

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E
INOVAÇÃO**

MAGDA HELENA SOPRAN PEZZONIA

**RELAÇÃO ENTRE OS SABERES DOCENTES E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA COM LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

ARARAQUARA

2022

MAGDA HELENA SOPRAN PEZZONIA

**RELAÇÃO ENTRE OS SABERES DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA
COM LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara – UNIARA como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

Linha de pesquisa: Processos de Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

**ARARAQUARA
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA

P619r Pezzonia, Magda Helena Sopran

Relação entre os saberes docentes e a prática pedagógica com letramento literário no ensino fundamental I/Magda Helena Sopran Pezzonia. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2022. 91f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

1. Letramento literário. 2. Texto narrativo. 3. Gênero conto. 4. Gênero fábula. 5. Saberes e práticas. 6. Ensino fundamental I. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

PEZZONIA, M.H.S. Relação entre os saberes docentes e a prática pedagógica com letramento literário no Ensino Fundamental I. 2022, 91f
Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Magda Helena Sopran Pezzonia

TÍTULO DO TRABALHO: Relação entre os saberes docentes e a prática pedagógica com letramento literário no Ensino Fundamental I.

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2022

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Magda Helena Sopran Pezzonia

Endereço : Rua 20 nº 363, Bairro do Estádio, Rio Claro- SP. Cep: 13501-370

E-mail: magdapezzonia@gmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: **Educação e Ciências Sociais**.

NOME DO AUTOR: **MAGDA HELENA SOPRAN PEZZONIA**.

CÓDIGO DE ALUNO: **15020-009**.

Data: **16 de fevereiro de 2022**.

TÍTULO DO TRABALHO: **"Relação entre os saberes docentes e a prática pedagógica com letramento literário no Ensino Fundamental I"**

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:

Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada Reprovada

Profa. Dra. Maria Betanea Platzer
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada Reprovada

Profa. Dra. Rosângela Sanches da Silveira Gileno
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Aprovada Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 25/03/2022.

Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela saúde, vida, pela presença constante em meus dias e de minha família e por permitir realizar tantos sonhos.

Aos meus queridos pais, José e Irene, por me mostrarem o caminho correto nesta vida.

Ao meu marido pelo companheirismo e apoio. À minha filha Nicolle, por me amar tanto e me compreender durante o turbilhão de atividades que ocupavam os meus dias.

Aos meus irmãos Eliana, Elaine, Roberto e Angelo pela compreensão nos momentos de ausência, em especial, ao casal João e Elaine por serem o apoio de meus pais nos momentos em que não estive presente. Aos meus sobrinhos, entre eles, Karilene, Dayene e Iasmim que além do incentivo foram suporte tecnológico nos momentos de dúvidas.

À Prof^a Dr^a Dirce Charara Monteiro pelos saberes compartilhados e por suas palavras de encorajamento, em momentos de decisão. Pela excelente orientação, competência, dedicação e humildade. Tê-la como orientadora foi um privilégio, sempre será lembrada com admiração e carinho.

Aos membros da banca examinadora, agradeço pelas contribuições importantíssimas para o enriquecimento da pesquisa. A todos os Professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara UNIARA pela dedicação, competência, apoio e todo conhecimento compartilhado.

Aos amigos Michela e Valdinei pelo incentivo. As minhas amigas de trabalho que oportunizaram momentos de aprendizagem durante as entrevistas, e por fim a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta dissertação, manifesto aqui toda a minha gratidão!

Dedico este trabalho à minha filha, querida Nicolle, ser de luz, presente de Deus. Agradeço a Ele todos os dias por tê-la colocado em minha vida e ao meu querido pai, José Sopran, que ao longo desse tempo de curso foi morar com Deus. Através de sua força e perseverança, me ensinou sobre a importância de não desistir e sempre recomeçar a cada etapa da vida.

RESUMO

Os desafios para a formação do leitor literário no Ensino Fundamental I ainda são muitos. Abordar o letramento literário da perspectiva dos saberes docentes parece ser um caminho promissor para o desenvolvimento de ações que contribuam nesse sentido. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é analisar o olhar de professores com experiência no ensino de leitura sobre como relacionam seus saberes e práticas no desenvolvimento do letramento literário com textos narrativos dos gêneros contos e fábulas, no Ensino Fundamental I (1º ao 5ºano) e de que maneira tais ações contribuem com a experiência formativa dos alunos. Atenta-se com isso identificar os saberes que o professor mobiliza e agrega nessas ações e, primordialmente, avaliar o caráter formativo desta experiência para o professor, e para sua relação com os alunos. Os aportes teóricos para o letramento literário foram buscados principalmente em Bakhtin, (1997), Schneuwly e Dolz (2010), Gotlieb (2004), Cosson (2020) e, para os saberes docentes e a prática pedagógica, nossos fundamentos foram oferecidos principalmente por Tardif e Léssard (2014), Tardif (2014), Borges (2004), Gauthier *et al.* (2013) e Gimeno Sacristán (2000, 2013). Esta pesquisa de natureza qualitativa, um estudo de caso, foi realizada em uma escola pública municipal de uma cidade do interior paulista, com 4 professoras do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada com as professoras participantes, realizada *on-line* devido ao período de pandemia da Covid 19. Esta pesquisa possibilitou uma reflexão sobre os saberes das professoras participantes, bem como sobre suas práticas voltadas para o desenvolvimento do letramento literário no Ensino Fundamental I (1º ao 5ºano), explicitando algumas das atividades com os gêneros conto e fábula que contribuem para ampliar a capacidade leitora dos alunos. Uma falha comum a todas as docentes participantes que pode ser apontada foi a escassez de ensinamentos sobre como desenvolver o processo de leitura, durante sua formação profissional. Essa lacuna tem sido preenchida satisfatoriamente por meio de formações continuadas ou de observação de sua própria prática, que trouxeram novas perspectivas de mudança quanto ao desenvolvimento do letramento literário de seus alunos. Também se observou a importância do compartilhamento entre os pares para novas percepções e modificações deste processo. Como contribuição deste estudo, pretende-se oferecer aos professores da instituição cursos de formação continuada e/ou trocas de experiências em horários de trabalho coletivo (HTPC), fundamentando algumas práticas já desenvolvidas pelas docentes bem como mediando o compartilhamento dos saberes experienciais dos docentes participantes, com a intenção de auxiliá-los no desenvolvimento do letramento literário de seus alunos. A proposta inicial de formação continuada foi a elaboração de uma sequência didática, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), fundamentada nos aportes teóricos adotados para esta dissertação. Pretende-se também, se houver condições, partilhar esses conhecimentos com professores de outras escolas da rede pública, em palestras e oficinas.

Palavras-chave: Letramento literário. Texto narrativo. Gênero conto. Gênero fábula. Saberes e práticas. Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

There are still many challenges for developing the literary reading literacy of the students of the first grades of elementary school. To approach reading literacy from the perspective of the teachers' knowledges may be a promising way for the development of actions that can contribute in this sense. Therefore, the aim of this research is to analyze the vision of teachers with experience in the teaching of reading considering how they relate their knowledges and practices for the development of the reading literacy with narrative texts, mainly tales and fables, in the first grades of elementary school and the way these actions contribute to the formative experience of their students. Our attention is on the knowledges that the teacher mobilizes and adds in these actions and, mainly, to evaluate the formative character of this experience for the teachers and for their relationship with the students. The theoretical supports for reading literacy were offered mainly by Bakhtin, (1997), Schneuwly e Dolz (2010), Gotlieb (2004) and Cosson (2020). For the teachers' knowledges and practices, the theoretical bases were mainly Tardif e Léssard (2014), Tardif (2014), Borges (2004), Gauthier *et al.* (2013) and Gimeno Sacristán (2000, 2013). This qualitative research, a case study, was carried out in a public school located in a city of São Paulo state, Brazil, with 4 teachers, of the Elementary School I (first grades). The instrument for the data collection was a semi-structured interview on-line, because of Covid-19 pandemic. This research allowed reflections on the teachers' knowledges as well as on their practices for the development of the reading literacy in the first grades of Elementary School, describing some activities with tales and fables that may contribute to enlarge the reading capacity of their students. A common deficiency pointed by all participating teachers was the scarcity of lessons about how to develop the reading process during their professional formation. This deficiency has been filled satisfactorily by means of continuing formation or by reflections on their own practice, which have brought new perspectives of changes related to the development of the literary literacy of their students. We also observed the importance of sharing with their colleagues to achieve new perceptions and modifications of this process. As a contribution of this research, we intend to offer to the teachers of this institution continuing formation courses and/or experience exchanges in the time dedicated to the teachers' collective work, giving theoretical support to some practices already developed by the teachers as well as mediating the sharing of experiences with the intention of helping them to develop the literary literacy of their students. The initial proposal for continuing formation was the elaboration of a didactic sequence, according to Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), based on the theoretical supports adopted in this dissertation. We also intend, if we have conditions, to share these knowledges with teachers of other schools of the public school network, offering lectures and workshops.

Keywords: Literary reading literacy. Narrative text. Tale gender. Fable gender. Knowledges and practices. Elementary School I.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os saberes dos professores.....	26
Quadro 2 - Síntese do levantamento bibliográfico inicial.....	27
Quadro 3 - Síntese da segunda pesquisa sobre levantamento bibliográfico.....	33
Quadro 4 - Perfil das professoras.....	42
Quadro 5 - Grupos de questões referentes aos tipos de saberes.....	43

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	16
1.1 O letramento literário na BNCC.....	16
1.2 Letramento Literário.....	18
1.3 Distinção entre tipos e gêneros literários.....	21
1.4 Saberes docentes.....	24
2 PESQUISAS QUE DIALOGAM COM A TEMÁTICA SABERES DOCENTES E LETRAMENTO LITERÁRIO	27
2.1 Levantamento inicial.....	27
2.2 Apontamentos sobre o levantamento inicial.....	32
2.3 Levantamento sobre o gênero fábula	33
2.4 Apontamentos sobre o levantamento sobre o gênero fábula.....	36
3 METODOLOGIA	38
3.1 O contexto.....	39
3.2 Participantes da pesquisa.....	40
3.3 Instrumentos/procedimentos.....	40
3.4 Formas de análise.....	41
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	42
4.1 Saberes da P1.....	44
4.2 Saberes da P2.....	53
4.3 Saberes da P3.....	57
4.4 Saberes da P4.....	63
4.5 Síntese dos resultados.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com professoras.....	87

INTRODUÇÃO

Sou licenciada em Letras com habilitação em Português e Inglês pela Faculdade de Ciências e Letras de Araras- UNAR (1998), licenciada em Pedagogia pela Faculdade São Judas Tadeu de Pinhais – FAPI (2010) e especialista em Alfabetização pela UNESP/ Campus de Rio Claro (2002).

Desde 2003 atuo como Professora efetiva PEB II, de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Santa Gertrudes e desde 2006, como Professora efetiva PEBI no município de Rio Claro.

Meu interesse pelo tema desta pesquisa surgiu de minha experiência como docente e senti a necessidade de entender como o professor articula sua aula, mobilizando seus saberes para despertar o interesse dos alunos pela leitura e os impulsiona para a busca do conhecimento, por meio de seus interesses individuais.

Ao iniciar a formação de uma biblioteca, em parceria com a direção da escola, para adolescentes do Ensino Fundamental II, há aproximadamente 18 anos, com auxílio da Associação de Pais e Mestres (APM) tive a oportunidade de vivenciar várias situações na busca do incentivo da leitura literária.

Por falta de material, os primeiros livros vieram de doações advindas da comunidade. A compra de livros voltados para adolescentes despertou o interesse de alguns alunos e, num segundo momento, os exemplares eram adquiridos através de sugestões professores e de alunos com supervisão da direção e professores. A organização dos livros e o atendimento são auxiliados até hoje pelas monitoras da escola, o que nos coloca em posição privilegiada, devido a este cenário não ser comum nas escolas públicas, por vários fatores, como a falta de espaço, pessoas para gerenciá-la e falta de recursos, o que não contribui com o seu uso eficaz. Mas como trabalhar a leitura com os alunos de forma significativa?

As estratégias empregadas pelos professores eram individualizadas, muitas vezes, com a imposição da leitura de uma obra para elaboração de uma prova. Retirar livros apenas para ler por escolha própria não era considerada uma ação de importância para avaliar o gosto pela leitura. Nenhum embasamento era oferecido ao professor como oficinas ou cursos de formação contínua para trabalhar as aulas de leitura. Possíveis ações diferenciadas ficavam apenas restritas à sala de aula do professor, não havendo compartilhamento entre os pares.

No curso de alfabetização, do qual participei antes da experiência descrita, tive contato com a obra “Como um romance” (1993), de Daniel Pennac, no qual o autor descreve a liberdade do leitor quanto ao processo de leitura. No capítulo “Os 10 direitos do leitor” apresenta

situações de renúncia da leitura, de escolha do que quer ler, ou até de não ler um livro por completo, situações que evidenciam uma fase de experimentação.

Minhas reflexões, por meio deste livro, me aliviaram quanto ao fato de não ser uma leitora tão assídua, ou por não ler quantos livros desejava, mas também me despertaram para a maneira de como ensinar a leitura literária, e para buscar fundamentos para essa prática, ausentes em minha formação no magistério e na graduação. Sempre ouvi frases de meus professores sobre a importância do incentivo à leitura, mas não foi oferecida nenhuma prática ou embasamento de como fazê-lo.

Iniciei minhas aulas com base na teoria de Pennac (1993), implementando algumas estratégias de leitura, conforme a necessidade da época como: proporcionar a oferta e procura, fazer a “propaganda do livro” (narrar parte da história oralmente, com características da sinopse); apresentar filmes antigos embasados nas obras compartilhadas para entendimento da época; implantar a “hora da leitura”, que consistia na leitura compartilhada de contos de mistério ou a leitura de um conto de determinado livro e depois sugerir sua retirada da biblioteca para ser lido por completo individualmente. Segui com estas ações sem muito registro e de forma individual, mas incentivava o uso da biblioteca por interesse próprio dos alunos e passou a fazer parte da rotina da escola.

Fiquei um período afastada desta escola e do Ensino fundamental II (6º ao 9ºano), e passei a trabalhar com o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Durante esse período, observei outras formas de trabalho com a leitura. A escola era bem maior, possuía uma biblioteca, mas como não havia funcionários para o controle de retiradas, as professoras organizavam a biblioteca de classe. Cada professora tinha seu pequeno acervo formado de livros solicitados no início do ano, junto com o material escolar, emprestados da biblioteca ou da própria professora.

Os alunos faziam retiradas, que eram controladas pela professora, mas o mais importante eram as leituras compartilhadas em aula. Algumas professoras com mais experiência nesse processo criavam projetos, que também não se prendiam muito a registros, mas eram desenvolvidos de forma individual ou em parceria com algumas professoras da mesmo ano. Tais ações me instigaram quanto as suas práticas. Inicialmente começavam com textos breves como os gêneros conto e fábula, antes de aprofundarem a leitura de livros mais extensos que também eram compartilhados durante a aula.

Considerando a importância da formação de leitores, que, de acordo com Gileno (2014) deve ser iniciada já na Educação Infantil, mesmo que as crianças ainda não saibam ler, as

experiências relatadas com o ensino da leitura me instigaram a buscar o curso de mestrado profissional, por acreditar estar voltado a ações que contribuam e agreguem conhecimento ao cotidiano da escola, e por proporcionar embasamento teórico para compreender como funcionam as práticas dos professores experientes, quanto ao processo de aquisição de leitura dos alunos.

Dessa forma, meu interesse foi analisar o olhar dos professores com experiência no ensino de leitura, sobre seus saberes e práticas para o desenvolvimento do letramento literário, por meio de textos narrativos breves, como os contos e fábulas.

O letramento literário é uma forma de repensar o ensino de literatura e consiste em preparar o aluno para compreender o texto e estabelecer relações com sua visão de mundo. Com este objetivo as práticas pedagógicas de leitura literária visam proporcionar embasamento através de mecanismos de interpretação que usamos dentro e fora da escola.

Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois, a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração. (COSSON, 2020, p.26-27).

Longo (2021), ao apresentar o conceito de letramento literário, enfatiza a função social e humanizadora da literatura, “[...] capaz de tornar o ser humano emancipado, ou seja, a leitura da literatura permite a ampliação da visão de mundo e ainda coloca o leitor diante de uma pluralidade de sentidos ao mundo a sua volta. Estas experiências propiciadas pela leitura e pela escrita corresponde ao que chamamos de letramento” (LONGO, 2021, p.28).

Cosson (2020) ressalta a importância do acesso individual à obra, ou seja, dar ao aluno a oportunidade de interagir com o texto, e embora a leitura seja um ato solitário, sua interpretação deve ser solidária, pois neste momento há compartilhamento de visões de mundo entre o escritor, leitor e sociedade em que estão localizados.

Nesse contexto é possível identificar o professor como responsável pelo compartilhamento de leituras, pela motivação de seus alunos e compreensão de suas dificuldades, além de respeitar seus interesses por temas diversificados, como também, promover momentos de leitura e sua compreensão .

Nesse sentido, justifica-se esta pesquisa na busca pelo entendimento de como o professor, com seu saber fazer, articula sua prática, por meio da mobilização de seus saberes

peçoais e experienciais, despertando o interesse dos alunos pela leitura literária e impulsionando-os para a busca do conhecimento e para a valorização de aspectos que vão além do ato apenas de ler, mas de pensar sobre o que lê e relacionar suas leituras à visão de mundo e conhecimentos do leitor.

