

FORMAÇÃO LITERÁRIA DOCENTE: PERCEPÇÕES A PARTIR DA LEITURA E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TEACHER LITERARY TRAINING: PERCEPTIONS FROM READING
AND TELLING STORIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Universidade Federal de Lavras
ilsa.goulart@ufla.br

Cláudia Roquini Nascimento

Universidade Federal de Lavras
claudiaroquini@gmail.com

RESUMO

Este texto objetiva refletir sobre as percepções docentes relacionadas à formação literária, acerca do que se compreende por leitura e contação histórias na educação infantil. Para tanto, optou-se pela pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, a partir de uma entrevista coletiva com professoras que atuaram nessa etapa da educação básica. Com base na análise de conteúdo de Bardin, busca-se embasamento teórico a partir dos estudos de Graça Paulino, Rildo Cosson sobre leitura literária e de Elié Bajard sobre ler e contar, de Regina Machado, Cleo Busatto sobre contação de histórias, como também nos estudos de Saldanha e Amarilha acerca da formação literária do pedagogo. As percepções aparecem marcadas pela intencionalidade pedagógica, por iniciativas que demonstram o aprimoramento do fazer docente, em que a formação se constitui uma ação em processualidade e em continuidade, que visa ampliar saberes a respeito do que, do como e para que ler e contar, de modo a potencializar a compreensão leitora das crianças.

Palavras-chave: Formação literária docente. Leitura. Contação de histórias. Fazer pedagógico.

ABSTRACT

This text aims to reflect on teachers' perceptions of literary education, based on what is understood by reading and storytelling in early childhood education. To this end, we opted for descriptive research, with a qualitative approach, based on a collective interview with teachers who worked in this stage of basic education. Based on Bardin's content analysis, a theoretical basis is sought from studies by Graça Paulino, Rildo Cosson on literary reading and Elié Bajard on reading and telling, by Regina Machado, Cleo Busatto on storytelling, as well as in the studies of Saldanha and Amarilha about the literary formation of the pedagogue. Perceptions are marked by pedagogical intentionality, by initiatives that demonstrate the improvement of know-how, in which the formation constitutes an action in processuality and in continuity, which aims to expand knowledge about what, how and so what to read and count, in order to enhance children's reading comprehension.

Keywords: Teacher literary formation. Reading. Storytelling. Do pedagogical.

Introdução

O movimento que a literatura desencadeia, de natureza catártica, mobiliza os afetos, a percepção e a razão convocados a responder às impressões deixadas pelo discurso, cujo único compromisso é o de comover o leitor, de tirá-lo de seu lugar habitual de ver as coisas, de fazê-lo dobrar-se sobre si mesmo e descobrir-se um sujeito particular.

Eliane Yunes (2002, p. 27)

Por compreender que a literatura adentra aspectos da subjetividade humana, que abarca a complexidade da linguagem, em consonância à epígrafe, buscamos um olhar para o que a literatura desencadeia, seguindo as pistas deixadas no discurso proferido, a partir da percepção docente sobre a formação literária, na tentativa de “responder às impressões deixadas pelo discurso” (Yunes, 2002, p. 27).

Dessa forma, compreendemos a formação literária a partir da perspectiva de linguagem como processo enunciativo-discursivo, que se constitui em ações dialógicas, que requer do sujeito-leitor uma ação responsiva, que se ancora nas dimensões estética, artística e cultural, em interlocução com o aprimoramento de saberes e a qualificação das práticas de letramento literário no contexto escolar.

Os estudos alusivos à formação literária docente, no Brasil, trazem discussões referentes à perspectiva historiográfica (Lajolo, 1982; Lajolo, Zilberman, 1984; Zilberman, 1981), às questões do letramento literário (Paulino, 1998; 2001; Paulino; Cosson, 2009; Cosson, 2015, 2016), às ações formativas sobre o currículo dos cursos de licenciaturas em relação à literatura (Amarilha, 1997; 2021; Saldanha; Amarilha, 2018), à relação entre leitura literária e ensino (Zilberbam 2008; 2010; Goulart, 2023; Oliveira, Naves, Goulart, 2020; Assis, Goulart, 2022). Estes estudos contribuíram para uma maior compreensão da formação literária docente, evidenciam-se problemas ou lacunas no processo formativo e apontaram questões contundentes referentes ao trabalho literário nas escolas.

Em relação à leitura na educação infantil e documentos oficiais, Silva e Guedes-Pinto (2020, p. 54) destacam que a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, (Brasil, 2017), traz continuidade e avança em alguns aspectos em comparação aos documentos precedentes. As autoras ressaltam a questão de o letramento não ser mencionado nas ações da educação infantil, deixado como eixo referente ao ensino fundamental. A BNCC está pautada em uma concepção de leitura que privilegia a discussão e no diálogo e reconhece que a professora pode “[...] refletir e propor práticas diversas, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dão fundamento a elaboração de uma extensa lista de atividades ao campo de experiências, o que demonstra certa inversão na percepção da formação literária” (Silva, Guedes-Pinto, 2020, p. 54).

Diante disso, consideramos que uma reflexão acerca da formação docente para um trabalho com a leitura literária e a contação de histórias, na educação básica, se mostra contundente. Ao trazermos uma interlocução entre a teoria e a prática, a partir da percepção docente das ações pedagógicas com a leitura, partimos da premissa de que as ações formativas significativas precisam oferecer condições aos docentes a promover propostas e intervenções exitosas a partir de obras de literatura infantil na dimensão estética, cultural e literária.

Salientamos que o professor assume o papel de promover contextos de letramento literário, que deve possuir tanto “conhecimentos literários” quanto “repertório de práticas literárias” (Cosson, 2020, p. 39) e atuar na mediação de um trabalho pedagógico “[...] comprometido com a democratização de oportunidades e redução da inequidade requer a criação de condições que permitam ir além do acesso aos livros e da discussão sobre seu conteúdo” (Cardoso, 2014, p. 211).

A escola, como instituição de promoção de conhecimento e espaço privilegiado de acesso à leitura, tem o papel de formar e desenvolver leitores, o que exige do professor o aprimoramento de ações pedagógicas, a partir da reflexão sobre seu próprio desempenho das propostas realizadas em relação à compreensão leitora das crianças.

Nessa direção, ao compreendemos a formação literária docente como ação diferenciadora na mobilização de práticas leitoras, na dinamização das relações sociais, na interação entre pares, na busca por práticas pedagógicas inovadoras e diferenciadas, indagamos: qual a percepção dos professores sobre sua própria formação literária? Como as atividades de leitura literária e de contação de histórias são percebidas ou compreendidas pelas professoras que atuam na educação infantil?

