **Contação de Histórias:** Maria vai com as outras - Sylvia Orthof
- **Primeira atividade:** Apresentação do livro “Recordar é viver”.
- Que sentimentos vocês tiveram ao construir esse livro? Quais as suas impressões durante a prática? O que as oficinas proporcionaram para vocês.
- Continuação da Construção da Árvore do Conhecimento – Frutos – Cada participante receberá um papel quadrado (que poderá recortar no formato fruta que quiser), no qual deverá responder das seguintes questões:
- Encerramento: Contação de história: A revolta das Princesas - Céline Lamour-Crochet

Referências dos livros de Literatura Infantil

- BRENMAN, Ilan. **Até as Princesas Soltam Pum**. São Paulo: Brinque-Book, 2008.
- COSTA, Aramis Ribeiro. **Helena, Helena**. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- DONALDSON, Julia. **O Grúfalo**. São Paulo: Brinque-Book, 1999.
- DRUCE, Arden. **Bruxa, Bruxa venha à minha festa**. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

NEVES, André. **A Caligrafia de Dona Sofia**. São Paulo: Paulinas, 2011.

ORTHOF, Sylvia. **Maria vai com as outras**. São Paulo: Ática, 2018.

RENARDY, Lisbeth; CROCHET, Céline Lamour. **A revolta das Princesas**. Campinas,SP: Saber e Ler, 2013.

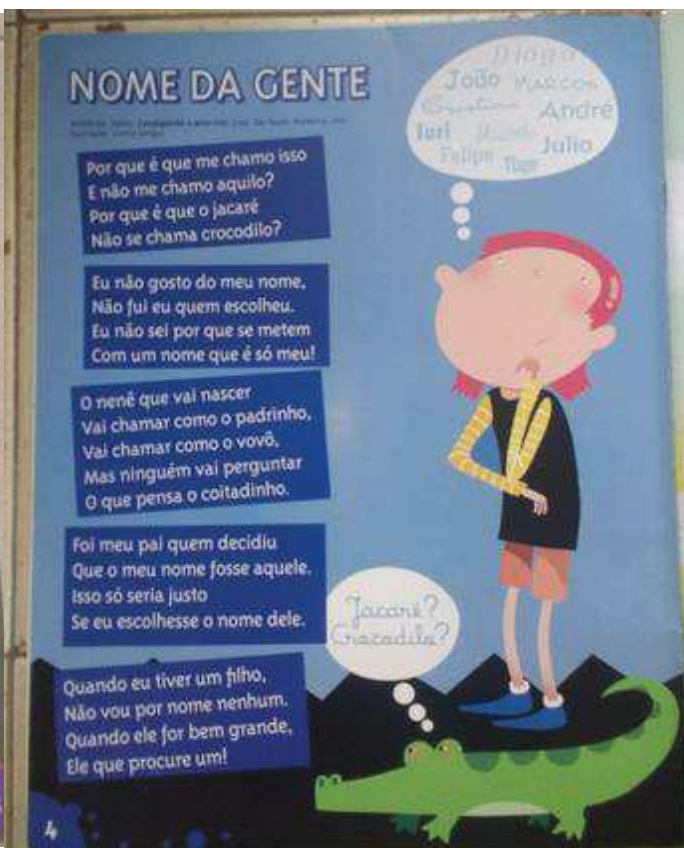
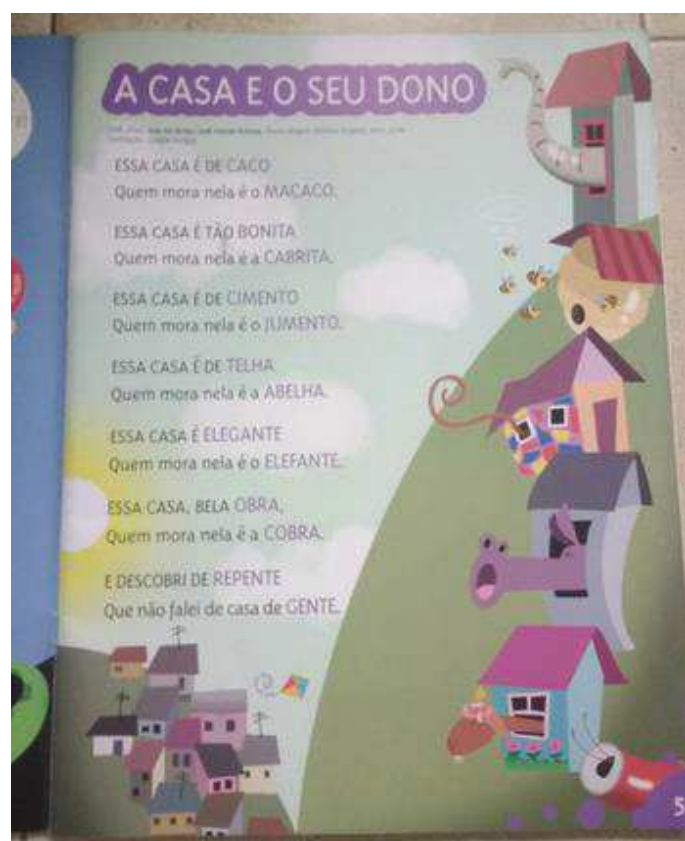
SILVERSTEIN, Shel. **A parte que falta**. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Companhia Das Letrinhas, 2018.

_____. **A parte que falta encontra o grande O**. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Companhia Das Letrinhas, 2018.