Os aportes teóricos para o letramento literário foram buscados nos seguintes autores de referência: Bakhtin (1997), Schneuwly e Dolz (2010), Gotlib (2004), Dionísio; Machado; Bezerra (org.) (2010), e Marchuschi (2014, 2008), Cosson (2020), e, para os saberes docentes e a prática pedagógica, nossos fundamentos foram oferecidos principalmente por Tardif e Lessard (2014), Tardif (2014), Borges (2004), Gauthier (2013) e Gimeno Sacristán (2000, 2013).

Destacam-se, a seguir, algumas questões que nortearam esta pesquisa:

Que tipo de saberes os professores com experiência no ensino da leitura mobilizam na sua prática com textos literários?

Que tipos de saberes o professor agrega a sua prática profissional quando ensina por meio dos contos e fábulas?

Qual o potencial da leitura de contos e fábulas para a formação de leitores?

Esses questionamentos levaram à proposição dos seguintes objetivos desta pesquisa:

Objetivo geral: analisar o olhar de professores com experiência no ensino da leitura, sobre como relacionam seus saberes e práticas no desenvolvimento do letramento literário com textos narrativos, focalizando os gêneros conto e fábula, no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e de que maneira tais ações contribuem com a experiência formativa dos alunos. Atenta-se com isso identificar os saberes que o professor mobiliza e agrega nessas ações e, primordialmente, avaliar o caráter formativo desta experiência para o professor, e para sua relação com os alunos.

Objetivos específicos:

- identificar os saberes dos professores sobre leitura e leitura literária, mais especificamente sobre os gêneros conto e fábula e suas características, bem como suas fontes de aquisição;
- analisar os relatos dos professores sobre seu trabalho em sala de aula com a utilização de contos e fábulas, que atividades desenvolvem e como avaliam seus saberes formativos e experienciais.
- compreender a prática de cada professor de modo a apontar os significados e suas experiências particulares adquiridas não só em sua graduação, mas nos

cursos e capacitações nos quais esteve envolvido bem como na sua experiência como docente.

- explorar as contribuições do trabalho desenvolvido com os contos e fábulas, pelos professores no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

Para dar conta dos objetivos propostos, foi realizada esta pesquisa de natureza qualitativa, um estudo de caso, com quatro professoras de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental I (1º ao 5ºano), professoras experientes, que vêm transformando suas práticas ao longo do seu processo de formação pessoal e profissional e, ao longo de sua trajetória docente. O instrumento para a coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada *on-line*, pelo Google Meet, com cada professora participante, devido ao período de pandemia. As entrevistas foram gravadas com autorização das professoras. O fato de terem sido realizadas *on-line* contribuiu com a disponibilidade de tempo das professoras que trabalharam durante este período de forma remota, devido à pandemia da COVID 19 que assolou o planeta no início de 2020.

Estrutura da dissertação

Além da introdução que trouxe a contextualização, as questões de pesquisa, os objetivos desta investigação bem como a justificativa, este trabalho foi organizado na seguintes seções:

Na seção 1, intitulada “Fundamentos teóricos”, além das orientações da BNCC sobre letramento literário serão apresentados os principais apoios teóricos desta pesquisa sobre os conceitos adotados neste estudo - letramento literário, tipos e gêneros literários e saberes docentes- com base em autores de referência sobre o tema.

A seção 2 traz os resultados dos levantamentos sobre o tema realizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na *Scientific Library On Line* (SciELO).

A seção 3 contém a descrição da metodologia utilizada nesta pesquisa qualitativa, que pode ser considerada um estudo de caso, realizado com 4 professoras do Ensino Fundamental I que participaram de entrevista semiestruturada *on-line* com a pesquisadora sobre seus saberes e práticas com textos literários.

A seção 4 traz a análise e discussão da relação entre os saberes e práticas reveladas nas entrevistas e que foram organizadas em eixos de acordo com as suas fontes de aquisição.

1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Esta seção se inicia abordando documentos oficiais sobre o currículo prescrito para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I, focalizando principalmente as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre letramento literário seguidas dos principais fundamentos teóricos desta pesquisa, a saber: letramento literário, tipos e gêneros literários e saberes docentes, conceitos fundamentais neste estudo com base em autores de referência sobre o tema.

1.1 O letramento literário na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, é o documento oficial norteador das disciplinas do Ensino Básico. Segundo Gimeno Sacristán (20013), este seria o currículo prescrito, o ponto de partida para a elaboração dos livros didáticos, para os projetos pedagógicos dos cursos e para a prática docente nesse nível de ensino. A BNCC está estruturada com base nos conceitos de competências e habilidades e distribui os conteúdos para o Ensino Fundamental em grandes áreas: a área de Linguagens, a de Matemática e a de Ciências da Natureza e a Área de Ciências Humanas.

O componente curricular de Língua Portuguesa está inserido na área de Linguagens da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) ao lado de Arte e Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF):

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (BRASIL, 2017, p.63).

Como a BNCC está estruturada com base nos conceitos de competências e habilidades, é necessário principiar pela apresentação das competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, para situarmos o lugar do letramento literário nessas competências:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e

colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.-(grifo da pesquisadora)

3.Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

4.Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

5.Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (grifo da pesquisadora).

6.Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p.65).

O ensino do texto literário, embora não explicitamente, está contemplado na competência 2, que propõe explorar as diferentes linguagens, dentre as quais se insere a artística, e na competência 5, que orienta sobre o desenvolvimento do “senso estético, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais”.

Colocadas as competências desejáveis, explicitemos as habilidades de Língua Portuguesa (LP) referentes ao ensino da leitura a serem desenvolvidas:

(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado. Formação de leitor (EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.

Compreensão (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. Estratégia de leitura

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto. (BRASIL, 2017, p.113).

Destacamos ainda as habilidades no campo artístico-literário constantes da BNCC, que apresentam relação com a temática desta pesquisa:

(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica.

(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto. Apreciação estética/Estilo

(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto. Escrita autônoma. (BNCC, 2017, p. 133).

As práticas de linguagem (3º ao 5º.ano) referentes ao campo artístico-literário favorecem experiências estéticas provenientes da diversidade cultural e linguística através das situações decorrentes de leitura, fruição e produção de textos literários artísticos com base nos gêneros deste campo, entre eles, os contos e fábulas.

Destaque-se a inclusão da leitura fruição, de acordo com Tonin (2016), pouco valorizada e legitimada e, muitas vezes, restrita aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, esse pesquisador propõe reflexões sobre consolidar definições de leitura fruição concebendo-a a partir de definições de práticas, táticas e estratégias.

Embora a BNCC traga o currículo selecionado pelos órgãos oficiais, ela pode e deve sofrer adaptações. Silva (2018) identificou, em estudo de caso com professora dos anos iniciais, ações de alterações curriculares voltadas para necessidades contextuais de seus alunos.

Apresentadas as orientações curriculares constantes da BNCC, na próxima subseção será discutido o conceito de letramento literário e como desenvolver o gosto pela leitura da literatura.

1.2 Letramento Literário

O conceito de letramento literário adotado nesta pesquisa baseia-se principalmente em Cosson (2020) para quem o ensino de literatura nas escolas apresenta um duplo pressuposto: “A literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo.” (COSSON, 2020, p.20)

Segundo esta perspectiva do ensino de literatura:

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança,

do professor da escola, preferencialmente a ordem inversa. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e “divertidos”. (COSSON 2020, p.21).

Com o intuito de promover o letramento literário, Cosson (2020) nos apresenta suas reflexões sobre a leitura dos textos literários, que muitas vezes ficam restritos às atividades de leitura extraclasse, por não serem classificados como material de leitura adequado para o modelo de escrita escolar; por não se tratar de parâmetro para língua padrão para a formação do leitor, conforme parecer de certos linguistas; ou pela justificativa de ser necessário o contato com um grande e diverso número de textos com o intuito de desenvolver a capacidade de comunicação do aluno.

O autor critica as aulas de literatura do ensino fundamental em que predominam interpretações de texto trazidas pelo livro didático, debates e fichas de leitura, cujo objetivo é recontar a história lida sem reflexões do aluno. Para o autor, nesta situação, “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza.”(COSSON, 2020, p. 23)

O autor acredita que falta exercer a literatura literária “sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” Cosson (2020, p.23), propõe que se utilize, na escola, a leitura efetiva dos textos como centro das práticas literárias, e não o uso das informações sobre as disciplinas que ajudam a constituir essas leituras. Enfatiza o fato de que não se deve ler apenas pelo prazer de ler, mas organizar a prática de leitura segundo os objetivos da formação do aluno. Sendo assim, reforça a compreensão do letramento literário como uma prática social e de responsabilidade da escola.

A maior parte dos mecanismos de interpretação que utilizamos, aprendemos na escola, e, embora o ato de ler seja solitário, a interpretação deve ser solidária, pois implica troca de sentidos entre leitor, escritor e sociedade. “Ao ler estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro.” (COSSON, 2020, p.27).

Ao professor cabe criar condições que proporcionem interação entre o aluno e o livro e seu crescimento partindo daquilo que conhece para o que desconhece. A leitura literária precisa de intervenção, o que se justifica pelo fato de muitos livros permanecerem no repertório escolar, após terem sido lidos pelo professor e repassados para outras gerações.

Para o desenvolvimento de leitura literária e seleção dos textos Cosson (2020) propõe uma combinação de três critérios de seleção pelo professor:

[...] não desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade

dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido para além da simples diferença entre os textos, como busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido. (COSSON, 2020, p.35)

Conforme a síntese feita por Leffa (1999 *apud* COSSON 2020 p.38 e 39), as diferentes teorias sobre a leitura podem ser incluídas em três grandes grupos: processo de extração, centrado no texto, leitura como processo de decodificação; abordagens descendentes, centradas no leitor, ato de atribuir sentido ao texto, o leitor elabora e testa hipóteses a partir de suas estratégias de leitura; interação social que se refere às práticas de leitura que transformam as relações humanas.

O processo de leitura proposto por Cosson (2020) apresenta três etapas que conduzem à proposta de letramento literário:

- antecipação: refere-se à postura do leitor antes da leitura do texto, suas observações quanto a materialidade e funções;
- decifração: entrada do leitor no texto através da compreensão das letras e palavras;
- interpretação: criação de sentido do texto relacionada ao conhecimento de mundo do leitor em um diálogo que envolve leitor, autor e comunidade.

A sequência básica do letramento literário na escola, conforme propõe o autor, é constituída por quatro passos;

- Motivação: consiste em uma atividade de preparação dos alunos para o texto literário, com o objetivo de estimular a leitura proposta.
- Introdução: apresentação do autor e da obra. No momento da introdução deve-se apresentar a obra fisicamente e informações básicas sobre o autor.
- Leitura: a leitura escolar precisa de acompanhamento e direcionamento, ter um objetivo a cumprir e não o perder de vista. Nesse sentido, Cosson sugere que o professor combine com seus alunos alguns intervalos com atividades que permitam que ele acompanhe o processo de leitura para auxiliar o aluno em suas dificuldades.

- Interpretação: a interpretação constitui-se de inferências para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Divide-se em dois momentos: um momento interior que acompanha a decifração, é chamado de “encontro do leitor com a obra” e um momento externo que “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade.” (COSSON, 2020, p.65)

A sequência expandida, inicialmente, tem as mesmas etapas que a sequência básica, o que a diferencia são mais cinco passos de aprofundamento:

Primeira interpretação: refere-se à compreensão global de uma obra. O objetivo desta etapa é auxiliar o aluno a expressar o que pensa sobre o texto lido. Sugere-se o desenvolvimento de depoimentos ou entrevistas.

Contextualização: compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo:

- Teórica: procura tornar explícitas as ideias que sustentam em determinada obra.
- Histórica: analisa a obra de acordo com a época em que foi publicada e as influências dos fatores sociais e históricos nela presentes.
- Estilística: tem como centro os estilos de época ou períodos literários, com o objetivo de analisar o diálogo entre a obra e o período.
- Poética: responde pela estruturação ou composição da obra.
- Crítica: refere-se à recepção do texto literário, podendo tanto se ocupar da crítica em suas diversas vertentes ou da história da edição da obra.
- Presentificadora: tem o objetivo de despertar o interesse do aluno pela obra por meio do tema e suas relações com o presente.
- Temática: trata da repercussão do tema dentro da obra.

Segunda interpretação: tem por objetivo aprofundar a leitura dos alunos após os processos de contextualização. Propõe registro formal como ensaio ou projeto.

- Expansão: busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores.
- Avaliação: tem por objetivo o engajamento do estudante com a leitura literária e seu compartilhamento com o professor e demais estudantes. Para isso a avaliação se apoia nos “intervalos” momentos de interação e checagem do andamento da leitura, de discussão e registro das interpretações com o intuito de diagnosticar as dificuldades e os avanços dos alunos.

Apresentadas as principais etapas de uma metodologia para o ensino da leitura, proposta por Cosson, na próxima subseção será tratada a distinção entre tipos e gêneros literários, conceitos fundamentais para a abordagem do tema desta pesquisa.

1.3 Distinção entre tipos e gêneros literários

Os autores de referência para a distinção entre tipos e gêneros foram Bakhtin (1997) Dionísio; Machado; Bezerra (org.) (2010), Schneuwly; Dolz (2010) e Marchuschi (2014, 2008).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais-Língua Portuguesa (PCN) (BRASIL,1997), que nortearam os currículos nacionais anteriormente à aprovação da BNCC (Brasil, 2017), já adotavam uma concepção de linguagem sócio-discursiva, situando o texto como a espinha dorsal das práticas pedagógicas em Língua Portuguesa. Os textos, por sua vez são materialização de gêneros discursivos, portanto é fundamental que o conceito de gênero fique bem especificado nesta pesquisa.

Bakhtin (1997) foi um dos primeiros a aprofundar o conceito de gêneros discursivos. Para Bakhtin, “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis de enunciados* os quais denominamos de *gêneros do discurso* “ (1997, p. 262) (grifo do autor). A diversidade dos gêneros discursivos é infinita e se amplia na medida das necessidades de cada campo de atividade que utiliza a linguagem como meio de expressão

Os elementos que caracterizam os diferentes gêneros são seu *conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional*.

Segundo Marchuschi (2014, p.19)

[...]os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Marcuschi (2014) chama a atenção para o fato de os gêneros estarem intimamente ligados às culturas em que se desenvolvem, chamando a atenção para um aspecto histórico do surgimento dos gêneros, apontando que “povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros.” (MARCUSCHI, 2014, p.20). Já na cultura atual em que a tecnologia avança rapidamente, é possível verificar uma “explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação tanto na oralidade como na escrita” (p. 20) São exemplos de novos gêneros: *e-mails, chats, blogs, podcasts*, entre outros.

Nosso interesse nesta pesquisa é aprofundar o conhecimento dos principais gêneros literários utilizados no ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, dentre os quais destacamos principalmente os contos e as fábulas.

Antes de focalizarmos especificamente os gêneros literários utilizados na cultura escolar, é necessário fazer uma distinção entre gêneros e tipos textuais, conceitos que

frequentemente são utilizados de maneira incorreta, segundo Marchuschi (2014) e que são fundamentais para o trabalho com a produção e a compreensão textual.

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.[...] Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete [...] (MARCUSCHI, 2014, p. 23).

Apresentada a distinção entre gêneros e tipos textuais, nosso interesse nesta pesquisa é aprofundar o conhecimento dos principais gêneros literários utilizados nos anos iniciais do ensino fundamental, para desenvolver o letramento literário, dentre os quais destacamos principalmente os contos e as fábulas, nos quais há o predomínio do tipo narrativo.

Considerando que os textos sempre se manifestam por meio de um determinado gênero, e nosso interesse nesta pesquisa recai sobre os gêneros conto e fábulas, é importante entender as suas características.

O hábito do contar nos acompanha há séculos. As pessoas contam o que ouvem, comentam notícias, casos e relatos. Variam as formas de contar e os assuntos. Os contos orais passaram para os registros escritos e com eles, também um pouco do registro de nossa cultura. Nesse contexto, fábulas e contos enriquecem as aulas dos professores devido sua semelhança quanto sua estrutura e intenção comunicativa. O que se justifica para Gotlib (2004) ao concluir que:

Modernamente, sabe-se que a fábula é a estória com personagens, animais, vegetais ou minerais, tem objetivo instrutivo e é muito breve. E se a parábola tem homens como personagens e tem sentido realista e moralista, tal como a fábula, o sentido não é aparente e os detalhes de personagens podem ser simbólicos. O conto conserva características destas duas formas: a economia do estilo e a situação e a proposição temática resumidos. (GOTLIB,2004, p.10).

O gênero narrativo fábula convida ao leitor a refletir a respeito de alguma situação de valor moral o que não ocorre no conto. Por outro lado, o conto também colaborar com o imaginário e a fantasia. Para Jolles (1976, *apud* GOTLIB, 2004,p.11), o conto entendido como fábulas para divertir as crianças liga-se ao conceito de contar estórias, refere-se ao conto

maravilhoso por narrar como “as coisas deveriam acontecer”, contrariando o mundo real, apresentando os fatos como gostaríamos que fossem.