Diante de tais questões, assumimos como objetivo refletir a respeito da formação literária docente a partir das percepções de professoras acerca das estratégias pedagógicas com a leitura literária e a contação de histórias na educação infantil. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir da realização de uma entrevista coletiva semiestruturada, com professoras que atuam na educação infantil. A reflexão apoia-se nos estudos de Paulino (2001), de Cosson (2015, 2016), de Paulino e Cosson (2009) sobre a leitura literária e nos estudos de Bajard (2007, 2012) sobre ler e contar, de Machado (2004) e Busatto (2012) sobre a contação de histórias, em diálogo com outros autores que discutem a temática, como também nos estudos de Saldanha e Amarilha (2018) acerca da formação literária do pedagogo.

Formação literária docente: entre ler e contar histórias

Nesta seção trazemos as discussões acerca da formação literária docente que abarcam a compreensão da formação docente como um processo de interação, na perspectiva de diferentes saberes construídos, a partir das ações formativas e das experiências acumuladas na prática profissional (Tardif, 2014). Dentre as interações sociais proporcionadas na instituição escolar, temos a dimensão da formação profissional que, por meio da convivência com pares, resulta em troca de conhecimentos, como estímulo ao desenvolvimento intelectual e cultural favorecido pelas relações interpessoais construídas. Esta concepção da escola como formadora da identidade profissional docente é destacada por Nóvoa (2001) como desenvolvimento no âmbito pessoal e profissional, o que dependerá do contexto em que exercemos nossa atividade. Trata-se de uma percepção de que a função docente envolve ações de ensino e de aprendizagem, marcadas pela reciprocidade e interdependência (Goulart, 2016).

Diante disso, emergem ações formativas que visam potencializar o processo de formação, reconhecendo, estimulando e ampliando as competências profissionais, oferecendo cursos, palestras, oficinas com destaques às práticas pedagógicas que garantam ações educativas exitosas, com base na perspectiva da “[...] formação, como processo organizado e intencional, corresponde a um aspecto particular e parcelar de um processo contínuo e multiforme de socialização que coincide com a trajetória profissional de cada um identitária dos sujeitos” (Canário, 1998, p. 10).

Da mesma maneira, tem-se a compreensão de que as ações de socialização da prática são como ação formativa, pois ao compartilhar “[...] o processo de socialização profissional, vivido nos

contextos de trabalho, em que coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária” (Canário, 1998, p. 10).

Nesse contexto, a formação como ação organizada e intencional perpassa tanto a esfera singular, no exercício das ações pedagógicas, quanto a esfera da coletividade, no ato de estimular ou criar situações que permitam expressar-se verbalmente, ao comentar, compartilhar ou indagar, o que fomenta a percepção da docência e a própria construção identitária.

A percepção do que representa a atuação docente parte da compreensão de si mesmo, das limitações e potencialidades, até a compreensão das necessidades do outro (Goulart, 2016). Por isso, reconhecer-se mediador do processo de aprendizagem é parte do processo formativo da docência, pois “Ensino porque busco, porque indago e me indago” (Freire, 2013, p. 29).

Essa reflexão remete tanto à dimensão prática, ao saber pedagógico, à ação de inquietude docente na busca do aprimoramento, do questionamento sobre como e por que fazer determinada atividade, quanto à dimensão teórica, referente à importância de estudos e pesquisas acadêmicas que visam não só problematizar, conhecer ou definir temas/situações, mas compreender as ações de investimento de docentes em um fazer pedagógico comprometido com a criança, que buscam respostas, que questionam e se questionam em todos os momentos sobre o que e como agir para garantir uma educação de qualidade e exitosa.

Nessa perspectiva, quando trazemos a temática da formação literária de docentes, observamos certa limitação na matriz curricular dos cursos de Pedagogia de componentes curriculares que explorem além da dimensão teórica, a prática pedagógica e a construção colaborativa do como ensinar a literatura (Saldanha, Amarilha, 2016; 2018). A formação inicial visa um conhecimento teórico sofisticado embasado em estudos e críticas literárias, entretanto não se apresenta, nem se discute sobre obras de literatura infantil e juvenil, nem mesmo se viabiliza a prática da contação de histórias. De acordo com a pesquisa de Saldanha e Amarilha (2016), ao realizarem um estudo de 27 cursos de Pedagogia de universidades federais brasileiras, apenas 11 (onze), apresentam a disciplina de literatura. Este percentual de 41% dos cursos se mostra insuficiente para a dimensão formativa dos futuros docentes.

Essa lacuna na formação inicial fica evidente quando, ao elaborarem um trabalho pedagógico com a literatura na escola, os professores iniciantes sentem dificuldades em selecionar obras para leitura, demonstram falta de repertório literário e de saberes que valorizem ou incentivem a formação de leitores (Cosson, 2016).

Ainda que os cursos de licenciatura proporcionem uma formação teórica de excelência, deixam lacunas no que se refere ao domínio do fazer pedagógico literário, ou seja, as relações entre ensino e literatura se limitam a desenvolver estratégias ou sequências didáticas a partir de textos com sentido utilitarista ou como pretexto para o aprendizado lexical, gramatical ou sintaxe (Lajolo 1982), sem levar em consideração o contexto dos leitores. Frente a uma formação limitante, o professor se depara com a necessidade de ampliar saberes, de procurar alternativas acerca dos modos de ensino de leitura literária, como discutem Amarilha (1997) e Cosson (2015; 2016).

Com isso, a formação continuada vem complementar com o aprimoramento de conhecimentos teóricos em cursos de extensão, de aperfeiçoamento ou de pós-graduação, como também nas ações de leitura e estudos para elaboração de planejamento pedagógico. Sabendo que o exercício da docência remete às escolhas metodológicas visando os conteúdos curriculares, na educação infantil essa perspectiva vem sendo desconstruída. Embora o cuidar e o educar estejam em consonância, a perspectiva do trabalho a partir do campo de experiências (Brasil, 2017) exige do professor determinados conhecimentos teórico-metodológicos para atuar com segurança. Em relação experiências com a linguagem oral, com a leitura,

com as práticas cotidianas de escrita, as ações visam ampliar as possibilidades de interação da criança com a cultura escrita, a fim de proporcionar contextos significativos de aprendizagem.