ANEXO A - FOTO LIVRO GIGANTE



SUMÁRIO	
NOME DA GENTE	4
A CASA E O SEU DONO	5
POCA-PAU REI	6
PINGO	7
O BRINQUITO-LIVRO	8
O MEU ABCÉ	9
MEU AMIGO MAIS ANTIGO	10
FUNDOLHO: COMO TUDO COMEÇOU	12
O CARVÃO	14
PREGUIÇA-DE-COLEIRA	16
FICHA DA PREGUIÇA-DE-COLEIRA	17
PEDRO MALASARTEL, O PASSO AO CÉU	18
TEOCÁZIMO	20
ANIMAZO CLASSIFICADO	21
SARINCAR COM OS NÚMEROS	22
A ARVORE DA MÚSICA	23
ARITMÉTICA DA EMÍCIA	24
A FESTA NO CÉU	26
O LEÃO	30
O BURACO DO TATU	32
O SOLDADINHO DE CHUMBO EM CORDEL	34
PARLENDAS DE TRAIR	36



Fonte: Acervo da pesquisadora.

ANEXO B – FOTO MINILIVROS – PARA TRABALHAR O FONEMA B



É barro, é ferro, é ouro!
É verde, é amarelo, é azul anil!

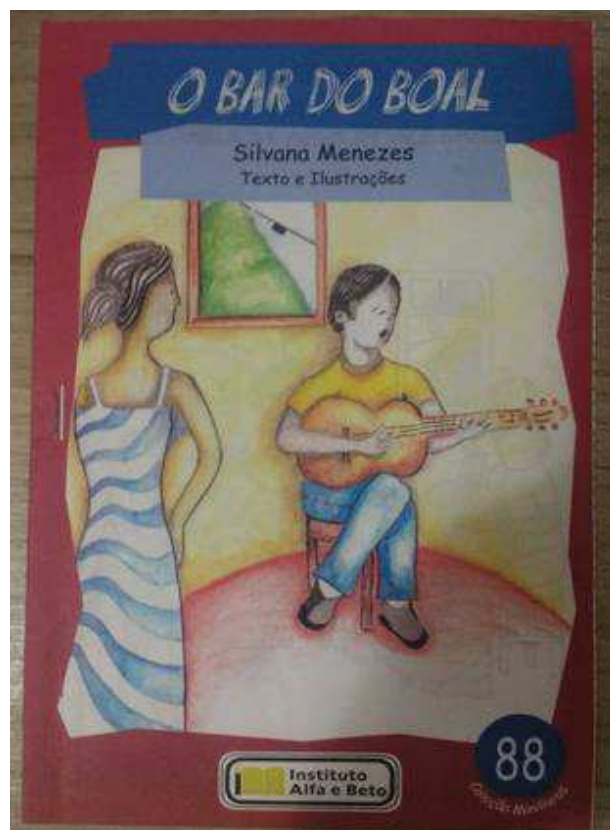


Roda a roda!
Viva a banda!
Viva o nosso Brasil!



Fonte: Acervo da pesquisadora.

ANEXO C – FOTO MINILIVROS – SEGUNDO MINILIVRO PARA TRABALHAR O FONEMA B



Fonte: Acervo da pesquisadora.

ANEXO D – FOTO DA PÁGINA DO CADERNO DE TESTE DE FLUÊNCIA EM LEITURA

CADERNO DO TESTE TESTE 2

Professor: ANTES DE FAZER O TESTE DE FLUÊNCIA EM LEITURA (ITENS 3-A-6), VÁ PARA O ITEM 7 E FAÇA A PERGUNTA DE PREDIÇÃO.

II. FLUÊNCIA EM LEITURA

TESTE

Itens 3 a 6

- Tenha em mãos um relógio digital ou um relógio que marque minutos, a Agenda do Professor e o livro **Vivi e sua saia**. Mostre o livro ao aluno e diga:
 - Esta história se chama "Vivi e sua saia". Ela foi escrita por Lizzié Laganá.
 - Você vai ler esta história em voz alta. Se você não entender alguma palavra, tente ler assim mesmo.
- Abra o livro na página 1. Quando o ponteiro estiver no ZERO, diga:
 - Pode começar.

DURANTE A LEITURA:

- Se o aluno estiver lendo de forma adequada, sem cometer muitos erros, deixe-o ler até seu relógio completar 1 minuto (60 segundos).
- Conte-lhe todos o número de erros cometidos, enquanto o aluno estiver lendo.
- Se o aluno tiver muita dificuldade para ler e cometer mais de três erros numa página diga:
 - Muito bem, pode parar.

Anote os resultados correspondentes aos seguintes itens no Quadro de Registro de Resultados, na Agenda do Professor.

- Depois de registrar os itens 3 a 6, vá para o item 8.

3. ERROS: NÚMERO TOTAL DE PALAVRAS LIDAS COM ERRO.

- Errar consiste em ler a palavra de maneira errada, ler gaguejando, silabando, saltar palavras, solinhar o sentido usando outra palavra.
- Se o aluno ler uma palavra de maneira errada e voltar na mesma hora e corrigir, não conte como erro.
- Se o aluno ler decodificando, considere como acerto.
 - Anote 1 se o aluno errar seis palavras ou menos.
 - Anote 0 (zero) se o aluno errar sete palavras ou mais.

4. TEMPO

- Anote 1 se o aluno ler pelo menos até o final da página 4 no tempo marcado.

5. RITMO

- Anote 1 se o aluno ler sem parar ou soletrar, mesmo que leia lentamente.
- Anote 0 (zero) se o aluno não ler ou ler soletrando ou sem ritmo.

6. ENTONAÇÃO

- Anote 1 se o aluno ler de forma que revele que está acompanhando e compreendendo o sentido do que está lendo.
- Anote 0 (zero) se o aluno ler de maneira meramente mecânica ainda que fluente, mas sem demonstrar compreensão.

4