As fábulas são textos muito apreciados pelos professores do Ensino Fundamental, nos anos iniciais, por serem breves, por apresentarem animais como personagens e trazerem reflexões de ações a serem aprendidas.

Tanto fábulas quanto contos, que podem ser de tradição folclórica, popular e entre outros, também o maravilhoso, somados ao modo de contar e seus detalhes, como entonação de voz e gestos, colaboram em conquistar e manter a atenção das crianças em sala de aula. Proporcionam atividades de contextualização de linguagem e reflexões sobre a leitura dos temas desenvolvidos, possibilitando aos professores reinventarem suas aulas e ressignificarem suas práticas de leitura e escrita com seus alunos.

1.4 Saberes docentes

Considerando que o objetivo desta pesquisa é relacionar os saberes docentes às práticas de letramento literário reveladas nas entrevistas com as professoras participantes, buscou-se em Tardif (2014) fundamentos sobre esses saberes.

Em seus estudos Tardif (2014) busca elucidar os tipos de saberes docentes e de que forma os professores mobilizam competências, habilidades, conhecimentos para conseguirem êxito em suas aulas. Para o autor “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” (TARDIF, 2014, p.11)

O saber dos professores é social por ser partilhado entre professores adquirindo estrutura coletiva de trabalho, por pertencer a um sistema que garante sua legitimidade e orientação, sendo estes a universidade, administração escolar entre outros. “Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social.”(TARDIF, 2014,p.13)

Este saber também é social por ser resultante da relação professor e aluno, o que o torna complexo, uma vez que o professor tem a intenção de instruir, educar e, conseqüentemente, transformá-lo. Por meio deste processo de socialização o saber não se torna estritamente cognitivo, mas resultante da mediação das ações cotidianas, possibilitando ao aluno construção de conhecimento e, ao professor, ressignificação de sua prática.

Já o saber temporal por ser adquirido no contexto de vida pessoal e profissional implica em dominar progressivamente os saberes para o trabalho docente através não só da

universidade, mas anteriormente a ela, em suas experiências familiares e escolares que também ajudam a compor estes saberes.

Para o autor, “Pode-se definir 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”. (TARDIF, 2014, p. 36)

Os saberes profissionais são “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2014, p. 36). São os saberes articulados entre as ciências da educação e saberes pedagógicos que servem de base à formação inicial e continuada dos professores.

Os saberes disciplinares são selecionados e oferecidos pelas universidades e correspondem a diversos campos do conhecimento, como por exemplo a literatura, a matemática entre outros.

Os saberes curriculares referem-se aos programas escolares compostos por métodos, objetivos e conteúdos “a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.” (TARDIF, 2014, p. 38)

Os saberes experienciais são provenientes da prática cotidiana do professor e validados por ela. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.” (TARDIF, 2014, p. 39). Para o autor estes saberes também são articulados com outros saberes durante sua prática :

Essa dimensão da profissão docente lhe confere o *status* da prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais , transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2014, p.39).

Tardif (2014) considera o professor como produtor de conhecimento e não apenas um transmissor, pois, por meio de suas competências e habilidades individuais, valores e crenças dá significado ao que ensina. “ [...] os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício.”(TARDIF, 2014, p.237)

E complementa que “[...] a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.” (TARDIF, 2014, p. 237)

O quadro 1 sintetiza a relação dos saberes relacionando-os com as fontes sociais de sua aquisição.

Quadro 1- Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós- secundárias não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2014, p.63)

Este quadro de Tardif (2014) constituiu a base para a apresentação do saberes das professoras participantes da pesquisa revelados nas entrevistas, permitindo destacar os diferentes momentos de aquisição de seus saberes docentes.

2 PESQUISAS QUE DIALOGAM COM O TEMÁTICA SABERES DOCENTES E LETRAMENTO LITERÁRIO

Além dos autores de referência apresentados na seção anterior, foi realizado um levantamento bibliográfico para localizar pesquisas, no período de 2014 a 2020, sobre o tema, por se tratar de pesquisas recentes.

2.1 Levantamento inicial

O levantamento bibliográfico iniciou-se primeiramente com a construção do projeto de pesquisa e foi avançando no decorrer desta dissertação. Considerando a intenção de analisar o trabalho das professoras com textos narrativos breves e de interesse infantil, como não foram encontrados trabalhos específicos sobre o gênero conto, houve a necessidade de um segundo levantamento bibliográfico direcionado à fábula, por ser considerado um gênero bastante utilizado pelas professoras desse nível escolar e recomendado pela BNCC (2017), para os anos iniciais do Ensino Fundamental I.

O primeiro levantamento bibliográfico foi realizado nas seguintes bases: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com as palavras-chave: “saber docente”; “práticas pedagógicas”, “experiência docente” e “contos literários” e na *Scientific Library On Line* (SciELO) com as palavras-chave: “contos literários”, “saber docente”, “experiência docente”, “práticas pedagógicas”, “formação de professores” e “formação continuada de professores”. Identificou-se, ao término do levantamento bibliográfico inicial, 13 produções, 10 com fonte pela CAPES e 3 produções com fonte de pesquisa pelo site da SciELO que podem ser visualizadas no quadro 2:

Quadro 2- Síntese do levantamento bibliográfico inicial

n.	Referência	Tipo ¹	Fonte	Objetivo central	Resultados
1.	LAINS; ROCHA (2020)	A	SciELO	Investigar as possibilidades de desenvolvimento de atenção mediada em crianças através de práticas pedagógicas	Aprimoramento das práticas pedagógicas na educação infantil podem oferecer contribuições para o desenvolvimento infantil e nova perspectivas de estudo

¹ Legenda: M (Mestrado); MP (Mestrado Profissional); A (Artigo).

2.	BAPTISTA, (2018)	M	CAPES	Compreender o processo formativo dos professores de salas de leitura considerando-se o trabalho de mediação de um grupo de formação	Compreensão da própria experiência de mediadores de leitura com vista à promoção leitora dos alunos nas Salas de Leitura em que atuam
3.	DALLA BONA; FONSECA (2018)	A	Scielo	Analisar 5 obras de literatura infantil e auxiliar estudantes a pensarem sobre o papel da literatura infantil na formação do jovem leitor.	Desestabilidade de estudantes sobre a ideia utilitarista do trabalho escolar com a literatura infantil e auxílio ao pensar a literatura infantil no ensino e Formação do jovem leitor
4.	SILVA (2018)	M	CAPES	Analisar as relações e implicações entre as compreensões de currículo de uma professora dos anos iniciais do E.F.I e seu trabalho pedagógico no cotidiano escolar	Reflexão sobre as bases epistemológicas para construir conhecimento sobre processos educativos
5.	FERRARI (2017)	MP	CAPES	Compreender como a prática da leitura ocorre no 9ºano do E.F.II e como professores e alunos se relacionam com esta prática	A relação entre professores, alunos e clássicos literários pode apresentar resultado positivo na formação do jovem leitor através de estratégias que despertem criticidade e interesse do aluno ao estabelecer ligação com sua leitura de mundo
6.	MOREIRA (2017)	MP	CAPES	Investigar como formadores de diferentes setores têm favorecido a formação de professores de leitura de textos literários	Indicam necessidade de investimento na formação continuada e acadêmica dos profissionais que atuam na formação de professores em sua constituição como formadores mediadores de leitura literária
7.	SOUZA (2017)	MP	CAPES	Possibilidades de resignificação de saberes e experiências no decurso da vida pessoal e profissional do professor	Contribuição com a percepção das potencialidades narrativas na valorização das experiências de vida dos professores; instigar o registro, a divulgação e a construção de saberes docentes
8.	MATOS (2016)	M	CAPES	Investigar o tratamento dispensado aos contos de fadas em coleções didáticas	Incidência dos contos de fadas em diferentes versões nas coleções, numa escolarização que privilegia a seleção de textos curtos(ou fragmentados)e atividades mais voltadas para a compreensão passiva

9.	TEIXEIRA (2016)	M	CAPES	Investigar o trabalho de professora atuante nas séries iniciais do E. F. I, considerada como docente de sucesso no ensino de leitura	Indicam papel crucial da afetividade, através da família, na constituição da professora como sujeito leitor e trabalho isolado do contexto escolar em que se insere
10.	TONIN (2016)	D	CAPES	Entender um pouco mais sobre a leitura fruição e seus desdobramentos, como se realizam e se concretizam tais práticas no ambiente escolar, impactos e influencias na formação de leitores/alunos	Análises dos discursos constituídos por ex-alunos e professores numa perspectiva crítica e dialógica
11.	HENTZ (2015)	A	Scielo	Analisar alguns efeitos de cursos de formação continuada na prática docente, com base no planejamento elaborado por uma professora em 3 momentos	O estudo indica que a formação continuada pode contribuir para a construção de outra realidade para o ensino e aprendizagem de língua na escola
12.	MACENHAM (2015)	M	CAPES	Identificar a natureza dos saberes docentes do professor da Educação Infantil diante da prática pedagógica	Os saberes docentes se originam tanto de cursos de formação de professores quanto de suas experiências pessoais e profissionais, se desenvolvem, mobilizam e influenciam a prática.
13.	TOBIAS (2015)	M	CAPES	Perceber quais são os saberes que professores adquirem por estarem na condição de professor sem estar colocados por moldes acadêmicos, legislativos ou institucionais.	Contribui para pensar a docência pelo olhar do professor; contribuições, aprendizados, formação a partir dos saberes de profissão e da relação com o trabalho no ambiente escolar

Fonte: organizado pela autora, 2020.

Lains e Rocha (2020) registram possibilidades de desenvolvimento da atenção mediada em crianças, por meio de práticas pedagógicas com base em material empírico produzido

através de encontros preparatórios para realização e observação das atividades desenvolvidas, com a intenção de proporcionar novas perspectivas para estudo de atenção mediada segundo a nomenclatura de Vigotski.

Baptista (2018) identificou em sua pesquisa que as dinâmicas das relações entre professores são mobilizadas através de suas reflexões sobre experiências pessoais e profissionais, individuais e coletivas, e que mediadas pelo contexto de formação possibilitam a promoção leitora dos alunos nas salas de leitura em que atuam.

Em estudo de caso com estudantes de Pedagogia na disciplina “Metodologia do ensino da Literatura infantil”, da Universidade Federal do Paraná, Dalla-Bona e Fonseca (2018) identificaram a ideia utilitarista do trabalho escolar com a literatura infantil e seu uso como pretexto para ensinar os conteúdos escolares, ressaltam estratégias para desestabilizar estes estudantes e pensarem no papel da literatura infantil quanto à formação de jovens leitores.

Silva (2018) constatou, por meio de trocas de experiências entre professora/pesquisadora e a professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental que participou de estudo de caso da prática pedagógica, ações de mobilização de currículo, através de caminhos e estratégias de reconfiguração do currículo prescrito, possibilidades de experiências educativas voltadas para necessidades contextuais de seus alunos.

Ferrari (2017), identificou que, embora a dificuldade de ler e compreender se destaque como maior desafio ao formar leitores, a relação entre professores, alunos e clássicos literários pode apresentar resultado positivo na formação do jovem leitor, através de estratégias que despertem criticidade e interesse do aluno ao estabelecer ligação com sua leitura de mundo.

Moreira (2017), por sua vez, afirma, por meio de suas entrevistas com formadores de professores de leitura literária, que é preciso investimentos na formação continuada e acadêmica desses profissionais, para que possam melhorar sua atuação na formação de professores mediadores de leitura literária. Também identifica que os saberes experienciais e os saberes profissionais vivenciados na prática e ao longo de suas vidas foram essenciais na constituição de suas identidades como profissionais que formam outros profissionais.

Souza (2017) identificou, por meio de investigação de narrativas sobre práticas em um processo de (auto) formação docente, possibilidades de reflexão sobre instrumentos que potencializam o diálogo, o espaço coletivo de socialização e vivências que colaborem na (re) significação do saber docente, na compreensão da escola, sociedade e do trabalho dos professores, considerando o papel da experiência do outro, do diálogo e da história na constituição do sujeito.

No que se refere ao contexto de formação do leitor literário e o uso do conto de fadas como ferramenta cultural por encantar e prestar suportes simbólicos para a aprendizagem, Matos (2016) constatou incidência de contos de fadas em diferentes versões em livros didáticos, cuja atividades privilegiam textos curtos, ou fragmentos e são de compreensão passiva sem especificidades quanto à formação do leitor literário.

Teixeira (2016) em sua investigação sobre o trabalho de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerada por suas práticas de ensino de leitura, que a interação com o “outro” é importante como mediação em sua ação sobre um objeto e resultante na constituição do conhecimento do indivíduo. O que indica importância no papel da afetividade e do professor leitor na formação de leitores.

Tonin (2016) buscou, por meio de pesquisa de práticas de leitura fruição entre professores e alunos, constatar que a leitura fruição é pouco valorizada e legitimada e que, muitas vezes, é restrita aos anos iniciais do Ensino Fundamental e propõe reflexões sobre consolidar definições de leitura fruição concebendo-a a partir de definições de práticas, táticas e estratégias.

Com base em três atividades representativas da prática pedagógica de uma professora, uma antes de participação em processos de formação continuada e duas realizadas em contextos de formação, Hentz (2015) identifica, por meio da análise do planejamento desta professora de Língua Portuguesa, modificações significativas na abordagem de atividades de escrita, o que indica contribuições da formação continuada na realidade de aprendizagem de língua na escola.

Macenhan (2015) compreende a natureza dos saberes docentes do professor da Educação Infantil com origem, não apenas, em sua formação inicial e continuada, embora estes ofereçam conhecimentos específicos da docência, mas também, de experiências pessoais e profissionais. Estes saberes passam por processos de desenvolvimento, são mobilizados pela prática e recebem influência e interferências dessa prática.

Para Tobias (2015), os saberes que os professores adquirem, se dá, pelo fato de não serem apenas transmissores dos conhecimentos socialmente válidos, mas por selecionarem e produzirem saberes relacionados com sua história de vida pessoal e profissional. Afirma que, em suas análises das entrevistas com professores do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, foi possível observar evidências de saberes construídos na vivência do professor com o aluno, dentre os quais destaca: “saber ouvir”, “relação com o conhecimento”, “tornar-se humana”, “lidar com a adversidade”, “estudar os pais”, “nunca desistir de um aluno”, “afetar-se”, “ter

postura”, ”conhecê-lo”, para “conhecer-se”, “ação solitária”, “respeito ao aluno” e “atitude investigativa”.

2.2 Apontamentos sobre o levantamento inicial

A realização do levantamento bibliográfico possibilitou a observação de pesquisas voltadas para ensino de leitura literária apontando para a desvalorização de suas características estéticas. Apontamentos para o currículo e planejamento de escolas públicas que necessitam de intervenções para atender aspectos singulares das necessidades dos alunos e auxiliem o trabalho quanto à aquisição de leitura e escrita. De que maneiras os professores empregam saberes e experiências para mobilizar práticas que flexibilizem a autonomia da leitura fruição, como caminho de escolha para aprendizagem autônoma. A influência da formação continuada, como o professor aprende, recebe instrução para ensinar a leitura. Interação do trabalho do professor com a afetividade em busca do incentivo à leitura. Preocupação com a leitura mecanicista e com o contexto escolar sem preparo para lidar com a defasagem, o que aponta para resultados baixos em provas externas. Formação de professores que possam auxiliar o desenvolvimento da leitura nos alunos e como o professor avalia seu trabalho de mediação após formação.

A maioria das pesquisas apresentou abordagem qualitativa, com utilização de entrevistas semiestruturadas e observação. Há casos de intervenções metodológicas de modo colaborativo; grupo de formação e estudos de fontes documentais /coleções didáticas.

A intenção de investigar os saberes e a experiência formativa do professor com a leitura de contos, podendo este gênero ser ampliado, substituído ou delimitado, abrindo espaço para outros gêneros, tem por objetivo não apenas a aprendizagem da leitura literária, mas aspectos relacionados a ela na aquisição da leitura que vão além do ato apenas de ler, mas de pensar sobre o que lê e relacioná-lo ao aspecto de mundo do leitor. Entender o contexto e através deste, despertar o interesse em aprender, seja este, por estar relacionado a valores individuais ou caracterização da personalidade, ou seja, ler para que? Com qual objetivo, entender as entrelinhas e vocabulário de um texto, informações explícitas e implícitas, por interesse investigativo liderado pela motivação. E de que forma o educador com seu “saber fazer” consegue obter esta “expertise” em seus alunos, por meio da mobilização de seus saberes experienciais, profissionais e práticos. De que formas pode ser possível o compartilhamento dessas práticas ?

A princípio sugere-se o conto pelo mistério e envolvimento do leitor ao imaginar as possibilidades do desfecho, que instigam o pensar como resolução de problemas. Entretanto, não houve indícios nas pesquisas que enfatizem um único gênero literário, possibilitando a hipótese de ampliação de gêneros, ou modificação.

2.3 Levantamento sobre o gênero fábula

Meu interesse mais específico pelas fábulas, gênero muito utilizado nas práticas de leitura nos anos iniciais no Ensino Fundamental, levou à ampliação do levantamento inicial, realizando uma segunda pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES utilizando palavra-chave “fábulas”. Ao término da busca foram selecionadas 8 produções mais diretamente relacionadas ao tema desta pesquisa.