Em um estudo sobre quais ações docentes poderiam ser destacadas como prioridades para se obter êxito em projetos de leitura, Lobo e Goulart (2017), foram apontadas as situações de planejamento, de escolha de materiais de leitura, de sondagem e interesse da criança, como preocupações recorrentes. As professoras destacaram duas situações externas à sala de aula, como a participação família, e o papel da biblioteca como ações integram sobremodo o fazer docente, bem como os projetos delimitados pelas escolas ou secretarias de ensino, exige saberes e ações docentes para atender demandas. O que circunscreve a dinamicidade da formação literária docente, que sinalizam o inacabamento do ser Freire (2013), ou seja, que o professor-leitor está em aprimoramento constante.

Nesse sentido, a formação literária permite ao docente ampliar saberes e percepções sobre o trabalho pedagógico a partir de uma ótica reflexiva e dialógica da leitura, o que contribuirá para que esse aluno-leitor teça, a partir de cada experiência literária, relações de sentidos com outros textos lidos. Essa experiência literária além de ampliar e potencializar a formação leitora, oferece “[...] múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa do que o vivido” (Paulino, Cosson, 2009, p. 69-70).

A precariedade da formação inicial docente para o trabalho com a literatura mostra-se em evidência quando direcionamos às práticas de leitura literária nas instituições escolares, de modo específico na educação infantil. Por isso realçamos algumas incompreensões que permeiam as ações docentes com a leitura, como a distinção entre ler e contar histórias, conforme apresentamos a seguir.

Ler e contar histórias: estamos falando da mesma atividade?

Nessa seção buscamos refletir sobre as práticas de leitura que permeiam a ação docente na educação infantil. Dentre a formação literária docente cabe destacar a compreensão de que ler e contar histórias corresponde a duas práticas distintas, que proporcionam habilidades de leitura diferentes às crianças. Por vezes, os verbos ler e contar são utilizados como sinônimos, quando se trata de uma atividade de leitura em sala de aula, entretanto exigem mediações e posturas distintas, tanto do leitor quanto do narrador frente ao texto.

A contação, segundo Bajard (2012), trata-se de uma narrativa veiculada pela voz do contador que não depende, diretamente ou fisicamente, de um texto escrito. Portanto, o texto é flexível e se modifica nas apresentações orais pelo narrador, o qual pode acrescentar ou modificar palavras e expressões, conforme sua performance textual. O narrador vivencia a história, corporifica o texto, com sua voz, seu corpo, sua expressão rítmica da linguagem, torna viva a própria história. Para Machado (2004) a presença de um contador de histórias se efetiva a partir da intenção, do ritmo e da técnica. São ações de esforço e dedicação que exigem a memorização do texto, a harmonia entre gestos, palavras e o timbre das vozes de personagens, assegurando a coerência da narrativa pela oralidade.

Já a leitura, denominada por Bajard (2012) de “proferição”, trata-se da transmissão vocal de um texto escrito, sem interferência, omissão ou alternância de palavras da pessoa que realiza a vocalização do texto, ou seja, remete à leitura do texto na íntegra. Assim, como na contação, no ato de “dizer”, de proferir, ou seja, de ler o texto escrito, também podemos executar ações mediadoras, como a entonação da voz, a realização de uma leitura performática e de suas pausas (Zumthor, 2014).

Entretanto, no ato de escutar um texto proferido não podemos afirmar que aconteceu um ato de leitura, sem a compreensão do texto, sem os sentidos produzidos (Bajard, 2007). A ação de narração de histórias ou de proferição do texto só pode ser denominada de leitura quando acontece, de fato, a compreensão leitora.

Diante disso, as atividades com textos escritos ou com narrativas oralizadas, ouvidas, imaginadas, inspiradas em contos de fadas, em fábulas, lendas ou mitos, em situações reais e dramáticas, em situações ficcionais, criando ou cenas de terror, de suspense, de humor, entre tantas outras possibilidades, se constituem formas de expressão da linguagem e que sempre estiveram presentes na vida e na lembrança de qualquer pessoa. Abramovich (2008, p. 16) salienta que “[...] é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”, sejam essas histórias lidas, a partir do texto escrito, ou contadas oralmente.

A contação de histórias propicia um momento mágico que envolve a todos que estão acompanhando a narrativa. Ou seja, ouvir e contar histórias durante a infância mostra-se uma atividade que contribui para a inserção da criança na cultura letrada Goulart (2015), visto que a coloca diante da linguagem escrita, de modos de organização textual de uma narrativa (escrito ou oral), que exige a compreensão dos acontecimentos, acompanhar o enredo e falas para a produção de sentidos, constituindo-se um momento de leitura ouvida. Nessa discussão sobre o ato de contar histórias, Goulart (2018, p.23) destaca que “a potencialidade que essa atividade, culturalmente aprendida e inserida nas práticas cotidianas, apresenta-se e institui-se como ação que nos toma e nos arrebatada por completo, de modo inteiro e intenso em todos os momentos, do mais habitual ao mais extremo requinte”.

Na dimensão escolar, a contação de história amplia a expressividade, a interação social, a compreensão textual (coerência e coesão), o imaginário coletivo. Por isso, a instituição escolar pode potencializar as práticas literárias, favorecendo a compreensão da língua escrita, visto que “[...] às vezes, a expressão escrita da criança é alimentada pelas histórias contadas sistematicamente pelo professor” (Bajard, 2007, p.13).

Por meio das narrativas, orais ou lidas, as crianças podem sentir e viver importantes emoções como: raiva, tristeza, alegria, tranquilidade e tantas outras, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve. Abramovich (2008, p. 17) ressalta também que ler “[...] é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!” Por isso, ler ou contar histórias remete a saber criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte. Depois de ouvir uma história, a criança quer prolongar o prazer e a reação dele é pedir para ler o livro, momento de o professor promover esse encontro, visto que, por meio da narração, podemos fazer nascer no leitor-ouvinte o desejo de ouvir novamente a mesma história, de ler, de reler, de recontar e de criar outras histórias.

Tendo em vista que a literatura é considerada uma forma expressiva da linguagem, verbal e multimodal, de acesso à memória social coletiva, na infância, inseri-la às práticas educativas torna-se um direito de aprendizagem. Assim, é válido destacar que o trabalho pedagógico com a leitura literária e a contação de histórias pode integrar diferentes discussões temáticas e favorecer a intencionalidade pedagógica, pois um “[...] conto de literatura oral serve a muitos propósitos, a começar pela formação psicológica, intelectual e espiritual do ser humano” (Busatto, 2012, p. 37).

Contudo, as práticas educativas com a leitura na educação infantil não podem se resumir ao uso do livro apenas com finalidades pedagógicas conteudistas, moralizantes, educativos, com o propósito de se explorar determinados temas, sentimentos, condutas, mas antes devem valorizar a narrativa e a literalidade do texto. Ao refletirmos a respeito da formação literária docente, precisamos considerar as discussões referentes ao letramento literário, que trazemos na próxima seção.