Na *Scientific Library On Line* (SciELO), com a utilização da palavra-chave: “fábula”, foram localizadas 16 produções, e após a leitura dos títulos foram desconsideradas 15 produções, por não corresponderem ao tema proposto pela intenção de pesquisa. Após a leitura do resumo desta única produção, também foi desconsiderada por não ter como foco o trabalho do professor com fábulas.

Foi realizada nova busca no Scholar-Google (Google Acadêmico) de forma simplificada, por meio da palavra “fábula” que direcionou a pesquisa para títulos de livros; e depois para a expressão “fábulas no ensino fundamental”, apresentando artigos relacionados ao tema. Após a leitura de títulos e seleção de 12 artigos, foi realizada a leitura dos resumos e foram selecionados 6 artigos com temas e informações relevantes para esta pesquisa.

Ao término do segundo levantamento bibliográfico, foram selecionadas 10 produções, sendo 05 da base CAPES e 05 do site do *Scholar-Google*, apresentadas no quadro 3:

Quadro 3: Síntese da segunda pesquisa sobre levantamento bibliográfico

N.	Autor	Tipo ²	Fonte	Objetivo Central	Resultados
1.	SILVA (2020)	A	Google Acadêmico	Diagnosticar de que forma o gênero fábula contribui para facilitar a leitura, a interpretação e a produção textual no Ensino Fundamental	Identificação da importância do gênero textual fábula no cotidiano, quanto ao despertar pelo interesse da leitura

² Legenda: M (Mestrado); MP (Mestrado Profissional); A (Artigo).

2.	COSTA: LOPES (2019)	A	Google Acadêmico	Analisar os manuscritos e os diálogos enunciados pelos alunos inseridos numa escrita colaborativa. Alinhando ao campo de estudos da Genética Textual (GT), da escrita colaborativa (EC), das rasuras e da textualidade.	O processo colaborativo mostrou sujeitos recém alfabetizados que refletem acerca do que escrevem e propõem mudanças, sejam elas relacionadas ao planejamento do texto, à composição do gênero textual ou à revisão.
3.	INÁCIO (2019)	A	Google Acadêmico	Defender que a literatura é capaz de sensibilizar, inquietar e motivar um leitor inicial e procura demonstrar na prática como tornar possível tal atividade	Resultou na publicação de uma coletânea escrita pelos alunos
4.	OLIVEIRA (2018)	M	CAPES	Analisar as ideologias presentes nas fábulas e de que modo contribuem para a formação humana integral ou apenas reproduzindo os interesses do sistema de produção capitalista	Possíveis contribuições com a formação de professores, permitindo-lhes conhecer as fábulas por um viés crítico, para, dessa forma, utilizá-las com maior segurança e propriedade em suas práticas educativas.
5.	SILVA; LOPES; OLIVEIRA (2018)	A	Google Acadêmico	Esse trabalho caracteriza sobre a relevância do gênero fábula que possibilita um excelente trabalho pedagógico para os alunos do Ensino Fundamental, porque essa narrativa rompeu com os limites do espaço e do tempo	O resultado da educação de valores na educação infantil e também nos primeiros anos do ensino fundamental, é ajudar as crianças a se desenvolverem como pessoas humanas
6.	SOUZA (2018)	M.P	CAPES	Investigar a origem das dificuldades dos alunos na leitura dos gêneros fábula e conto de fadas propondo um conjunto de atividades sistematizadas	Desenvolvimento de habilidades de leitura capazes de formar leitores autônomos e críticos através de intervenção com reflexão do porque não aprendem
7.	JUNIOR (2017)	M.P	CAPES	Investigar o processo de formação de leitores literários, a partir da fábula, analisando a relação entre esse gênero literário e a construção de conceitos que integram a cidadania	Reflexão acerca dos valores contidos nas fábulas e, conseqüentemente, contribuir para a formação de leitores mais conscientes e críticos acerca da cidadania, a qual permeia o meio social em que vivem
8.	MOREIRA (2017)	M.P	CAPES	Busca de alternativas mais efetivas para o ensino de Língua Portuguesa por meio do gênero textual -fábula	Repensar a prática pedagógica do ensino de Língua Materna através de atividades que potencializam a aprendizagem da leitura e escrita.

9.	SOUSA (2016)	A	Google Acadêmico	Possibilitar uma reflexão sobre o uso do gênero fábula para formação leitora das crianças no Ensino Fundamental	Contribuição para o entendimento de que o estudo do gênero fábula amplia a compreensão leitora dos estudantes perpassando pelo espaço da sala e ampliando saberes diferenciados com relação à escrita de textos.
10.	LOPES (2015)	M.P	CAPES	Verificar a contação de histórias, em específico de fábulas, como uma estratégia incentivadora das práticas de leitura literária e letramento literário, por intermédio do método de sequência básica.	Possibilidades de contribuição com a formação de leitores em desenvolvimento, através de ações mediadas com perspectiva do letramento literário.

Fonte: organizado pela autora, 2021

Silva (2020) analisa de que forma o gênero fábula contribui para facilitar a leitura, a interpretação e a produção textual no Ensino Fundamental. Por se tratar de uma narrativa breve e apresentar um ensinamento que pode ser levado para a vida, se torna um atrativo e facilitador do trabalho cotidiano do professor em vários setores da vida do estudante.

Costa e Lopes (2019) apresentam aspectos positivos no trabalho colaborativo na produção de fábulas por díade de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental quanto à reflexão acerca do que escrevem e propostas de mudanças relacionadas ao planejamento do texto, à composição do gênero textual ou à revisão.

Inácio (2019) propõe reflexão acerca da atual situação de competência leitora dos alunos sugerindo desenvolvimento da leitura polissêmica por meio do letramento literário. Para os autores a Literatura é capaz de sensibilizar, inquietar e motivar um leitor inicial. Sugere a análise de obras literárias, com textos significativos e adaptação de material didático às necessidades do aluno.

Para Oliveira (2018), as fábulas, mesmo sofrendo modificações e traduções no decorrer dos séculos, contribuem com a denúncia e alerta sobre a injustiça, a miséria e o desequilíbrio de determinada época; na contemporaneidade são utilizadas, principalmente no ensino fundamental. Seus estudos visam colaborar com professores através de viés crítico sobre as fábulas apresentadas por livros didáticos.

Silva, Lopes e Oliveira (2018) caracterizam o gênero fábula como um facilitador do trabalho pedagógico, para os alunos do Ensino Fundamental, uma vez que essa narrativa rompeu o limite do espaço e tempo, se tornando um aliado de um processo educativo divertido, bem humorado e dinâmico.

Souza (2018), através de pesquisa realizada com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, busca compreender o porquê dos alunos não compreenderem o que leem e não interagirem com o texto, propõe um conjunto de atividades sistematizadas visando refletir e possivelmente solucionar problemas de leitura evidenciados por meio de estratégias que desenvolvam habilidades de leitura com a pretensão de formar leitores autônomos e críticos.

Junior (2017) identifica a escola como espaço voltado não só para o perfil de caráter pedagógico, mas também, socioeducacional. Para o autor, o processo de formação de leitores literários apoiados pela relação entre o gênero literário fábula e a construção de conceitos que integram a cidadania, proporciona reflexão sobre a constituição do senso crítico a partir da “moral da história” além de estimular a capacidade de questionar valores e conceitos contidos nas fábulas.

Moreira (2017) considera que as grandes modificações políticas, sociais e culturais das últimas décadas contribuíram com modificações nos textos e no modo de adquirir conhecimento exigindo melhor formação de leitores e produtores textuais. Para isso é necessário que o professor aborde novas práticas para instrumentalizar o aluno a utilizar a leitura e escrita com competência. Também sugere alternativas por meio de construção de modelo didático do gênero e da produção didática amparado nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Sousa (2016) destaca a função do professor ao ensinar estratégias de leitura aos estudantes do ensino fundamental e analisar o material de leitura oferecido na busca da versão que mais favorece o gosto e entendimento dos alunos possibilitando a produção escrita. Neste processo destaca o gênero fábula por apresentar linguagem mais acessível e por estimular o senso moral das crianças.

Lopes (2015) acredita que a contação de histórias, em específico fábulas, contribui para incentivar e incitar o interesse do aluno pela leitura literária e impulsioná-lo para o Letramento Literário. Busca através de intervenções diretas na sala de aula, incentivar a leitura literária e letramento literário por meio de planejamento escolar e atividades práticas em uma sequência básica sobre fábulas com o intuito de contribuir e mediar ações na perspectiva do letramento literário para se alcançar a autonomia como leitor.

2.4 Apontamentos sobre o levantamento sobre o gênero fábula

Foi realizada nova busca sobre o gênero fábula, por também apresentar estrutura com um único conflito, ser breve, trazer linguagem acessível e auxiliar o trabalho cotidiano de

professores, em especial no Ensino Fundamental. Nesta nova temática, foi possível observar trabalhos voltados para a metodologia ativa na busca de reflexões sobre propostas de intervenções que complementem as ações didáticas em sala de aula.

A escola é vista como espaço voltado não só para o perfil de caráter pedagógico, mas sócioeducacional. No processo de formação de leitores literários, o gênero fábula despertou pesquisas instigadas pelo uso do gênero não apenas na formação de leitores iniciais, mas também, de alunos de anos mais avançados do Ensino Fundamental, como é o caso de pesquisas realizadas com alunos do 6º ano, por meio de intervenções diretas na sala de aula. Ressaltam neste aspecto a necessidade de planejamento escolar e atividades práticas com base em sequência didática de gêneros e criação de material didático de apoio ao professor ancorado na teoria voltada à prática de forma a ativar o sujeito discursivo e aumentar a interação e compreensão do texto lido apoiadas em estratégias dinâmicas elaboradas através da ação e intervenção do professor.

Os autores também caracterizam o gênero fábula como facilitador do trabalho cotidiano do professor, uma vez que, se trata de uma narrativa breve e por trazer ensinamentos que favorecem reflexões relacionadas à leitura de mundo dos alunos, por ter aspecto divertido, bem humorado e dinâmico, além de ampliar a leitura polissêmica do leitor inicial (FERRARI, 2017)

Outra contribuição relevante é oferecida por Souza (2016) e Souza (2018) que apontam a importância do ensino de estratégias de leitura para que os alunos possam ser capazes de entenderem o que leem, tornando-se leitores autônomos.

Apresentados os resultados dos levantamentos bibliográficos realizados no desenvolvimento desta pesquisa, detalhamos, na seção 3, a metodologia utilizada neste estudo.

3 METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Araraquara, UNIARA, CAAE 38312229.9.0000. 5383, Parecer 4.400.505.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os estudos que estabelecem estratégias e procedimentos considerando cinco características: 1) O ambiente natural (escolas, famílias, entre outros) como fonte direta de dados, seu entendimento sobre os registros destes contextos possibilita o instrumento-chave para a análise; 2) Os dados recolhidos de forma descritiva, verificando toda riqueza de informação e respeitando a forma como foram registrados; 3) A valorização do processo: observação do modo como se traduzem, nas atividades, as expectativas dos informadores, seus procedimentos e interações diárias; 4) O processo de análise de dados, que a princípio é aberto, e na medida que estes dados vão se agrupando, se torna mais fechado e específico; 5) O entendimento da dinâmica interna das situações, através da abordagem das perspectivas dos participantes.

Pode ser considerado um estudo de caso de acordo com Yin (2005 *apud* GIL, 2008 p.58) “[...] o estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”. O que significa para Gil (2008), explorar situações da vida real; descrições de contextos de investigação; explicar situações complexas que não possibilitam utilização de experimentos. Exige cuidados quanto ao planejamento, sua coleta e análise de dados, porque não utiliza procedimentos metodológicos rígidos; não proporciona resultados estatísticos, mas tem a intenção de expandir proposições teóricas. O que demanda tempo e perspicácia quanto a análise e interpretação dos dados, devido a flexibilidade de sua coleta.

Para Marli André (2013), um estudo de caso tem a intenção de “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valorizando-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise e em profundidade.” (ANDRÉ, 2013, p.97). O conhecimento construído através das interações cotidianas entre os sujeitos, transforma a realidade em que atuam. Os significados atribuídos à experiências cotidianas e as suas formas de interação são pontos centrais nas abordagens qualitativas destes sujeitos.

Peres e Santos (2005, *apud* ANDRÉ, 2013, p.97) destacam três pressupostos básicos ao se escolher o estudo de caso qualitativo: “1) o conhecimento está em constante processo de construção;” O pesquisador não deve se fixar rigidamente a um referencial teórico, deve estar

aberto a aspectos relevantes que venham a surgir no decorrer da pesquisa. “2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões;” para evitar interpretações superficiais é necessário utilizar vários métodos de coleta, fontes de dados, instrumentos e procedimentos. “3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas.” O pesquisador deve buscar várias evidências para justificar suas análises como extratos de documentos, transcrições de depoimentos e opiniões relevantes à pesquisa.

Os estudos de caso para Nisbett e Watts (*apud* ANDRÉ, 2013,p.98.) seguem em geral três fases: “exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e fase de análise sistemática dos dados.”

A fase exploratória implica em identificar a unidade de análise, estabelecer os contatos com os participantes e definir os instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

Deve-se delimitar o foco de estudo. No caso de entrevista planejá-la e elaborar um roteiro com base os pontos críticos que suscitem esclarecimentos nas respostas. O pesquisador deve estar atento a detalhes importantes e ser fiel na descrição de suas ocorrências. Ao término da coleta de dados o material deve ser separado em arquivos segundo o tipo de fonte ou instrumento de coleta, ou organizado em ordem cronológica para se iniciar o processo de construção de categorias analíticas. Após a categorização o pesquisador buscará através de fundamentos teóricos e pesquisas correlacionadas identificar relações e correções que apontem descobertas.

André (2013) aponta a importância de atenção aos elementos da análise multidimensional como observações de produções de alunos e registros de professores envolvidos com a intenção de evitar a superficialidade.

3.1 O contexto

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A escola atende 244 crianças na Educação Infantil e 588 no Ensino Fundamental I. Seu horário de funcionamento para Educação Infantil é das 7h30 às 11:30, para as turmas do período matutino e das 13h às 17h, para as turmas do período vespertino. Para o Ensino Fundamental compreende o horário das 7h às 17:30 para as turmas do período matutino e das 13h às 17:30 para as turmas do período vespertino.

A Unidade de Ensino está dividida em dois blocos: um bloco com 8 salas, uma brinquedoteca e um refeitório que atende 14 turmas na Educação Infantil e no segundo bloco 15 salas para atender 23 turmas do Ensino Fundamental I, além das demais salas, uma de

recursos, de reforço de leitura, e informática. Nos dois blocos há banheiros masculino e feminino, ambos com dependências para uso de deficientes. A escola também apresenta espaço para área administrativa composta por salas específicas: para direção, vice-direção, coordenação, sala de HTPI, almoxarifados, banheiros para funcionários, secretaria, sala para a dentista e espaço para recepção.

É composta por 51 professores efetivos entre os regulares das salas do Ensino Fundamental, Educação Infantil e especialistas (Professores: de inglês, artes, leitura e educação física e especialistas para atendimento na sala de recursos). Na área externa da escola há uma quadra coberta e piscina destinadas às práticas de Educação Física, parques, casa de boneca e tanque de areia.

Ressalta-se que a escolha da escola se dá pelo acesso e entrada de campo que a pesquisadora possui nesse estabelecimento educativo.

3.2 Participantes da pesquisa

Pelo fato de trabalhar com o Ensino Fundamental I (1º ao 5ºano) e ter interesse pelo olhar dos professores quanto as suas práticas relacionadas ao letramento literário, convidei quatro professoras de uma escola pública municipal do Ensino Fundamental I (1º ao 5ºano), em que trabalhei, para participar da pesquisa, pelo motivo de trabalharem com atividades relacionadas aos textos literários no Ensino Fundamental I (1º ao 5ºano); por apresentarem experiência como docentes por mais de oito anos no ensino de leitura; desenvolverem projetos ou participarem de projetos de leitura e por buscarem práticas relacionadas ao letramento literário.

3.3 Instrumentos/procedimentos

Para a coleta de dados foram realizadas **entrevistas semiestruturadas online**, com as professoras da referida escola que se dispuseram a participar da pesquisa.

“Entende-se a entrevista semiestruturada como um meio de coleta de dados que acontece em um processo de interação social, presencial, com um objetivo previamente definido, na busca de informações relevantes para a pesquisa” (MANZINI, 2004, p. 9).

Nesta pesquisa, em razão da pandemia causada pela Covid -19, as entrevistas, uma por docente (Apêndice A) foram realizadas *online* pelo Google Meet. Foram gravadas, com autorização das participantes, e realizadas de acordo com horário disponibilizado pelas professoras. As questões foram direcionadas à formação leitora iniciada em sua infância e

possíveis influências de adultos ou familiares neste período; experiências enquanto alunas quanto às práticas e estratégias dos professores da época; formação na graduação e possíveis direcionamentos de práticas de leitura; cursos de capacitação, especialização, formação contínua e continuada entre outros que contribuíram com suas práticas.