A formação docente e o letramento literário

Nesta seção buscamos aproximar duas óticas discursivas: uma de que a literatura permite um olhar reflexivo, questionamentos e posicionamentos frente às coisas, ao mundo e a si mesmo. De que a leitura pode ser percebida mais do que um instrumento e/ou prática, mas como uma “forma de ser e de existir”, como “cerne do desenvolvimento da identidade de um professor” (Silva, 2009, p. 23). Outra de que a formação literária redimensiona contextos de letramentos, os quais podem ter seu início em textos da tradição oral, de histórias contadas por nossos avôs e avós, passadas por gerações e que são próximos da realidade social da criança.

Por isso, a leitura literária se torna um meio de formação de leitores, ao possibilitar às crianças um pensar sobre as situações que as cercam, sobre o outro e sobre si mesmas, fazendo a interlocução entre contexto narrativo, imaginação e formação de conceitos (Cosson, 2016). Muitas vezes, o papel docente se resume ao compromisso fundamental, na expectativa da sociedade, de sistematização e (re)produção de conhecimentos, porém o professor é também sujeito que lê e que estabelece interlocuções com o texto, por isso “[...] leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem se deve desatar” (Silva, 2009, p. 23).

Nessa perspectiva, vale ressaltar que a formação literária dos professores impactará diretamente na formação de leitores, isso “[...] significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” (Paulino, 1998, p. 56).

A mediação literária docente requer uma percepção de um trabalho com todas as potencialidades do texto de explorar e refletir sobre “[...] o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade” (Paulino, 1998, p. 56).

De acordo com Paulino (1998) é na infância que devem ser exploradas essas práticas de leitura por meio de um planejamento intencional. Para a autora, o “pacto ficcional”, proposto entre autor e leitor por meio da narrativa, requer do sujeito-leitor uma interação mais aprofundada do texto, a fim de reconhecer as marcas linguísticas de subjetividade, acionar a intertextualidade, além de compreender o sentido do texto, situá-lo em um contexto histórico e social. E isso acontecerá a partir de questões sobre o texto, em que as perguntas gerem uma reflexão mais profunda do tema, do contexto da narrativa, das ações dos personagens, de uma conduta, entre outras, que não necessariamente exija uma resposta correta.

Ao discutir sobre a condução das ações de leitura, Perrotti (1990) defende que a formação de leitores ocorre de modo simples em sala de aula, pois exigirá comprometimento contínuo por parte do professor enquanto mediador do processo de formação de leitores. Mediar o interesse pela leitura exige um esforço de ações pedagógicas que mobilizem ou integrem os estudantes para efetivação dessa prática. Cosson (2016) discute que um dos problemas que a escola pública vem enfrentando no decorrer dos anos é a falta de interesse de seus alunos pela prática da leitura e manuseio de livros literários, que se inicia na educação infantil. O que nos coloca diante de discussões referentes ao “gosto” pela leitura, a fim de se formar leitores críticos e capazes de interagir na sociedade.

Conforme os estudos de Giroto e Souza (2010) os professores reconhecem a necessidade e a importância da leitura e literatura infantil no trabalho pedagógico realizado com as crianças pequenas, porém, parecem desconhecer e não tratar a leitura como uma prática cultural e poucos conhecem livros de literatura infantil, ilustradores, autores e suas características. Com relação à contação de histórias, ainda há muito desconhecimento e se confunde muito com a prática da leitura em voz alta. Por essa razão, a pesquisa destaca a percepção de docentes acerca da formação literária, sob a ótica das práticas com a leitura e a contação de histórias, que serão detalhadas a seguir.

Percepções do trabalho pedagógico com a leitura e a contação de histórias

Nessa seção, trazemos uma reflexão a partir da percepção das professoras sobre as práticas de leitura, pautada na pesquisa realizada. Como ação investigativa optamos por desenvolver uma pesquisa descritiva¹, de abordagem qualitativa, balizada pela entrevista coletiva semiestruturada, com 4 professoras que atuaram na educação infantil durante o ano de 2020, em uma escola da rede privada de ensino de uma cidade do Campo das Vertentes, interior de Minas Gerais. Frente à situação sanitária de isolamento social, em decorrência da COVID 19, optamos pela realização de entrevista coletiva² semiestruturada, por meio da plataforma de vídeo conferência *Google Meet*³.

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos.

Caracterização dos sujeitos	P1	P2	P3	P4
Estado civil	Casada	Solteira	Solteira	Casada
Nível de escolaridade	Pedagoga. Especialização em Alfabetização e Desenvolvimento Humano.	Licenciatura em Pedagogia. Mestranda em Educação	Licenciada em Pedagogia, pós-graduada em alfabetização e letramento.	Licenciada em Pedagogia.
Tempo de Magistério	39 anos	10 anos	10 anos	10 anos
Faixa etária	55 a 60 anos	35 a 45 anos.	35 a 45 anos.	35 a 45 anos.
Público-alvo	Infantil V	Infantil IV	Maternal III	Maternal II
Matriculados	22 alunos	26 alunos	7 alunos	9 alunos

Fonte: Nascimento (2020).

No Quadro 1 algumas características que se destacam no perfil dos sujeitos desta pesquisa, primeiramente apontamos o aspecto da formação continuada, pois a maioria possui cursos de pós-graduação *latu senso* e *stricto senso* (em andamento) que convergem com a área de atuação profissional. Outro aspecto importante que podemos salientar refere-se ao fato de que as professoras possuem uma experiência considerável em sala de aula, sendo que duas delas apresentam mais de 20 anos de atuação em sala de aula.

Como procedimento de análise, tomamos como referência a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que se estruturou a partir da pré-análise, da exploração do material e do tratamento dos resultados. Assim, balizados pela inferência, separamos as falas em fragmentos por aproximação de unidades temáticas de sentido. Na interpretação aproximamos falas que se convergiam em relação às práticas de leitura e de contação de histórias, à formação literária e à descrição de situações

1 Com base em Gil (2008, p. 28) “as pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Neste caso tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Por outro lado, há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias”.

2 Entrevista coletiva trata-se de uma técnica das ciências humanas que pode se caracterizar como um “espaço de narrativa entre os profissionais entrevistados” (Kramer, 2007, p. 64). Semelhante à entrevista grupal, durante a entrevista coletiva “o diálogo, a narrativa da experiência e a exposição de ideias divergentes ocorrem com intensidade muito maior, na medida em que os professores podem falar e, também, escutar uns aos outros”.