3.4 Formas de análise

As informações obtidas a partir da coleta de dados por meio das entrevistas foram organizadas em categorias de acordo com Tardif (2014), focalizando os saberes adquiridos nas trajetórias pessoais e profissionais das professoras e os seus olhares sobre suas práticas de letramento literário, focos de interesse desta pesquisa, e foram analisadas com base nos fundamentos pertinentes a este projeto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção serão apresentados os resultados obtidos nas entrevistas que revelam o olhar das professoras participantes sobre seus saberes e práticas de ensino da leitura de textos literários, visando ao desenvolvimento do letramento literário de seus alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Para uma visão geral do perfil das professoras participantes da pesquisa segue o quadro 4:

Quadro 4 - Perfil das professoras

	Idade	Sexo	Formação	Tempo de magistério
P1	54	Feminino	Magistério, Pedagogia, Mestrado em Educação	30 anos
P2	42	Feminino	Pedagogia	9 anos
P3	38	Feminino	Magistério, Letras e Pedagogia	20 anos
P4	45	Feminino	Serviços Sociais, Pedagogia, Mestrado em Educação	22 anos

Elaborado pela autora (2021)

A faixa etária das professoras participantes está compreendida entre os 38 e 54 anos de idade. Todas são do sexo feminino, trabalham na mesma escola há mais de 4 anos e possuem mais de 8 anos de experiência no magistério. Entre as quatro entrevistadas, apenas uma apresenta uma única graduação e duas possuem curso de mestrado. No momento da coleta de dados estavam designadas para trabalhar com alunos do 3º ao 5º ano. Além da prática em sala de aula, todas já desenvolveram ou participaram de projetos de leitura.

Apresentamos, a seguir, os resultados referentes aos saberes das professoras bem como sobre as fontes sociais de aquisição com base em Tardif (2014). Uma primeira organização das informações obtidas está contida no quadro 5, um guia para o agrupamento dos dados coletados nas entrevistas relacionados às categorias de saberes .

Quadro 5 – Grupos de questões referentes aos tipos de saberes

Saberes das professoras	Fontes sociais de aquisição
Saberes pessoais	<p>1- Você gosta de ler livros de literatura? Por quê?</p> <p>2- Com que frequência lê livros literários?</p> <p>() _____ livros por mês.</p> <p>() _____ livros por ano.</p> <p>() não leio.</p> <p>3.1 Em sua infância, vivenciou algum contato com leitura de contos ou fábulas através de sua família ? Como foi essa experiência? Através da oralidade ou leitura de livros realizada por um adulto?</p> <p>3.2 Esta experiência trouxe contribuições para a sua prática pedagógica?</p>
Saberes provenientes da sua formação escolar anterior	4. Em sua experiência enquanto aluna que práticas pedagógicas despertaram o interesse pela leitura? Em que momentos houve apreciação de contos literários?
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	<p>5 Em sua formação profissional, houve alguma orientação para trabalho com gêneros textuais?</p> <p>12 (relação formação-prática) Que aspectos de sua formação profissional contribuem em suas práticas de leitura com seus alunos?</p>
Saberes provenientes dos livros didáticos usados no trabalho	13- Que saberes provenientes de livros didáticos são associados aos contos ? A forma como o livro didático aborda este gênero contribui com sua prática?
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	<p>6- Você tem preferência em trabalhar com algum livro de contos em suas aulas? Qual? O que lhe chama atenção neste livro?</p> <p>7- Quais facilidades e dificuldades encontra ao trabalhar com este gênero?</p> <p>8, Quais os contos mais utilizados em sua aula e por qual motivo</p> <p>9 -É possível, através da leitura de contos, diminuir conflitos e tensões em sala de aula, após a observação atenta da resolução de conflitos nos contos ?</p> <p>10- Em algum momento, você já utilizou contos para trabalhar conteúdos relacionados a</p>

	<p>outras disciplinas como matemática ou ciências? Que estratégias utilizou?</p> <p>11- Que relações estabelece entre sua experiência com contos e a experiência de seus filhos ou alunos? Qual a participação das práticas do professor neste contexto?</p> <p>14- Que contribuições, ou trocas, entre professores colaboram com as práticas e estratégias de leitura?</p>
--	---

Fonte: organizado pela autora, 2021

As subseções seguintes apresentam os saberes das quatro professoras participantes da pesquisa distribuídos conforme as fontes sociais de aquisição, de acordo com o Quadro 5.

4.1 Saberes da P1

Inicialmente são descritos os saberes da P1, apresentando as informações sobre os seus **saberes pessoais**:

A P1 atualmente é uma leitora voraz, lendo uma média de 8 livros por mês, mas na vida familiar, os livros físicos não estiveram muito presentes, pelas dificuldades financeiras da família. Esse gosto originou-se da audição de histórias contadas por sua avó analfabeta e por sua mãe:

Na verdade desenvolvi este gosto devido a uma carência de infância por não ter tido acesso a livros e... quando comecei a trabalhar na escola e ter acesso a livros, você começa a observar com outro olhar, mas o de criança não deixa você, mesmo com o olhar de professor tem o olhar de criança também e a literatura foi me pegando aos poucos...aos poucos.(P1)

Meu contato com a literatura foi muito pequeno. Na minha infância, naquela época, pensava-se mais em morar e comer. Livro não fazia parte da vida. Mas vamos começar um pouco antes disso. Eu fiz um curso de Contação de histórias, né! E quem me inspirou foi minha avó, ela era contadora de histórias. Ela morava no fundo da minha casa, eu tomava meu banho da tarde ia pra casa dela, sentava na poltroninha e pedia: “Vó conta uma história?” E ela sempre tinha uma história para me contar e muitas histórias ouvi mais de dez vezes e a atenção era a mesma: história da onça depois do lobisomem. Então meu gosto por histórias veio muito com ela da oralidade.(P1)

Outra informação relevante para a formação do gosto:

Depois com uns 7 ou 8 anos começaram a aparecer vendedores de livros lá em casa, mas vou te dizer, se foram meia dúzia neste percurso foram muitos. Eles vinham vender o livro e deixavam para dona de casa que não tinha autonomia de comprar e quando o marido chegasse à noite teria o dinheiro para comprar. E nessa de ficar em casa, depois do banho. Daí ela lia estas

histórias e eram clássicos, Cinderela , Branca de Neve. Aquilo era um deleite. Estava ela lendo, naquela época não lia , não dominava leitura ainda. Todas aquelas gravuras, todo aquele colorido, era demais, brilhavam... , era um negócio que saltava aos olhos, eu tinha paixão. Me chamava muito a atenção. No outro dia minha mãe devolvia os livros... Então foi isso muito pouco contato.(P1)

Os **saberes originados de sua formação escolar anterior**, segundo a P1, foram muito poucos.

Quando eu estava na 4ª série a escola forneceu um livro de literatura em preto e branco,

Uma exceção apontada por ela foi o professor do magistério:

Então, não acontecia, eu não tive esse privilégio. Quando entrei no magistério, um professor de Língua Portuguesa, queria trabalhar os clássicos da literatura (...) A literatura eu trabalho com gosto, mas a parte de gramática eu odeio. Mas eu tive esse professor que pra mim ele era impecável, desde a estética, fazia aquela aula preparada, dava aula no colégio São Luís em São Paulo e no nosso colégio público, na periferia e ele tinha a prática de bimestralmente trabalhar um livro de literatura, quando ele ia fazer a avaliação, que ia fazer a retomada desse livro, ele quase babava, salivava de tanta empolgação “Memórias Póstumas de Brás Cubas” e eu ficava encantada com as aulas dele, e era literatura clássica e não infantil, dramatizava, aquela postura dele me enfeitiçava e eu adorava ver a aula dele.(P1)

A fala da P1, embora não tenha memórias muito positivas de incentivo à literatura em sua formação escolar, revela a importância de um professor de Língua Portuguesa apaixonado pela literatura na formação do gosto, confirmando os resultados de Teixeira (2016) que aponta a interação com o “outro” como importante na constituição do conhecimento do indivíduo, enfatizando o papel da afetividade e do professor leitor na formação dos leitores.

Dentre **os saberes originados na formação profissional**, a P1 informou:

Na minha graduação não houve tá, mas eu fiz alguns cursos paralelos. Um deles com Guiomar de Melo que trabalhava a questão da leitura com textos jornalísticos, ela abriu um olhar que eu não tinha e o outro foi na área da literatura infantojuvenil que foi com Pedro Bandeira, ele já trouxe mais a questão da exploração mais da obra em si.(P1)

Por meio de entrevistas com formadores de professores de leitura literária, Moreira (2017) afirma que é preciso investimentos na formação continuada e acadêmica desses profissionais com a intenção de melhorar a formação de professores mediadores de leitura literária. Hentz (2015) identificou através de análise de planejamento de uma professora de

Língua Portuguesa , modificações significativas na abordagem de atividades de escrita após contribuições de formação continuada.

Ainda referente à sua formação profissional, mencionou a realização de cursos de extensão ou capacitação:

É o que falei, na formação acadêmica, não posso dizer que eu tive, eu tive alguns cursinhos paralelos, mais oficinas que cursos. Contribuir sempre. Sempre que vou trabalhar com 5º ano por exemplo notícia, ao trabalhar jornal eu lembro da “Guiomar” e acabo usando a “Guiomar”, o que ela trouxe ficou. Então é um conhecimento que ficou e lembro de “Pedro Bandeira”, lembro muito dele trabalhar com a exploração da capa, você aguça a curiosidade do aluno pela capa, antes de você abrir o livro, né. Tem bastante estímulo. Então, você vê que são algumas transformações tão pequenas que fica alguma coisa, é só isso.(P1)

Outra fonte de aquisição de saberes é a proveniente **dos livros didáticos:**

Bom, é... nossos livros de Língua Portuguesa, pelo menos os últimos que tenho usado, trazem vários gêneros, então eu acho que fica muito breve, traz alguma contribuição, traz, tem que complementar. Ah, tem... se não fica muito pouco, mas acho que fica muito breve. Então eu sou mais do princípio que fossem menos gêneros, mas com mais profundidade, porque fica superficial.(P1)

O uso do livro didático auxilia o trabalho do professor, mas existe a consciência destes profissionais sobre a necessidade de ir além, como exemplifica Cosson sobre estas limitações:

No ensino fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumo dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras.(COSSON, 2020, p. 23).

Quanto ao planejamento, a professora prioriza o texto narrativo:

Mas no nosso planejamento a gente enfatiza o narrativo, aí dentro do narrativo, a gente busca os textos, tanto que estes livros que eu trabalho, preciso questioná-los que tipo de textos que é, que estamos trabalhando e tem bem claro que é um texto narrativo. Eu estou contando, é um conto, alguém que está falando. Eu trabalho também a pessoa que ele foi narrado. A gente trabalha estas questões todas, mas o livro traz as suas contribuições, mas é aquela pincelada, mas se você quiser, você busca mais. Como no nosso caso do 5º ano a ênfase é texto narrativo, então o que busco mais é o texto narrativo. Os demais, a gente passa por eles pra conhecer, ter contato saber que existe, trabalha um pouco, mas não é essa fixação que a gente traz para o narrativo.(P1)

O texto narrativo é o primeiro tipo de texto a ser utilizado entre o processo de alfabetização e aquisição de leitura. Compreende uma sequência lógica de ideias do fato narrado permitindo ao leitor identificar muitas informações implícitas, como a efetiva compreensão das pessoas do discurso e aprofundamento do raciocínio através de sua leitura e interpretação.

Os **saberes originados de sua prática profissional**, os mais valorizados por Tardif (2014), são numerosos e serão detalhados na sequência.

A P1 procura oferecer livros de leitura intencionalmente, com a proposta de trabalhar valores, prática adquirida com seu curso de mestrado:

Eu trabalho durante o ano 15 livros de literatura e todos eles trabalham em algum aspecto a vertente de valores, não vou lembrar de todos os livros, mas meus carros chefes são: “O pequeno príncipe” e o “Menino do dedo verde”, porque eles tem essa abordagem de valores e o meu perfil de trabalhar com os maiores para podermos criar discussões e virar pretexto para essas discussões e essas discussões estão inseridas num projeto que eu elaborei e comecei aqui na escola, que é o projeto de valores.(P1)

Esta prática está de acordo com Junior (2017) ao identificar a escola como espaço voltado não só para o perfil de caráter pedagógico, mas também, socioeducacional. Para o autor, o processo de formação de leitores literários apoiados pela relação entre o gênero literário fábula e a construção de conceitos que integram a cidadania, proporciona reflexão sobre a constituição do senso crítico a partir da “moral da história” além de estimular a capacidade de questionar valores e conceitos contidos nas fábulas. Para Oliveira (2018), as fábulas, mesmo sofrendo alterações e traduções no decorrer do tempo, contribuem com a denúncia e alerta sobre a injustiça, a miséria e o desequilíbrio de determinada época, na contemporaneidade auxiliam as aulas dos professores do ensino fundamental.

Ao descrever uma grande quantidade de material literário a ser trabalhado durante todo ano, a professora deixa subentendido que tais leituras foram sendo adquiridas no decorrer da experiência de sua própria prática e na medida que as ações foram se apresentando como bem sucedidas ela foi incorporando material didático como apoio e ressignificação de seu trabalho. Tais ações também nos certificam da importância do professor leitor e investigativo de sua própria prática.

Para a P1 toda aula é intencional. Toda leitura procura abordar uma temática subentendida. O professor facilita a compreensão da linguagem implícita e direciona o foco do aluno para essa “expertise”.

Em todos eles, tenho a intenção de trabalhar valores, é intencionalmente o negócio, não é assim por acaso. E a hora do conto também é pra isso. Então vamos supor no primeiro mês de aula, por exemplo, não trabalho uma obra literária, trabalho com uma coleção sobre valores, são vinte livros e a cada dia falo de um valor para eles. Depois o primeiro livro que começo a trabalhar é o Pequeno Príncipe é um capítulo por dia na hora do conto. Faço a discussão, faço análise do capítulo, fazemos o resumo e utilizamos aquelas frases chavões que o autor traz, ensino a eles o que é que estou baseando. Como é um livro de filosofia, ele não é muito fácil, então leva 2 ou 3 capítulos para os alunos pegarem o jeito do livro. Procuro retirar frases do livro que servem para minha vida.(P1)

Quanto ao acesso ao material de leitura,

A gente adota um livro todo ano e esse o aluno tem que ter. Às vezes acontece de um ou dois não terem, mas tenho alguns comigo, porque alguns ficam como doações no final, doam para os que não puderam comprar por algum motivo. Alguns eu tenho de doação mesmo de editora, o “dedo verde”, por exemplo, foi doação de outros anos. Com o passar do tempo vão se acumulando os livros a ponto de ser suficiente para todos.(P1)

Dá detalhes das intervenções realizadas durante a leitura, sobre a forma como conduz seu trabalho:

As dificuldades no caso do Pequeno Príncipe, que eu acho que é o livro mais complexo que eu tenho na biblioteca e que eu trabalho com eles. Ele é um livro de muita abstração. Preciso abstrair bastante, porque ele trabalha muito com sentido figurado e a criança leva um tempinho, por isso que falei, 2 ou 3 capítulos. Ela reflete para começar a perceber o que há por trás das palavras. No começo é preciso ajudar, tem que explicar como trabalhar com o sentido figurado, aí eles pegam o jeito e vão embora, sem problema nenhum.(P1)

Nesta fala, a professora evidencia a importância da presença física do professor e sua interação com os alunos. Nessas ações ela se torna uma facilitadora da linguagem, diminuindo a complexidade do conteúdo e proporcionando a capacidade de compreensão dos alunos, resultante de sua mediação. A importância da mediação é confirmada por várias pesquisas tais como a de Lains e Rocha (2020) que identificam possibilidades de desenvolvimento da atenção mediada em crianças, por meio de práticas pedagógicas com base em material empírico elaborado previamente à realização das atividades.

Outra informação relevante quanto a sua intervenção:

E ... outra questão é a leitura, os alunos de inclusão não chegam lendo. Então... ainda leem muito mal, não respeitam entonação, pontuação, leem com dificuldade. Quando chamo os alunos para ler, eu chamo aqueles que leem melhor para não prejudicar o entendimento da história e acabar ficando

repetitivo, ficar lendo a história. Então são coisas que realmente acabam atrapalhando um pouquinho.(P1)

Continua descrevendo sua prática detalhando a forma como realiza a abordagem dos temas:

O motivo acaba sendo os valores... é pouca coisa que leio fora isso... é.... tem sempre um tema. Em cada mês eu trabalho um tema com a literatura. Tirando agosto que trabalho históricas folclóricas, o restante do ano trabalho valores.(P1)

Quanto ao trabalho com gêneros textuais,

Quando a gente vai fazer a leitura, a minha preocupação com aquele momento ali é a leitura, é o deleite pelo entendimento e depois eu busco aquilo que estou vendo por trás. Mas os gêneros, trabalho paralelamente na Língua Portuguesa, mas quando estou fazendo atividade referente ao livro a gente não chama de avaliação, mas não deixa de ser. (P1)

Para Cosson (2020, p.23) a leitura literária deve ser exercida “ sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige”. Reforça a ideia que as práticas literárias na escola devem ter como centro a leitura efetiva dos textos, porém estas leituras não podem se valer apenas pelo prazer de ler, mas organizadas de acordo com os objetivos propostos para a formação do aluno.