3 A pesquisa não menciona o nome das professoras, nem da instituição envolvida, conforme o Termo de Compromisso aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres humanos da Universidade Federal de Lavras, com parecer de aprovação de número 4244917. Para isso, optamos pelo uso da letra P (professora) seguida da numeração (1, 2, 3 etc.).

de leitura e de contação de histórias. Em seguida, organizamos as respostas em unidades temáticas sob as percepções que subsidiaram e orientaram a compreensão do fazer pedagógico, como: (a) a percepção acerca das atividades de ler e contar histórias e (b) a percepção sobre a formação literária docente.

(a) Percepção acerca das atividades de ler e contar histórias

Esta dimensão refere-se às estratégias pedagógicas utilizadas no desenvolvimento das atividades de leitura e contação de histórias com as crianças na educação infantil. Os comentários das professoras apontaram uma compreensão sobre como desenvolver tais atividades em contexto escolar a partir do que sabem e das experiências que possuem.

Quanto mais movimento você fizer [ao contar] uma história, a criança vai vibrar, vai olhar e acreditar... e vai prestar mais atenção, eu acho que uma história contada com gestos, expressões com movimento prende mais a atenção. Claro, ler o livro também [acontece] da mesma maneira, mas eu acho que a professora tem que ser muito expressiva para prender a atenção das crianças (P1, Entrevista, 2020).

Ao comentarem a respeito de qual a melhor forma de contar uma história, as professoras ressaltaram o movimento corporal e as expressões faciais, como uma condição para que a contação de histórias aconteça de forma envolvente. O ato de narrar traz em si características da dramaticidade, elementos importantes para instigar na criança o interesse por ouvir histórias, o que estimula a imaginação, a sensibilidade, a manifestação de emoções, detendo a atenção e o interesse. A fala “uma história contada com gestos, expressões com movimento prende a atenção” sugere uma compreensão sobre os modos de contar histórias, em que a expressividade corporal docente se constitui um aspecto determinante na narração das histórias.

De acordo com Machado (2004, p. 72), os leitores podem realizar um passeio pela paisagem que a história oferece, conduzido pela voz do narrador, seguindo a cadência da narrativa, como o tom da voz, o timbre e a velocidade da fala, o modo de expressar-se, se constituem “o pulso, a respiração do conto, tal como é experimentado pelo narrador. É essa experiência – estar lá, dentro da história – que comanda o ritmo da voz de forma orgânica e viva”.

A criança gosta de encantamento, então, quando a gente fala: “Eu vou contar uma história...” [na posição] sentada eu posso contar com o mesmo encantamento, [quando] em pé, por algum lugar ali, mas o que observo é que depende... para ficar [atento à leitura] da palavra, se eu colocar o chapéu da minha cabeça, com um papel colorido, vou chamar atenção da criança na rodinha, mesmo! (P3, Entrevista, 2020).

A posição do corpo para contar ou ler a história e o uso de adereços e/ou acessórios também foram destacados elementos que prendem a atenção das crianças, em que “[...] contar histórias pode ser um fermento para o imaginário. Elas nascem no coração e, poeticamente circulando, se espalham por todos os sentidos, devaneando, gritando e até chegar no imaginário” (Busatto, 2006, p. 58).

As professoras referem-se ao “encantamento” pela história, ou seja, o envolver-se pela narração da história, o ato de criar situações inusitadas e surpreendentes, durante a con-

tação, dependerá da ação do professor-narrador. Este aspecto do vislumbre pela história, segundo Sisto (2012, p. 141) ocorre pelo fato de que “[...] a palavra na boca de quem conta é o próprio espetáculo”, e isso ocorre quando “[...] o narrar, o comunicar, o dialogar, o atingir outrem, o surpreender o tempo, o emocionar, estiverem conjugados de modo a transformarem um texto em objeto duplamente estético”.

De acordo com Paiva, Paulino e Passos (2006, p. 26) a “narrativa exige que alguém a conte”, e essa narração vem acompanhada de uma expressividade, de modo de fazer, de uma determinada entonação de voz, em que o professor tem a liberdade de criar, modificar e acrescentar, porque a “linguagem não é propriedade particular, ela circula entre as pessoas que a produzem todos os dias, num trânsito incessante de que todos nós participamos. O autor toma posse dela temporariamente. Sua vontade sustenta a narrativa, mas sua voz não é exclusiva, nem explícita no texto”.

O papel do professor é importantíssimo, o professor que tem que se envolver, que tem que criar aquele encantamento, então tudo isso que cada uma falou, aí, depende do professor. Então, professor é muito importante nesse processo aprender e claro que o ambiente vai influenciar. Cabe ao professor, passou o passarinho... você encaixa aquele passarinho dentro da sua história! Está vendo como que o professor tem um papel muito importante, tem que ser muito criativo (P2, Entrevista, 2020).

Esta ação e atuação docente remete à percepção do professor a tudo que acontece no momento da leitura ou da contação de histórias, de modo a mediar o envolvimento das crianças pelas narrativas, conforme destaca a P2: “o professor que tem que se envolver, tem que criar aquele encantamento”. Há uma intenção pedagógica a partir do uso de estratégias didáticas para provocar o interesse para o momento da leitura literária. De acordo com Paiva, Paulino e Passos (2006) a condição do professor como mediador das atividades de leitura mobiliza a escolha da narrativa a ser lida ou contada, a forma como desenvolverá esta leitura ou contação e as práticas dialógicas de incentivo, que irão precedê-las ou sucedê-las.

Diante disso, o papel de mediador parte de uma compreensão de necessidade de agir e intervir, o que não ocorre de forma solitária, mas pode mover-se em conjunto com os pares. Para Perrotti (1990) a formação do professor como mediador e formador de leitores ocorre, muitas vezes, no contexto escolar, o que requer o comprometimento contínuo do fazer pedagógico. Por isso, a troca de experiências permitem a criar, (re)criar ou (re)elaborar propostas de atividades, uma ação reflexiva que atribui à formação o caráter de contínuo aprimoramento, o que coloca o professor em articulação com o que fora “[...] realizado, com o pensado e ao mesmo tempo com os sentidos produzidos pela ação efetivada, com isso adquire-se a dimensão da complexidade, pois exige um envolvimento consciente do próprio ato” (Goulart, 2016, p.721).

A prática reflexiva pode ser percebida como processo e de autorregulação, pois saber analisar e explicitar a própria prática requer uma capacidade cognitiva de observação dos fatos e de si mesmo, num exercício de lucidez profissional, a partir da conscientização do ato realizado Goulart (2016), visto que os profissionais da educação se formam num trabalho coletivo que tenha como foco refletir sobre seus próprios processos de trabalho pedagógico (Canário, 1995).