A preocupação da P1 em fazer da leitura uma atividade prazerosa está de acordo com a orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) sobre como o desenvolvimento do senso estético contribui com o reconhecimento, fruição e respeito as manifestações artísticas e culturais, tanto locais como mundiais e proporcionam participação em práticas diversificadas de produção artística, respeitando a diversidade de saberes, identidades e culturas.

Em vários deles eu pontuo qual é o gênero, que tipo de texto é esse... Então essas questões assim... didáticas, técnicas, vamos dizer assim, eu trago também, né ... Inclusive capa de livro, o ano de publicação, o autor , o tradutor e assim por diante, mas isso depois de se fazer a discussão, aí terminou tudo, a parte técnica que eu quero que eles saibam que existe num livro, e você pode buscar informações ali.[...](P1)

Ainda relativamente à sua experiência profissional, relata a forma como utiliza a leitura na resolução de problemas e conflitos:

É... sempre ajudou...lógico que não é só isso. Só leitura, acabou o problema, nada disso. A gente trabalha projeto, né, com assembleias , leituras, então a

gente faz todo um trabalho, ele é um elemento que constitui sim... É um olhar ... quando você organiza a questão , quanto ao conflito, porque era tudo levado no “chute e no pontapé”. Quando você observa a questão e faz com eles o diálogo há outra possibilidade de resolver, “ e se estivesse no lugar dele a gente traz esta questão com o trabalho junto, não é só a leitura pela leitura. Se a leitura passar batido, você não vê valor nenhum nela, você tem que mostrar. Então você traz aquilo que ocorreu pra questões pessoais: “ Se fosse com você? O que você faria? O que você pensa sobre isso? E assim por diante.(P1)

A preocupação da professora em utilizar a leitura para a resolução de conflitos está de acordo com Tardif (2014) ao afirmar que “ Em grande parte, o trabalho pedagógico dos professores consiste precisamente em gerir relações sociais com seus alunos. É por isso que a pedagogia é feita essencialmente de tensões e de dilemas de negociações e de estratégias de interação” (TARDIF, 2014, p. 132).

Por meio da mediação da professora, a leitura literária compartilhada abre espaço para o diálogo e compreensão de ações que determinam o conflito. Tais estratégias vão além da simples leitura e compreensão do enredo, mas ajudam os alunos a realizarem a leitura de seu próprio mundo de forma espontânea. Estas ações não são únicas, são rotineiras, e os projetos são meios de planejá-las e validá-las. Segundo Tardif (2014) os alunos não escolhem ir à escola por vontade própria, o professor é quem os convencem de sua importância e conseqüentemente despertar seu interesse por ela. As aulas de leitura podem proporcionar leveza neste processo, muitas vezes, por serem compreendidas como deleite, mas não sem reflexão.

Outra informação relevante quanto às modificações de ações dos alunos como resultado do processo de leitura é revelada na seguinte fala:

Isso, na nossa prática, porque a gente é político, a gente não faz o nosso trabalho sem intenção. Quando eu escolhi trabalhar com a literatura, tinha a minha intenção, não era inocente, né. Tinha uma intenção por trás disso: “Eu quero melhorar esta convivência”. E eu acho que é uma maneira gostosa, prazerosa, um pessoal que gosta de ouvir histórias. Tinha um pessoal que chegava atrasado todo ano, mas no quinto ano todo mundo não chegava atrasado de jeito nenhum, porque se chegasse atrasado já tinha começado o conto. Teve aluno que nunca mais chegou atrasado porque não queria perder o conto. Eu pensava assim, agora que não mudo mesmo esse horário do conto, é na entrada.(P1)

A professora, enquanto trabalha a literatura, faz contextualizações com outras disciplinas.

Sim. Normalmente é o contrário, eu trago a literatura para a história, não a história para a literatura. Mas eu uso muito a sugestão dos livros. Como a

gente está sempre trocando de livro tem aquelas sugestões que eles dão naquele tema pra gente trazer alguma.

Então quando é alguma coisa que eu já tenho, eu complemento, mas quando é possível igual a última coisa que estava usando de português. Trouxe uns textos de Júlio Verner. Puxa vida, mas o Julio Verner era o cara para a época dele! Vou trazer só um pedacinho? Comprei alguns livros dele, fui na feira do livro e comprei. Assim... e trabalhei as histórias, passei filme. Então, aconteceu de português trazer um trecho ou outro. Mas é muito mais da literatura para a História, Geografia e Ciências do que o contrário.(P1)

Informa também sobre a relação de sua experiência leitora com filhos e alunos que influenciaram sua prática.

Eu lia uma coisa ou outra, mas assim... nada como faço hoje. Esquematizada, que faça parte do meu plano diário. Fazia uma leitura ou outra, fazia a biblioteca, mas era uma coisa, sem assim uma deliberação maior. Então para os meus filhos, acho que o que influenciou foi o fato deles me verem lendo, lia pra eles também, mas não era com essa paixão que tenho hoje.(P1)

Na descrição da professora fica evidente que os alunos se interessam pela motivação trazida pelo professor em seu trabalho. A aprendizagem ocorre por meio do exemplo. O professor que gosta de leitura possibilitará mais chances de experiências a seus alunos, pois a realiza com prazer por seu trabalho. Reforça a importância do exemplo ao relatar que acredita que os filhos adquiriram o gosto pela leitura por verem a mãe lendo e estudando.

(...) eu estava começando o magistério. Eu comecei a conhecer o hábito e a importância da leitura é... pra mim enquanto formação de professora e pra eles enquanto criança. Então comecei a comprar livrinhos, coisa que a gente não tinha em casa e você começa a aprender o quanto que isso é necessário e como que é... E então eu posso dizer que eu não fui muito sistemática nessa época. Comprava lia com eles uma coisa ou outra. Mas o fato de eles me verem lendo muito por questão de formação mesmo, né. Que acabou sendo aquele negócio.(P1)

Continua o processo de repassar o hábito para o neto:

Então leio pra ele e quando não tem, ele reclama que tem que ter o conto. Eu acredito que pra ele vai ficar marcante esta pandemia com as histórias dos irmãos Grimm. Porque estamos neste processo da leitura dos Irmãos Grimm. Então é um outro momento da vida. Eu também amadureci meu olhar com a leitura e estou dando continuidade com ele. (P1)

A professora associa o prazer da leitura a temas com os quais tem mais habilidades para trabalhar e por isso aproveita o contexto das histórias:

Aliás como eu gosto de História e Geografia, tudo que eu vou contar, vou fazendo a descrição, eu situo, a região, noção e a época, como se vivia na época. Eu era apaixonadíssima por Monteiro Lobato, até eu fazer meu trabalho no mestrado, daí eu fiquei horrorizada, mas você tem que compreender a época, a sociedade. Naquela época, a sociedade era feita pelo poder, que tinha uns contos também quanto as questões ambientais no século 20.(P1)

O trabalho do professor se torna mais interessante aos alunos na medida que ele revela conhecimento e gosto pelo conteúdo ensinado. Borges (2004), em pesquisa abrangente na tentativa de estabelecer uma tipologia dos saberes, relatou que o conhecimento da matéria e o gosto pelo conteúdo ensinado foram apontados como alguns dos saberes fundamentais por todos os participantes.

Considerando que o professor do Ensino Fundamental Ciclo I é polivalente, isso lhe garante maior possibilidade de experiências interdisciplinares, evitando a excessiva compartimentação dos conteúdos em disciplinas. Saliente-se que, no caso desta professora em específico, os conhecimentos adquiridos na sua formação continuada também contribuíram para aprofundar suas reflexões sobre o textos com que trabalha, facilitando situar no tempo e no espaço os conteúdos literários selecionados, lembrando também que, na escolha dos livros literários, é atraída por eleger obras que permitem esta abordagem mais abrangente.

Detalha como contextualiza a época:

Então coloco pra eles a época. Que época estamos tratando? O Júlio Verner, por exemplo. Como foi possível que naquela época ele já previa, já deslumbrava. Então a parte histórica tem que vir sempre com o conto e a geografia também pra contextualizar, senão fica sem pé, sem cabeça. “Quem é essa louca que está perdida no espaço e no tempo”. Então você traz um pouco aí para que eles consigam... “Ah, é dessa época que estamos falando”... Como Dom Quixote, dos cavaleiros, dos reis, rainhas, né dos castelos, tem que trazer um pouco para entender e não achar tão bizarro falar dessas coisas.(P1)

Quanto ao trabalho com colegas de profissão.

Na verdade, eu acho que as professoras trabalham de forma isolada, né? Você trabalha muito, você na sua sala sem contato com os colegas. São poucos os momentos para troca é ... então... nem conto muito com essa questão, lógico que quando a gente consegue essa possibilidade de estar ouvindo o colega, sempre tem alguma coisa que enriquece. É... mas, essa contribuição pelo menos na minha prática, eu acho ela pequena ainda, por falta de um espaço para que a gente se comunique e mostre isso. “Olha Magda, essa parece que deu certo”, “Que legal, né!”... Você mostra o que está fazendo. Esse momento, eu acho falta. Fica muito pra mim que senão um momento como

esse nosso agora, você não fica sabendo do trabalho, e poderia ajudar ... Você poderia falar ... "Debora, e se você fizesse isso?" "O que você acha?" "A gente faz... e é a partir daí que a gente contribui.

Com certeza a afinidade, ela permeia, mas aquela questão que a gente tinha, não sei se ainda vai ter, de fazer HTPPI³ no começo do ano, né. Eu acho que ajuda um pouco, sim. O problema que a gente está sempre tão carregado de coisa para fazer que você chega no seu htpi para fazer, é tanta coisa pra você preencher pra digitar, planejar que não tem tempo de conversar e trocar ideia, é muito pouco o que falta, né.(P1)

A professora enfatiza que, embora ainda pequena, os momentos direcionados para trabalho dos professores em momentos de HTPI proporcionam afinidade com o trabalho do outro e favorecem a troca de experiências.

Mas eu acho que a alternativa do HTPI é uma tentativa, quando possível, quem sabe dá certo e o espaço do HTPC², pelo menos a metade, para fazer a troca de experiência. Quem está fazendo um trabalho mais sistemático compartilha e assim por diante. Esse espaço pra nós falta. E quando a gente consegue esse tempinho junto, se vê com coisas até o teto pra fazer e não dá para ficar vendo essas coisas. São poucos estes momentos mesmo.(P1)

Baptista (2018) identificou, em sua pesquisa, que as dinâmicas das relações entre professores são mobilizadas através de suas reflexões sobre experiências pessoais e profissionais, individuais e coletivas, e que mediadas pelo contexto de formação possibilitam a promoção leitora dos alunos nas salas de leitura em que atuam.

4.2 Saberes da P2

Apresentamos, a seguir, as informações sobre os saberes da P2, obtidos na entrevista, inicialmente com foco nos seus **saberes pessoais**.

Quando criança vivenciou histórias contadas pela mãe e avó, sem auxílio de livros.

Olha, na família a minha mãe, ela sempre me contou muita história. Minha mãe, minha avó. Só que nunca baseadas em livros, eram histórias delas, né. Então, nessas histórias, elas me contaram Chapeuzinho vermelho; Os três porquinhos; algumas eram histórias que tinham algum significado para elas e elas sempre me trouxeram na oralidade.(P2)

Os saberes provenientes de sua **formação escolar** foram limitados devido à falta de acesso aos livros na escola.

Não, na época em que estudei a gente não tinha esse acesso a livros de literatura, né é... A gente tinha acesso à biblioteca da escola, mais para livros de pesquisa para fazer trabalhos. Pelo menos, eu nunca usei a biblioteca da escola para pegar livro de literatura. Assim eu não tenho

³ HTPI-Horário de Trabalho Pedagógico Individual

² HTPC-Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

memória de uma professora lendo um livro, assim ... não tenho essa memória. Memória do dia da leitura que todo mundo manuseava livro. Assim essa parte, não me marcou.(P2)

A professora destaca a falta de acesso aos livros como uma lembrança de sua época, uma vez que a biblioteca era utilizada somente para pesquisa e não para leitura.

Dentre os saberes provenientes de sua **formação profissional**:

Olha na minha graduação, eu até tive uma disciplina que falava da literatura infantil. A gente estudou um livro que tratava sobre essas literaturas, mas não teve direcionamento, uma didática... algo assim, para ensinar não.(P2)

A P2 identificou contato maior com a leitura a partir da faculdade, passando a se interessar por literatura, porém acredita que o seu maior encontro com a leitura ocorreu quando começou a trabalhar com projeto de leitura, momento que aprendeu a ler mais.

Dentre os **saberes experienciais** provenientes de suas práticas de leitura, ela informou:

Eu costumo trabalhar com séries finais, eu gosto muito da literatura do menino do dedo verde. Que é uma literatura que ela... eu começo a contar essa história em capítulos para as crianças e eles vão se interessando porque eles querem saber mais, eles esperam chegar o dia para saber como continua a história e eu vou fazer este despertar com eles.(P2)

Avalia as facilidades e dificuldades em trabalhar com gêneros literários:

É mais fácil trabalhar com a fábula do que com o conto. São trabalhos diferentes, né! Por exemplo, quando pego para trabalhar uma fábula, a fábula pega esses textos mais curtos, né... Então a fábula, ela facilita pra você montar um jogral, uma leitura compartilhada. Você consegue fazer uma dinâmica ali diferente com a fábula por ela ter textos mais curtos dialogados. Então, assim, fica bem... é uma dinâmica diferente.

Agora no caso dessa literatura que já é um livro mais grossinho pra eles, né ...que precisa de mais tempo pra fazer a leitura é outro tipo, porque aí é um trabalho pra você ensinar a criança a ler por capítulos, né. Apreciar este detalhe. A literatura é detalhada, “como é o corrimão da escada”, “o tapete da sala”. Ela vem com todo esse detalhado. Então quando eu começo, eu inicio contar essa literatura. No começo, eu vou instigando a imaginação deles, olha, imagina como é essa casa, eles começam a enxergar o imaginário. Então são trabalhos bem diferentes, quando se fala a fábula e no caso de uma literatura mais detalhada.(P2)

A professora, em suas práticas de leitura, não demonstrou preocupação com a identificação pelos alunos do gênero trabalhado, mas tem claro que o conto e a fábula exigem formas diferentes de abordagem. No caso de textos “mais grossinhos”, sua preocupação inicial

é despertar o interesse do aluno, instigando-o a imaginar e a detalhar aspectos integrantes do texto.

Informa sobre como contextualiza a literatura com outras disciplinas:

Tem um livro que se chama “Problemas da Família Gorgonzola”, ele é totalmente voltado para situações-problema. É bem interessante esse tipo de leitura, porque faz eles pensarem. E tem também outro livro que agora eu não me lembro o nome dele certinho... Nossa... não consigo lembrar o nome dele, mas é uma história... que o homem vivia nas cavernas e ele foi se desenvolvendo, se desenvolvendo, até que chega no ponto que ele já tem a casa, a TV, os eletrodomésticos todos, só que a família não conversa. É uma história bem legal, só que eu não consigo lembrar o nome... Está envolvido com a evolução do homem e da tecnologia.[...](P2)

Por ter contato com várias disciplinas e ser polivalente o professor PEBI também se beneficia com a interdisciplinaridade em seu trabalho, o que lhe permite associar as leituras literárias ao contexto de sua rotina, por meio de seu trabalho investigativo. A cada material novo que insere em sua prática consegue ressignificá-la.

A P2 compara como a experiência de leitura com as filhas influenciou sua prática com os alunos:

Então, quando elas eram pequenas... bom a mais velha nunca se interessou muito pela leitura não, inclusive quando ela estava no 4ºano, eu buscava livros na biblioteca pra estimular ela a ler e quando eu me dei conta quem lia era a mais nova. Ela se alfabetizou com 4 anos e ela lia os livros que eu pegava para a irmã dela. Então assim, digamos que eu tenho duas filhas dentro de casa... e o que eu tentei pra uma, eu tentei pra outra, mas aí o interesse foi diferente. Uma pegava o da irmã pra ler e a outra lia na marra. Vem essa personalidade aí no meio do estímulo.(P2)

Eu tenho alunos que têm o hábito da leitura, levam o livro pra escola pra ler, na hora que termina a lição, pra ler no recreio. Mas também tem alunos que você vê que não têm hábito nenhum de leitura em casa. Então eu vejo que nesses eu tenho mais necessidade ainda de chamar eles pra leitura e dar mais acesso pra eles. (P2)

A P2 informou sobre as intervenções realizadas durante a leitura, como conduz seu trabalho.

Nunca pedi um resumo, nem um nada e eles conversavam entre eles, “ Olha eu li esse livro aqui e a história era muito legal”, depois eles iam trocando as informações, mas isto era uma coisa. Era uma prática da minha sala que foi desenvolvida pelos próprios alunos. Eu não esperava chegar naquela proporção.(P2)

Ao trabalhar com práticas compartilhadas a professora desperta nos alunos a curiosidade e a autonomia para se expressarem nos diálogos sobre suas experiências. Essas

práticas são aconselhadas por Cosson (2020) que pontua que a aprendizagem de literatura pode ser bem ou malsucedida, dependendo da forma como foram realizadas as estratégias de leitura. Desaconselha o uso sistemático de fichas de leitura, por exemplo, pois não colaboram com a apreciação da beleza de obras literárias mais complexas, sem proporcionar envolvimento e intensidade com o texto. O autor afirma que “lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar.” (COSSON, 2020, p. 29)

Para a professora, **o livro didático** é muito resumido e necessita ser complementado.