Em relação à escolha do livro de literatura infantil que será lido para as crianças, as respostas foram unânimes demonstrando que a seleção da obra se refere ao projeto de leitura que se está trabalhando, ou seja, utiliza-se o livro a partir de uma finalidade específica, centrada na efetivação de

em determinado projeto pedagógico: “A escolha é em cima dos projetos que a gente vai trabalhar, se estou trabalhando a abelha, eu vou escolher alguns livros relacionados a esse tema e tantos outros” (P2, Entrevista, 2020).

A expressão “projetos” remete aos “projetos de leitura” ou a um “projeto didático”, trata-se de uma prática pedagógica que se encontra bastante difundida para se trabalhar com a leitura. A orientação ao trabalho pedagógico a partir de projetos aparece nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998) como “formas de trabalho que envolvem diferentes conteúdos e que se organizam em torno de um produto final cuja escolha e elaboração são compartilhadas com as crianças”, em grande parte, terminam com esse “produto final”, o que pode gerar novas aprendizagens e outros projetos. Tal proposta parece subsidiar o trabalho pedagógico com a leitura literária das professoras.

Em relação ao trabalho com a leitura literária a preocupação volta-se para a extensão do texto: “No Infantil 2 tem o projeto, porém a gente tem que olhar para não ter uma história grande, complexa, eles já têm uma dificuldade de concentração, é difícil as aulas ao vivo as aulas remotas têm que tomar um cuidado também com o tamanho da história” (P2, Entrevista, 2020)⁴. Esta resposta traz a percepção referente ao que orienta as escolhas dos livros literários, sobre qual texto ler para as crianças, estabelecendo como critério a extensão e a complexidade da narrativa e sua relação com a idade da criança.

Tal preocupação remete à extensão do texto como critério de escolha, o que demonstra uma compreensão de que a história, para crianças menores, deve ser pequena e simples. Esta talvez seja uma das situações mais complexas no processo de formação literária docente, visto que abarca duas concepções teóricas: a de criança como sujeito ativo e produtor de cultura, de conhecimentos. Outra subsidiada por uma determinada concepção de leitura e de modos de realização desta prática às crianças, que envolve dúvidas acerca de qual livro ler, de como e para que ler, como também a distinção entre as atividades de ler e contar histórias.

Entender a leitura como expressão da linguagem, requer uma relação dialógica entre leitor e o texto. Ao considerar esse professor, enquanto leitor, teremos condições de responder às questões como: o que ler? como ler? por que ler para crianças pequenas? Isto pelo fato de que “a leitura emana da sensibilidade leitora, da capacidade criativa e inventiva do ser humano” (Goulart, 2018, p. 34).

Além da incompreensão conceitual de leitura reflete as lacunas na formação literária, destaca-se a ausência da ação reflexiva com e sobre o texto lido, a impercepção de que o trabalho na educação infantil consiste na ação dialógica da contação de histórias, da leitura literária e de outros métodos lúdicos para estimular a oralidade, a compreensão, a imaginação, “[...] quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas” (Brasil, 1998, p. 121).

Em suma, podemos destacar três pontos de reflexão: a percepção de ler e contar histórias aparece como uma única atividade, não há uma distinção de ações entre a leitura do tex-

⁴ Esta pesquisa aconteceu em um período do contexto de pandemia, causado pelo COVID 19 (2020-2021), em que as aulas aconteceram de forma remota, via vídeo conferência.

to ou proferição e entre a contação de histórias. As professoras referem-se à contação tanto para ler um livro quanto para contar oralmente um texto. Outro ponto remete à compreensão de que a escolha de um livro com pouco texto para crianças menores, o que demonstra uma percepção de que livros com textos mais extensos ou densos dificultam a compreensão leitora. A escolha do livro literário também está sujeita aos projetos de leitura desenvolvidos na escola. O terceiro ponto refere-se ao papel do professor como mediador das atividades de leitura, o qual pode provocar o encantamento, o interesse e o envolvimento das crianças pelas histórias.

(b) Percepção sobre a formação literária

Nessa dimensão reflexiva agrupamos fragmentos que remetem às percepções referentes à compreensão sobre a formação literária. Ao perguntarmos a respeito do que compreendiam acerca da leitura literária, obtivemos as seguintes respostas: “Eu compreendo que é o que a gente trabalha: a literatura envolvendo tudo, envolvendo não só o professor que está contando, mas a criança junto, todas as maneiras de contar uma história, dramatizando, lendo aproveitando o que tem no ambiente para uma história” (P1, Entrevista, 2020).

A percepção da atividade de leitura literária, parte de uma compreensão da ação de ler como uma atividade literária que acontece em cumplicidade aos pares, às crianças e ao texto, à professora e às crianças, às crianças e ao contexto social, isso porque seria um equívoco “tratar a leitura literária como uma atividade tão individual que não poderia ser compartilhada, mas já sabemos que é justamente o contrário”, como aponta Cosson (2014, p. 28).

Outra compreensão remete ao trabalho pedagógico com e a partir da literatura: “A leitura literária também envolve o ambiente, a literatura, esse ambiente que a gente trabalha com as crianças e aquilo que a gente leva, que eu vou levar um livro de literatura diferente” (P3, Entrevista, 2020). Uma percepção não apenas do ambiente, apenas como espaço físico, mas como um momento de experiência estética, cultural e literária, a partir de um “envolvimento único que ela [literatura] nos proporciona em um mundo feito de palavras” (Cosson, 2014, p. 29).

A atividade de leitura literária e de contação de histórias parte de uma proposta em que valoriza e integra objetos que estão a sua volta, quando “dramatizando, lendo, vai aproveitando o que tem no ambiente para ir envolvendo na história” (P1, Entrevista, 2020), o que demonstra uma integração do contexto e estímulo à expressividade. Ou mesmo, “É aquela leitura que a gente faz para as crianças, a leitura de uma literatura... envolve um ambiente, tudo, a motivação do professor” (P2, Entrevista, 2020), e essa motivação pode ser descrita como a mediação docente em criar um ambiente acolhedor, propor estratégias diferenciadas, com atividades de leitura de uma forma lúdica e criativa.

A motivação da atividade de ler e contar histórias é vista como um momento de expressão da linguagem, como fruição, como interação entre os colegas e entre o contexto narrativo, por isso é importante ao professor compreender que “[...] as crianças muito pequenas não são apenas hábeis usuárias da linguagem, mas também podem efetuar reflexões espontâneas conscientes sobre ela” (Solé, 1998, p. 53).

Em relação à formação que os professores deveriam ter para contar uma história, a percepção é que: “vai aprendendo com o tempo, aos poucos, e não tem muito jeito, não pode ser tímida para contar história não, tem que soltar tem que dar risada, fazer a risada da bruxa, tem que soltar mais, para prender atenção da criança” (P1, Entrevista, 2020).

Uma compreensão de que a formação literária docente acontece de forma paulatina, a partir de cada atividade de leitura realizada, como processo contínuo: “Tudo é processo, para o professor da educação infantil é essencial ele aprender a contar uma história, então é aos poucos ele vai aprendendo e a gente vai vendo que cada professor tem um jeito diferente de contar uma história e vamos aprendendo ao longo do tempo” (P3, Entrevista, 2020).

Destaca-se a ideia de processualidade e de continuidade, que acontece a partir da troca de saberes entre pares, da socialização profissional, a partir das situações e experiências vividas no contexto escolar, de alguma forma se coincidem no tempo e espaço, constitui-se numa dinâmica formativa de construção identitária.

Eu acho que a contação de história, precisa de um cuidado, um saber anterior, tem que se preparar. Eu já tive uma aluna que falava assim: “Não é assim que conta”, porque às vezes está acostumada com outra pessoa contando, às vezes, com a mãe ou outra professora contando aquela história. Fala que não é assim que conta, porque provavelmente quem contou aquela história para ele usou uma interação, um atrativo. Então, olha a importância do professor, de quem está contando a história (P2, Entrevista, 2020).

Embora não se possa afirmar que exista forma correta ou pré-determinada de ler ou contar histórias para as crianças, é perceptível que o modo de contar ou ler uma história pode ser mais atrativo ou apreciado, o que revê-la uma prática aprendida e aprimorada. Cada professora vai aprendendo o longo do tempo, no próprio exercício da docência, trata-se de uma competência desenvolvida pela experiência e pelas necessidades impostas conforme a turma em que esteja trabalhando.

Nas palavras da P2: “a contação de história, precisa de um cuidado, um saber anterior, tem que se preparar”, percebemos a preocupação com o preparar-se antecipadamente. Demonstra uma percepção de que é necessário se preparar para a leitura, bem como avaliar se aquele livro fará alguma diferença no processo educativo ou quais intervenções, reflexões ou provocações podem ser realizadas a partir da leitura.

Paulino (1998) discute que é na infância que devem ser exploradas essas práticas de leitura por meio de um planejamento intencional. Pensar em qual é a intencionalidade dessa leitura, para assim, compreender o que a autora apresenta como “pacto ficcional”, que remete a uma ação troca de interesses entre autor e leitor por meio da narrativa. Uma percepção da leitura como ação dialógica que requer do sujeito-leitor uma interação mais aprofundada do texto, de modo a explorar reconhecer as marcas linguísticas de subjetividade, a intertextualidade, a compreensão e relação com o contexto social.

Ao responderem sobre a formação literária nos cursos de graduação, duas professoras caracterizam esse ponto como insuficiente, uma delas relatou que fez a formação em nível técnico: o Magistério, no qual havia uma preparação para a contação de histórias. Porém, com a facilidade do ensino superior à distância, essa prática está sendo deixada de lado, a menos que o estudante do curso de Pedagogia opte em seu estágio por realizar um projeto de intervenção em contação de histórias. O que confirma o apontamento de Cosson (2016), Saldanha e Amarilha (2016; 2018) de que, nos cursos de Pedagogia, a prática literária na formação docente está sem ênfase, faltam discussões sobre o que ensinar e a cons-

trução colaborativa do como ensinar a leitura, por meio de um eixo metodológico de práticas pedagógicas. Podemos refletir que, na realidade atual, a maioria das escolas de educação infantil se utiliza da leitura literária e da contação de histórias como atividades de instrumentalização de eixo curricular, para ensinar algo ou explorar um tema, sem a intenção de explorar as dimensões estética, literária e cultural do texto, ou mesmo a inserção da criança em um contexto de letramento literário.

Essa perspectiva não significa que depositamos a responsabilidade de ações formativas apenas no âmbito dos cursos de Pedagogia, mas entendemos que a formação acontece em diferentes momentos da docência, em contexto de sala de aula, em contato com os colegas de trabalho, visto que pode ser compreendida como uma ação contínua, haja vista que “[...] enquanto ensino, continuo buscando, repercurando”, segundo Freire (2013, p. 30).

Nessa partilha de saberes, o professor se forma na relação com os alunos, no desafio constante da sala de aula, no intercâmbio de significados, pois cada um tem uma maneira de perceber, ver, pensar e refletir sobre o mundo e as coisas que lhes rodeiam, essa relação de troca de significados remete a uma forma de diálogo e de respeito aos modos de percepção, como também de interlocução com as experiências do outro, desse modo, compartilhar saberes constitui-se uma forma de aprendizado.

Quando indagadas a respeito da formação continuada, todas relataram que a teoria se mostra bem distinta do contexto vivenciado na prática pedagógica, como “a formação continuada é importante para professor, pois o que não teve na faculdade, você vai aprender na sua prática, porque são professores que estão dentro de sala de aula, muitas vezes, estão passando a experiência... [na escola] estou ensinando realmente, na faculdade é muita teoria, então, acho que falta essa parte de vivência, o professor sai muito cru em todas as áreas” (P1, Entrevista, 2020).

Há um destaque à lacuna na formação inicial, o que demanda uma busca por uma formação que deve ser garantida em algum momento, ao longo de seu processo formativo. Perante as novas exigências da sociedade letrada, a formação continuada de professores precisa garantir uma sintonia entre a apropriação de conceitos teóricos e a formação literária, de modo a promover o letramento literário, primordialmente do professor, uma vez que o letramento literário “precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura não consegue sozinha efetivar” (Souza, Cosson, 2011, p. 102).

Conclusão

Ao refletirmos sobre como as professoras percebem as práticas de leitura literária e contação de histórias foi possível pensar a respeito da formação literária docente como ação em processualidade e continuidade, e de que o trabalho pedagógico com e a partir da leitura pode ser repensado, em busca de um contexto de melhor favorecimento ao letramento literário.

A entrevista coletiva nos possibilitou identificar percepções acerca do trabalho pedagógico com a leitura literária e a contação de histórias na educação infantil, sob três pontos de reflexão: (1) de que ler e contar são ações vistas como uma única atividade, sem a distinção entre a leitura do texto ou proferição e a contação de histórias. Referem-se à contação tanto para ler um livro quanto para contar oralmente; (2) de que a escolha de um livro de literatura infantil deve considerar a extensão do texto, o que demonstra uma percepção de que livros com textos mais densos dificultam a compreensão leitora das crianças. A escolha do livro também está sujeita aos projetos de leitura desenvolvidos na escola; (3) de que o professor é o mediador das atividades de leitura, provocador do encantamento, interesse e envolvimento das crianças pelas histórias.