Eu acho que ele é muito resumido. Ele traz ali uma fábula, fala algumas coisas. Ele não traz a diversidade, né. Então eu acho que é interessante uma parte do livro didático que trabalha fábulas. Que legal eu pegar e trazer por fora, outras fábulas pra minha turma conhecer, porque o livro didático, não traz tudo aí não, ele é bem resumido. É uma ideia.(P2)

Jimeno Sacristán (2000) destaca a importância do livro didático no sentido de trazer os conteúdos referentes aos diferentes componentes curriculares, mas alerta para as diferentes maneiras pelas quais os professores se apropriam dos materiais didáticos, dependendo dos saberes adquiridos na sua trajetória pessoal e profissional.

Quanto à formação do leitor literário, Matos (2016) identificou incidência de contos de fadas em diferentes livros didáticos, cuja atividades privilegiam textos curtos, ou fragmentos e são de compreensão passiva sem especificidades quanto à formação do leitor literário.

É preciso relativizar o papel livro didático, alertando para as novas possibilidades que são disponibilizadas aos alunos entre elas a biblioteca de classe, a leitura de texto na íntegra, possibilitando maior compreensão entre outros recursos. O professor é responsável por analisar a necessidade de diversificar a sua prática se apoiando nos materiais disponíveis.

Quanto à contribuição dos colegas de trabalho existe a relação com grupos menores dentro da escola e são nestes poucos contatos que ocorrem as trocas de experiências.

É assim... quando a gente está na escola, a gente até conversa com um com outro, mas sempre tem a correria do dia a dia. Tem um ou outro professor que você acaba encontrando mais. Aí você acaba fazendo uma troca com aquele professor. Uma troca de experiência. Uma sugestão, mas é com um ou outro, você não consegue ter isso com a escola inteira. Não consegue ter esse diálogo no geral. (P2)

A P2, em concordância com a P1, afirma que as trocas entre seus pares são espontâneas, mas dentro de um pequeno espaço de tempo que é destinado ao desenvolvimento de suas atividades escolares. Tanto uma, quanto outra relatam que ocorrem de forma fragmentada, mas que são valiosas para a reflexão sobre a prática individual.

4.3- Saberes da P3

Apresentamos, a seguir, as informações sobre os saberes da P3, obtidos na entrevista, inicialmente com foco nos **saberes pessoais**.

A P3 tem o hábito de leitura, lê em média um ou dois livros a cada três meses. Gosta de ler ficção. Quando criança observava o gosto do pai pela leitura, que organizava uma pequena biblioteca em casa, o que lhe proporcionou acesso aos livros infantis.

(...)o meu pai sempre teve uma biblioteca em casa, então eu tive muito acesso a livros, muito mesmo. Então tinha muito livro infantil e eu lembro que tinha um livro que eu gostava muito de contos de fadas, né e... e era enorme, tinha várias estórias, era assim, meu livro favorito. Eu não lembro do meu pai contando pra mim. Mas acredito que ele contava porque eu não sabia ler e eu conhecia as histórias. Então assim, o meu contato com as histórias, eu acredito que foi leitura e um pouco meu pai mesmo, porque tinha muitos livros infantis em casa.(P3)

Quanto aos **saberes originados na sua formação escolar** guarda lembranças de sua formação do magistério e graduação.

Enquanto aluna... da infância sinceramente, já não lembro muito não, lembro mais na época mesmo de magistério, de faculdade, do que tinha que ler, livros, né, que eu gostava, que eu lia, sempre tive, tanto que eu tenho guardado todos os livros, porque sempre gostei muito de ler e até mesmo reler estes livros, mas na infância, e não lembro muito assim, como que era.(P3)

Assim como as professoras P1 e P2 a professora P3 também relata que não houve incentivo em sua formação enquanto aluna principalmente na formação oferecida pelo ensino fundamental. Entretanto, diferente das demais, tinha acesso a livros em casa e seu pai tinha o hábito de ler o que despertou seu interesse de forma natural por meio do exemplo e por fazer parte de sua rotina.

Quanto aos **saberes de sua formação profissional**, na graduação quanto à aquisição do gosto, a professora se recordou da recomendação de ouvir a opinião dos alunos, do que gostam e não gostam. Porém maiores percepções vieram da prática de leitura e sugestões de cursos de alfabetização, como o Pacto, que trouxe atividades exemplificadas em práticas.

Nossa... então... eu tive a matéria de literatura infantil, tudo... mas é... assim o que eu lembro mesmo que sempre falavam os cursos era a questão de tá

lendo todo dia para os alunos que isso era muito importante... e pra deixar que o aluno deixasse a opinião deles. Porque eles têm o direito também de não gostar da história... mas o que eu lembro da formação é isso. Porque é mais na prática mesmo que eu trabalho e a gente vai...(P3)

A professora relata que, embora já se instruisse na graduação sobre a importância de oferecer e também de ler para os alunos, ainda não havia aulas direcionadas para a prática. O que sugere um caminho a ser trilhado ao professor iniciante sozinho.

Então, quando a gente faz cursos, que a gente está tendo orientação, a gente sempre coloca em prática aquilo que a gente aprendeu e a gente vai adequando daí a nossa realidade, né. Então quando a gente faz por exemplo o Pacto, que é aquela alfabetização que lá a gente vai trabalhar os gêneros literários tudo, então assim, muito como de lá, a gente tenta passar pras crianças e fazer como eles, por exemplo uma coisa que me marcou foi a questão de que muda o gênero textual das histórias e a forma de escrever como por exemplo pegar um conto da Chapeuzinho Vermelho e transformar num classificado de jornal, então isso é uma coisa que aprendi num curso e que eu trouxe pra minha profissão, ou seja, trabalhar com os gêneros mudando às vezes assim ... aproveitando o roteiro da história e mudando o gênero, então assim é coisa que eles gostaram de fazer, não sei se é essa a pergunta.(P3)

A P3 descreve a importância de cursos de formação continuada que realizou, porque auxiliam o professor a aprender, aplicando seus conhecimentos junto com sua prática, e para ela, foi fundamental compreender um pouco mais sobre a intertextualidade e uso dos gêneros em sala por meio deles.

Dentre os saberes provenientes de sua prática:

(...) um livro que meu pai aprendeu, então eu levei isso pra sala a gente começou a estudar (...) “Aritmética da Emília” é até meu pai foi à escola para conversar com as crianças e falar que o que ele aprendeu com esse livro, e eu levei para sala de aula como inspiração e eu tenho até essas primeiras coleções do meu pai, está tudo assim se desfazendo, mas eu tenho ainda guardadas. Então eu lembrando disso eu levei pra sala de aula, como um projeto que eu já fiz com as crianças.(P3)

Ah assim, eu costumo trabalhar com os alunos, quando eu trabalho por exemplo um livro, um conto, uma história, que geralmente com os alunos mais velhos a gente trabalha o capítulo, né. Que os livros são mais longos e eles ficam assim pedindo pra contar: “ só mais um, professora”, “só mais um, professora...” Então eu vejo que assim que eles gostam muito quando é... eu falo pra eles como se fosse na novela da tevê. Quando está na parte mais interessante, mas acabou o capítulo, eu só vou ler no outro dia. Isso deixa eles animados e eles querem ouvir a história. Eles fazem umas perguntas: “ O que que foi falado na história”, porque eles ficam querendo... E assim eu vejo que às vezes eu cedo, leio mais que um capítulo e eles ficam ... se deixar fica lá uma hora quase duas horas lendo o livro e eles estão prestando atenção.(P3)

Para Ferrari (2017), a relação entre professores, alunos e clássicos literários pode apresentar resultado positivo na formação do jovem leitor, através de estratégias que despertem criticidade e interesse do aluno ao estabelecer ligação com sua leitura de mundo.

A professora evidencia aspectos de estímulos ao imaginário que não são perceptíveis em detalhes nos filmes.

Eu fiz isso com o livro do “Mágico de Oz”. A gente leu o livro e depois eu passei o filme e eles ficaram desapontados com o filme, porque o filme não trazia nem um terço do que tinha no livro. Então eu vejo que os alunos ficam bem empolgados quando a gente lê por capítulos, por trechos, quando é uma história, mais longa. (P3)

Quanto à aquisição do material didático. É feita uma solicitação de compra junto com o material da escola e a partir desses organiza-se a biblioteca de classe.

Foi porque na escola a gente sempre faz uma lista de livros que a gente vai pedir para os alunos no começo do ano, né. E nessa lista tinha o Mágico de Oz, que é feita pelo grupo da escola, pelos professores como sugestão aos alunos, né. E um aluno comprou este livro e levou e antes de eu colocar na biblioteca eu gosto de ler os livros. Eu conhecia a história do Mágico de Oz, mas eu não tinha lido o livro ainda, né. Eu gosto de ler o livro antes de colocar na biblioteca.(P3)

A busca da professora por materiais de leitura que pudessem interessar aos alunos, mostra sua preocupação com a escolha das obras a serem ofertadas bem como revela a importância da interação com a classe com o intuito de oferecer oportunidades de apropriação deste material:

Então eu li, achei interessante e resolvi ler pra eles. Como uma leitura diária, que eu sempre fazia, né. Então foi por isso que escolhi esse livro, mas assim, não foi nada pensando num projeto, depois disso a gente até trabalhou escrita tudo, comparação entre filme e o livro, mas foi assim, surgiu mesmo de uma lista que a gente pede para os alunos pra compor a biblioteca de classe.(P3)

Uma prática revelada pela professora para despertar o gosto dos alunos é utilizar a leitura de adaptações de algumas fábulas com personagens comuns à realidade das crianças. Macenhan (2015) compreende a natureza dos saberes docentes do professor com origem, não apenas, em sua formação inicial e continuada, embora estes ofereçam conhecimentos específicos da docência, mas também, de experiências pessoais e profissionais. Estes saberes passam por

processos de desenvolvimento, são mobilizados pela prática e recebem influência e interferências dessa prática

No primeiro ano a gente trabalha bastante fábula, eu uso muito uma coleção da Turma da Mônica que eles recontam os contos de fábulas com personagens da Turma da Mônica, tanto que tem os contos de fadas, tem o folclore, tem as fábulas. Então pro 1º, 2º e 3º anos, eu já li, tem uma coleção que eu gosto muito da Turma da Mônica, onde reconta, então este eu uso tudo que for praticamente. É uma coleção em que todos os contos são com os personagens da Turma da Mônica. Daí sempre tem uma abertura que a gente já aproveita e conversa, mas essa que seria uma coleção que leio sempre pra eles porque é uma linguagem bem acessível e com os personagens que eles conhecem, eles conseguem fazer comparações com a história original, com a que a gente é acostumada a ver.(P3)

O trabalho com o gênero fábula estimula as crianças pelas suas características:

O que eu gosto de trabalhar com fábulas é pelo fato de ser texto curto, de ser textos que os personagens são animais, então as crianças gostam, né. Elas têm ainda esta imaginação do animal falando tudo, então é um texto assim... Ele é um texto que embora tenha a moral no final e muitas vezes a moral vem com algumas palavras que as crianças não entendem muito, mas que a gente explica, porque em alguns textos a moral fica como um ditado algo que não é tão claro de se entender. Mas a gente em conversa faz com que a criança entenda e eu acho que isso facilita porque a criança sempre aprende algo, né, que ela leva pra vida, através de um texto curto.(P3)

Embora os textos curtos sejam facilitadores para o trabalho do professor, não quer dizer que se resumam as ações sobre este único recurso. O professor precisa mediar, por meio de exemplos e sinônimos, auxiliando na identificação das características pertinentes ao perfil das personagens e facilitando a compreensão da moral, como proposto pela P3. Tais ações identificam a percepção da professora quanto à necessidade de adequação do contexto à atualidade e às necessidades do aluno, conforme orienta Inácio (2019).

Silva (2020) analisa de que forma o gênero fábula contribui para facilitar a leitura, a interpretação e a produção textual no Ensino Fundamental. Para o autor por se tratar de uma narrativa breve e apresentar um ensinamento que pode ser levado para a vida, se torna um atrativo e facilitador do trabalho cotidiano do professor em vários setores da vida do estudante.

Então eu acho que é mais fácil pra criança recontar a fábula. A fábula assim, geralmente, muitas fábulas não têm a estruturação o parágrafo, algumas têm, mas algumas são textos pequenos, trechos só... Então no reconto com as crianças menores é um texto bom pra trabalhar e com as maiores também é bom, porque a gente pode pedir para que elas estruturam as

fábulas, né. Que elas leiam... coloquem os travessões, façam os parágrafos. Então é um texto muito bom... de trabalhar... com as fábulas.(P3)

O relato da professora demonstra o desenvolvimento da aula de leitura de uma fábula em dois momentos: o primeiro, voltado para a compreensão do texto; o segundo, voltado para atividades de escrita relacionadas ao texto lido. Costa e Lopes (2019) apresentam aspectos positivos no trabalho colaborativo na produção de fábulas por díade de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental quanto à reflexão acerca do que escrevem e propostas de mudanças relacionadas ao planejamento do texto, à composição do gênero textual ou à revisão.

As possibilidades oferecidas para o trabalho com as fábulas atestam a riqueza da utilização desse gênero literário nas aulas de linguagens.

A P3 informa que se preocupa com a contextualização dos textos literários, introduzindo elementos de outras disciplinas:

Já, já sim ... quando trabalho o conto, a fábula, tem gente que chama de conto, tem gente que chama de fábula... da galinha ruiva. A questão da plantação em que além de trabalhar os personagens do texto, trabalhou a questão da plantação, do cultivo, então sim, já trabalhei com diversos materiais, fora receita que a gente trabalhou junto.(P3)

Quanto a sua experiência leitora e de seus filhos e alunos, a professora avalia que as fábulas, por serem textos curtos e de fácil memorização, colaboram com a construção da consciência de certo e errado. Essa constatação está de acordo com Sousa (2016) que destaca o gênero fábula por apresentar linguagem mais acessível e por estimular o senso moral das crianças.

Eu vejo que eles ficam mais atentos quando acontece alguma coisa na sala que a criança está desrespeitando, fazendo algo errado... ou aqui em casa mesmo, eles falam: “ Lembra da história”; “A gente tem que ajudar um ao outro”; “Se você comer tudo não vai sobrar para todo mundo”, né. Então eu vejo que eles fazem algumas associações.(P3)

Atualmente há facilidade do acesso à leitura, mas também, desinteresse, devido ao excesso de informação oferecida pela internet sem direcionamento pedagógico. Para ela é importante interagir com os alunos para que adquiram conhecimento e autonomia.

O que mudou é que antigamente eu só tinha o livro pra eu consultar na minha casa. Hoje em dia, se eu quero mostrar alguma historinha e eu não tenho o livro, na hora eu já consigo acessar pela internet. Então assim, o que mudou

é que eles têm mais acesso, porém eu percebo que eles têm menos interesse, porque não querem usar a internet pra isso, né. Então o que mudou para hoje em dia é o acesso. Hoje em dia é fácil eles terem acesso a qualquer história... só digitar no Google que aparece...(P3)

Quando a gente lê para os alunos, eles já gostam mais porque não têm isso em casa. Então quando a gente lê a maioria gosta muito. Pra eles é um momento diferente, é um momento gostoso, prazeroso. Então eu percebo assim, que os alunos têm interesse, eles gostam de participar da biblioteca de classe, entendeu? Então com os alunos vejo isso, que a gente está dando a oportunidade que a maioria não tem em casa, mesmo. Então pra eles é novo tudo isso... o acesso aos livros...(P3)

O relato das professoras entrevistadas enfatizam a importância da leitura pelo professor. O acesso aos livros físicos ainda é novo para os alunos o que reforça a importância da mediação do professor na tarefa de apresentar os livros impressos.

A P3 tece comentários sobre como o livro didático contribui na sua prática com gêneros literários.

Então através do livro didático, a gente entra nesse gênero e trabalha com a criança. Então assim, geralmente eles trazem ali atividades relacionadas ao texto que eles escolhem e é dessa forma que a gente trabalha usando o livro didático e a fábula e a gente trabalha além para complementar para que eles entendam direitinho, né. Geralmente num capítulo eles trabalham dois ou três textos e aí a gente apresenta mais para que eles tenham mais acesso.(P3)

Embora valorize o livro didático, a P3 julga necessário complementar as atividades trazidas por ele, principalmente quanto às estratégias voltadas para o letramento literário, ficando evidente na fala da professora a insuficiência do material oferecido pelo livro didático.

Além dessa lacuna apontada pela P3, uma das críticas ao material didático feitas por Dalla-Bona e Fonseca (2018) refere-se ao uso utilitarista da literatura infantil na escola e seu uso para a proposição de atividades como pretexto para ensinar os conteúdos escolares, ao invés priorizarem o papel da literatura infantil quanto à formação de jovens leitores.

Quanto à colaboração dos colegas de trabalho:

Então a gente sempre conversa e vê o que está dando certo e o que não está na sala de aula. Então quando a gente está conversando, a gente em o nosso momento, e o professor fala: "Oh, fiz isso, foi legal, deu certo." A gente procura estar fazendo na nossa sala, então essa troca entre os professores assim... na escola que eu trabalho, a gente oferece para todos os alunos em todas as séries a leitura, né e a escrita, né de todos os gêneros, só que temos dividido a questão da produção escrita por gênero literário.(P3)

Segundo a P3, a escolha dos gêneros é enfatizada de acordo com o ano/série.