Em relação à percepção no que se refere a formação literária docente, destacamos que a compreensão sobre leitura literária remete às limitações na formação inicial, a qual foi complementada a partir da troca de saberes entre pares, das vivências e experiências construídas na prática da docência, diante da qual procuram aprender sobre aquilo que não sabiam, sobre como e o que ler para as crianças. Com isso, a busca pela formação subsidiou-se a partir de uma intenção, uma finalidade de aprimoramento de saberes frente à necessidade do contexto educativo. A percepção aponta que não existe uma maneira correta ou pré-determinada de ler ou contar histórias às crianças, mas que o modo como esta prática é desenvolvida pode deter a atenção e o envolvimento das crianças pela história. Tal prática pode ser aprendida, estudada, planejada, em decorrência do saber-fazer (Tardif, 2014), essa competência vai se construindo na experiência da docência.

A percepção das professoras sobre a formação literária docente apontou para um saber construído na prática. Se ensinar consiste em mobilizar o ato de aprender de forma prazerosa e significativa, podemos pensar no professor como um sujeito que deve estar aberto ao processo de aprendizagem, que busca aprimorar seus saberes, que reconhece suas limitações e apresenta interesse e iniciativas para ir além de si mesmo.

O aprimoramento da atuação e outras possibilidades de ações pedagógicas tornou-se uma necessidade, em que as professoras buscam compreender e aperfeiçoar modos de conduzir as práticas leitura e de contação de histórias, demonstrando uma intencionalidade em seus planejamentos, como uma forma de superar as lacunas do processo formativo.

A formação literária docente se mostrou uma atitude mobilizadora de ações, como de narrar, de dramatizar, de ler com entonação, com a finalidade de entender as expressões e modos de organização da linguagem durante a leitura ou contação de uma história. Essa especificidade formativa aparece de forma mais ativa na compreensão da docência como atos responsivos (Goulart, 2016), uma ação em movimento, como interação em trocas de saberes e de experiências com as crianças e com pares, visto que quando se ensina, também se aprende (Freire, 2013), da mesma forma quando se compartilha um saber, recebemos outros.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: Gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2008.
- ASSIS, Márcio Barbosa; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Leitura em contextos escolares: uma reflexão sobre a ação mediadora e situações de letramento literário. *Revista Linha Mestra*, n.48, p.15-27, set./ dez. 2022.
- AMARILHA, Marli. *Estão mortas as fadas?* Petrópolis: Vozes, 1997.
- AMARILHA, Marli. Literatura em Pedagogia? Isso não é coisa de Letras? Em busca do elo perdido na formação dos primeiros professores. In: SILVA, Luiza Helena de Oliveira; MELO, Márcio Araújo de; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. *Ensino da literatura no contexto contemporâneo*. Campinas: Mercado de Letras, 2021.
- BAJARD, Elie. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAJARD, Elie. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- BUSATTO, Cléo. *Contar e Encantar: Pequenos segredos da narrativa*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 6, p. 9-27, jan./jun. 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874> Acesso em: 03 jan. 2020.
- CANÁRIO, Rui. Gestão da escola: como elaborar o plano de formação? *Cadernos de organização e gestão escolar*, v. 3. Portugal/POR: Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- CARDOSO, Beatriz. Mediação literária na educação infantil. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014. p.211-212.
- COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.
- COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino. *Revista Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v.26, n.3, p.161-173, set./dez., 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- GIL, Antonio. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. *Leitura, leitura literária e ensino: representações discursivas da década de 1980*. Lavras, Editora Ufla, 2023. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/handle/1/58685> Acesso em: 13 set. 2024.
- GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Leitura literária e contação de histórias em questão: o que ler? como ler? por que ler para crianças pequenas? In: ROCHA, J. G. (Org.). *Leitores e Escritores na Educação Infantil*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2018, v. 1, p. 17-3.
- GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. *Para além das palavras: espaço de inclusão da criança na cultura letrada*. Revista Brasileira de Alfabetização, Vitória, v. 1, n. 2, p. 48-62, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf> . Acesso em: 8 nov. 2020.
- GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 705-726, jul./set. 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2016000300705&lng=pt&nrm=iso&tling=pt . Acesso em: 17 nov. 2023.
- KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T. et al. *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 57-76.
- LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infante Brasileira: História & Histórias*. São Paulo: Ática, 1984.
- LOBO, Dalva de Souza; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. O leitor e a leitura literária: do projeto à fruição. In: GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; MAZIERO, Maria das Dores Soares; CARVALHO, Silvia Aparecida Santos de. *Leitura, escrita e alfabetização: a pluralidade das práticas*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2017.
- MACHADO, Regina. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.
- NASCIMENTO, Claudia Roquini. *A intencionalidade docente nas propostas pedagógicas com a leitura e a contação de histórias na educação infantil*. 2021. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

NÓVOA, Antonio. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, São Paulo, v. 142, maio 2001. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

OLIVEIRA, Rita Cássia; NAVES, Ludmila Magalhães; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Relação entre ensino e literatura: um olhar para a dimensão da ação e atuação docente. *Revista Devir Educação*. *Revista Devir Educação*, Lavras, Edição Especial, ago. 2020.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. *Literatura e leitura literária na formação escolar*: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

PAULINO, Graça. *Letramento literário*: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu: ANPED, 1998.

PAULINO, Graça. Letramento Literário: Por Velas e Alamedas. *Revista da FAGED*, nº 05, 2001.

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.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Confinamento cultural, infância e leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes; AMARILHA, Marli. Educação e literatura: a formação do pedagogo. *Revista Linha Mestra*, n.30, p.1163-1166, set./ dez. 2016.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes; AMARILHA, Marli. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. *Revista Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 151-167, nov./dez. 2018.

SILVA, Mellina; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. A leitura para a educação infantil na BNCC: continuidades e rupturas. *Revista Linha Mestra*, Campinas, n.40, p.48-58, jan./ abr. 2020.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tania M. K. (orgs.). *Mediação de leitura*: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 26-36.

SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de narrar histórias*. 3. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-107.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

YUNES, Eliana (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: PUC-Rio;

São Paulo: Loyola, 2002.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1981.

ZILBERMAN, R. Literatura, escola e leitura. In: SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (Org.). *Literatura & ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 45-60.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino de literatura*. Curitiba-PR: Ibpex, 2010.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2014.

Recebido em: 17/12/2023

Aceito em: 24/09/2024