O primeiro ano fica especificamente com um gênero, o segundo com outro, o terceiro com outro e assim por diante. Só que isso para produção escrita. Na questão da leitura e do acesso que é a leitura diária, daí são oferecidos todos os gêneros para as crianças, então através disso a gente vai... Então assim, já aconteceu de eu trabalhar no 3ºano com uma professora que gostava de trabalhar com determinado livro e eu trabalhar junto com ela para que os dois terceiros anos tivessem junto algo que eu não tinha na minha prática, mas eu trabalhei com ela neste ano, né.(P3)

4.4 Saberes da P4

Apresentamos, a seguir, os dados referentes à quarta professora entrevistada, P4, iniciando por seus **saberes pessoais**:

A P4 é leitora assídua, gosta de leituras voltadas para a formação cristã e moral. Seus pais ofertaram muitos livros de leitura e recursos como áudio de histórias infantis. Memória dos pais leitores na infância.

Na verdade, minha mãe e meu pai, eles disponibilizaram muitos livros pra gente, assim, né, eu e meus irmãos, mas não era aquela coisa assim. “Vamos sentar e ler pra vocês”. A gente que acabava lendo mesmo. Até por conta da correria, né. “Ah, vocês já sabem ler e os livros estão aqui.” Então eles disponibilizaram e a gente... Eu lembro de um livro falando de contos, agora falando, que ela comprou que tinha alguns contos mesmos, estes clássicos, aqueles discos de histórias, coloridos. Eu acho que foi muito legal, foi muito marcante, acaba sendo, acaba sendo não é a escuta, alguém lendo pra gente. É ... então a minha vivência foi essa, mas da gente mesmo ter que ler, não dos meus pais sentaram..., mas eles disponibilizaram bastante material mesmo pra gente ler, e assim eu via muito meu pai lendo, meu pai e minha mãe lendo, liam muito, até hoje.(P4)

Dentre os **saberes sobre leitura provenientes de sua formação escolar**, observou que, embora os professores não desenvolvessem muitas práticas de leitura, a experiência de poder se apropriar do livro escolhido e levá-lo para casa se tornou experiência marcante em seu processo de ensino.

Na verdade, eu tenho memória, mas já era da escola, na adolescência, meu professor de Língua Portuguesa, ele disponibilizando livros de literatura mesmo pra nossa idade. Isso foi muito legal, isso foi muito marcante pra mim., o estímulo dele, dele colocar os livros na sala pra gente levar pra casa. Mas da escola... quando criança não, acho que porque não era... não fazia parte da prática dos professores. Ler para a gente, ainda mais quando a gente estava se alfabetizando, primeiro tinha que saber escrever sozinho pra depois

pegar nos livros, então na escola eu não tenho essa lembrança, deve ter acontecido, mas eu não tenho essa lembrança, fora o livro didático.(P4)

O relato da P4, assim como as demais professoras, confirma que não era uma cultura da escola o trabalho com a leitura literária. Quando acontecia, era por iniciativa do professor e geralmente de forma limitada. Embora Cosson considere insuficiente apenas disponibilizar livros para estimular o gosto pela leitura, no caso dessa professora, o acesso aos livros foi um fator importante.

A P4 traz uma informação relevante quanto à evolução das aulas de leitura:

Eu acho, Magda, que até a questão de ter vivenciado uma época de escola que os professores não liam pra mim. Não falo isso culpando, mas era natural, era o momento. Era o entendimento da época. Não estou julgando aquele período, tá. Porque daqui uns anos espera-se que as coisas evoluam mais. Mas é interessante pensar como eles acreditavam e como... e eu lembrando disso me faz enxergar mais ainda a necessidade de quanto isso é importante, né. Mesmo as crianças não sabendo ler, ou mesmo as que já sabem ler. O fato de a gente trabalhar a oralidade, da gente oportunizar a criança a ter contato com essa leitura com alguma leitura, né. Quer dizer uma vez por dia, essa criança está lendo, através de nós, né. Então quando eu faço essa reflexão mesmo que seja desse período que eu era criança e que não tive isso na escola, por exemplo, é... me faz refletir do quanto a gente pode oportunizar mais pras crianças hoje, o quanto isso pode ser mais enriquecedor, o quanto a gente avançou nessa questão, às vezes a gente fala: a educação está do mesmo jeito...e eu não enxergo, não é que não enxergo, eu sei que muita coisa está do mesmo jeito, mas nesse quesito, acho que a gente avançou muito, porque não sou a única que faço isso, né, e muitas outras práticas que tantas colegas nossas fazem, e a gente vai vendo e são muito diferentes e melhores do que eu já tinha feito e acho que é normal, isso vai ocorrer.(P4)

Para a P4, ações positivas realizadas pelos professores permitem abertura para observações de outros professores, favorecendo a reflexão sobre suas práticas e rotina.

[...] E aí quando eu cito esse meu professor de Língua Portuguesa que eu peguei na 7ª e 8ª série, antiga série, eu acho que de certa forma, me influenciou, porque aquilo foi ... é uma lembrança muito prazerosa que eu tenho de ter aquele momento de mexer nos livros e de poder buscar e de levar pra casa, e ler e depois conversar na escola um pouco, enfim... e a gente fazia muito isso no presencial, né. A gente também tinha a nossa biblioteca, nossa caixa de leitura, pras crianças também poderem levar.(P4)

Então eu acho que aquele momento acabava sendo pra mim enquanto professora, poxa me arremetia esse período também. Por mais que fosse uma prática da nossa escola, já, porque todo mundo fazia, acabava sendo um momento que eu valorizava muito, que eu fazia um esforço às vezes pra encaixar no horário da sala de aula na dinâmica da sala. “ Tem que dar

tempo pra essas crianças levarem os livros”, deles retornarem e comentarem, oficializarem. Acho que acaba tendo um reflexo, não sei...(P4)

Os saberes provenientes da formação profissional para o magistério foram escassos:

[...] não tenho essa lembrança, da graduação não. Foram mais cursos mesmo. Eu me lembro de outro curso que a prefeitura deu aqui em Rio Claro, que foi muito legal também, voltado pra ... Na verdade este curso a gente estava trabalhando com a professora Maria Augusta da Unesp, ela já faleceu na verdade, o curso era voltado pra Prova Brasil.(P4)

Naquele período eu estava com 5º ano, mas... era pra trabalhar a questão dos descritores, lá. Só que assim, ela era doutora no assunto das questões de literatura, né. Então ela voltava as aulas delas, os encontros eram maravilhosos. Foram assim, bem sucintos, curtos, era pouco tempo, mas foi bem marcante a forma como ela trabalhou com a gente, sabe. Só que assim... era um curso voltado... eu já estava formada, já tinha minha formação inicial, era um curso da prefeitura, não era graduação, nada. Mas foi bem válido para aquele período, me influenciou bastante, sabe, a buscar... (P4)

Foram mais importantes para sua formação profissional os cursos curtos realizados depois de sua formação inicial.

Dentre seus saberes práticos, encontrou possibilidades de novas estratégias de leitura em cursos voltados para a alfabetização

Na minha memória o que tem foi o Letra e Vida. Eu já lia para as crianças, mas não com frequência como esse curso me incentivou e nos orientou a fazer, de ler todos os dias, de parar mesmo e achar um tempo par ler com as crianças, né. Eu já lia, mas não era uma rotina diária. Então pra mim marcou muito essa orientação e aí eu comecei mesmo a fazer, né ,de ler, mas aí eu abri contos, fábulas, às vezes era só uma piada, um livro de piadas mesmo, ou uma revista, como a revista recreio que vem adivinhações, ou alguns textos informativos bem interessantes e pra linguagem deles enfim, eu acabei pegando essa prática.(P4)

Teve esse módulo de trabalhar um texto dentro de uma sequência didática e tinha essa orientação, né da gente ler por deleite mesmo, aproximar a criança da leitura independentemente se ela sabia ler ou não, porque o curso era de alfabetização, era assim independente, porque era a leitura do professor para a criança. Aí tanto que eu acabei pegando essa prática que quando no ano passado começou a pandemia eu falei: “Nossa e agora, como ler paras crianças? “Então eu comecei a ler pelo áudio por conta disso, porque já tinha essa prática. Então, no ano passado, eu li todos os dias. Esse ano, eu não consigo, com essa classe não dá certo, porque eu tenho a necessidade de ouvir o retorno deles, de saber que eles estão me ouvindo, sabe. Então até agora depois de quatro meses, eu faço duas vezes por semana e acho que está de bom tamanho, até porque esse ano a gente acabou inserindo outras práticas, né. No ano passado a gente parecia estar mais distante ainda deles.(P4)

A prática de leitura frequente da professora para as crianças, recomendada em cursos voltados para a alfabetização, momento em que as crianças ainda não conseguiam ler sozinhas, revelou-se importante também como uma atividade para crianças que já conseguiam ler, auxiliando no estabelecimento de vínculo com a professora e com a leitura. Lopes (2015) já havia assinalado a importância da contação de histórias, em específico fábulas, para incentivar o interesse dos alunos pela leitura literária, recomendando a inclusão, no planejamento escolar, de atividades organizadas em sequências didáticas sobre fábulas com o objetivo de contribuir para a autonomia do leitor.

Outra fonte de aquisição de saberes relatada foi por meio de cursos *online* como auxílio das práticas de leitura.

Outro curso que eu lembro também foi o curso Trilhas. É... foi um curso assim, foi on-line, tal, mas achei que a forma... acaba enriquecendo porque trabalha algumas questões que a gente já sabe, tal, mas acho que deu uma aprofundada e direcionando para alguns materiais, alguns livros... que exploram esta questão, né. Aí eu acabei... vou atrás deste livro e você começa a ler um pouco mais...(P4)

Não só... além do material didático prático a questão de conceitos, né? De livros que exploram conceitos, mesmo da questão da leitura, de como desenvolver a questão da leitura compartilhada. Enfim, acho que dão um embasamento para a prática. Ao mesmo tempo que trabalha a prática, vai te embasando, explorando um pouco estas questões, mas acho que vai consolidando o que eu já faço, que... vai aprimorando. Enfim...(P4)

Dentre os saberes originados do **livro didático**, ela pontua:

Eu acho que os livros didáticos trazem muito isso de identificar as personagens, as características, o lugar, enfim o que acontece. Acho que isso sempre está envolvido, eu acho que... os últimos livros acho que vieram até de uma forma mais... clara estas questões... sei lá me parece, né, essa parte. Vem bem detalhada, eles exploram em mais de um exercício, de várias formas estas questões, sabe. Eu acho que contribui, sim.(P4)

Sua fala revela que considera que os livros didáticos, principalmente os mais recentes, contribuem para a sua prática, trazendo atividades mais detalhadas para os alunos sobre os elementos dos textos narrativos, dentre os quais se incluem os contos e as fábulas

Serão abordadas, na sequência, suas considerações sobre os saberes originados de sua **prática profissional**, isto é, os saberes experiências, os mais valorizados por Tardif (2014).

A professora, em parceria com as professoras do 3º ano, desenvolve projeto de leitura de fábulas. Nesse contexto desperta seu olhar para a linguagem além da decodificação, mas também, com a intenção de trabalhar o interesse de forma lúdica, leitura atenta e dicção.

Inácio (2019) propõe reflexão acerca da atual situação de competência leitora dos alunos sugerindo desenvolvimento da leitura polissêmica por meio do letramento literário. Para o autor a Literatura é capaz de sensibilizar, inquietar e motivar um leitor inicial. Sugere a análise de obras literárias, com textos significativos e adaptação de material didático às necessidades do aluno.

Olha Magda, nos últimos anos, acho que porque a gente adotou o livro da "Ruth Rocha", "Fábulas de Esopo", que ela tem uns 20 textos lá. A gente adotou esse livro, aí a gente acabou explorando, um pouco, assim se prendendo um pouco nele. É, mas em paralelo, eu gosto muito da Lucia Tulchinski, que também é um livro de fábulas, né, dela, porque ela é mais detalhista. né. Ela coloca... ela descreve um pouco mais. Eu gosto muito de trabalhar os textos dela e até fazer um paralelo do mesmo texto, título pra comparar tal. Então, eu acho que em questão de fábulas, eu acabo me prendendo um pouco nestes dois.(P4)

A opção por atividades de leitura de fábulas, no caso da P4, a adoção de um livro contendo mais de 20 textos, é recomendada por Silva, Lopes e Oliveira (2018) que consideram esse gênero como um facilitador do trabalho pedagógico, para os alunos do Ensino Fundamental, uma vez que essa narrativa rompeu o limite do espaço e tempo, tornando-se uma aliada de um processo educativo divertido, bem humorado e dinâmico

Quanto à descrição de sua prática com atividades de leitura baseadas no livro de Ruth Rocha, a professora informou que trabalha o livro como um todo. Desde o levantamento de informações técnicas, linguagem visual da capa até sua intertextualidade com outra abordagem de fábulas, processo que permeia todo ano letivo.

Nesse livro da Ruth foi interessante que a gente conseguiu um ano trabalhar, porque como esse livro já foi editado algumas vezes, né. (...) Então a gente conseguiu trabalhar pra explorar a partir da capa, o próprio formato, porque a primeira versão a capa é mais quadradinha, sabe, as outras duas já são num formato retangular. A ilustração é diferente, as cores, né. Então aí a gente explorou essa questão. As informações importantes que vem numa capa, é porque da ilustração. E aí a gente conseguiu trabalhar, não os vinte textos exatamente, né. Apesar de ser um ano todo, porque a gente trabalha muito outros textos, mas esse livro ficava mais pra gente explorar alguns textos específicos, na questão não só da expressividade, da boa leitura, era um dos objetivos também, né mas a questão da compreensão mesmo do texto, né, de compreender o texto de identificar os elementos, as personagens, as características, que não é uma coisa simples, né?(P4)

Com o auxílio de contribuições de professores de língua portuguesa, a professora identifica a complexidade da fábula para as crianças.

Inclusive já houve muitos professores de Língua Portuguesa falando que fábula é um texto difícil pras crianças, né. Quando eu vi isso pela primeira vez, eu disse: “ Como assim!” É verdade a gente quer pensar com a nossa cabeça, mas temos que olhar pra criança. Mas assim a gente começa a explorar vários textos e aí a gente vendo as crianças e direcionando o trabalho para que eles identifiquem as características é muito legal, mesmo sem tá escrito ali, a palavra, por exemplo: “desonesto”, eles conseguem ir identificando, então o lugar, o que acontece na história. Todos os elementos mesmo, quais as complicações...(P4)

Considera que as formações oferecidas pela diretora da escola, com formação em Letras, nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) foram significativas na ressignificação de sua prática.

Ah! Uma coisa que eu lembrei... Aqueles momentos de formação da Aline nos HTPCs, também contribuíram muito. Apesar que ela trabalhou muito a questão de produção de texto, né. Mas pra trabalhar produção você tem que ter repertório de leitura, né! Mas acabava contribuindo. É, aí voltando, bom, aí o foco era muito isso de compreender o texto mesmo, aí até chegar na moral, né...(P4)

Durante o processo de leitura, são explorados aspectos diferentes quanto à moral de um mesmo texto abordados por mais de uma autora e desenvolvimento da oralidade e expressividade.

O livro da Ruth é interessante porque no livro dela, ela não coloca a moral, da Lucia Tulchinski vem no final. A Ruth não coloca de propósito, né que é justamente pros leitores poderem colocar. Então a gente foi trabalhando e conforme a gente foi explorando o livro durante todo ano, era muito interessante esta questão, porque em alguns textos o olhar era totalmente diferente, né. Com relação a moral. E aí um dos objetivos, além desses, lógico de compreender o texto e tal, era de explorar a oralidade. Quando a gente está ali, lendo o texto compreendendo, tal, é de fazer esse momento de socialização mesmo, de instigar as crianças a falarem sobre o texto, do que elas entenderam, os pontos que estão identificando, de desenvolver nelas essa capacidade de organizar as ideias para poder expressá-las e ir alinhando isso no grupo, né. Um, fala, o outro complementa. Enfim... acho que era tudo isso que a gente tentava trabalhar, então explorava muito isso oralmente é... alguns textos já... no decorrer do ano, trabalhava em grupos pequenos. Então vai distribuindo..., eu deixei eles escolherem um texto é... e aí eles tiveram que trabalhar a questão do reconto da história. Então eles tinham que ler no grupo, entender a história conversar e depois recontar, né. Trabalhei também a questão... aí também designei qual texto eles iam trabalhar dentro do livro da Ruth, como eram textos curtos, eles tiveram que explorar o texto, conversar, entender o texto depois fazer fantoches de palitos das personagens que aí era justamente para trabalhar a leitura em voz alta. A questão da expressividade.(P4)

Outra informação relevante quanto à leitura de fábulas:

Todo mundo ia apresentar, fazia a mesa, colocava um TNT colorido e eles tinham que se esconder e só mostrar os fantoches e fazer a leitura, tinha que ler, não era pra contar, era leitura mesmo, justamente pela questão da expressividade, né. Então tinha a voz lá do narrador, ou de outros narradores dependendo do tamanho do grupo, a voz da personagem, saber a hora que entra, né porque... e aí nisso tudo a gente já vai trabalhando... eles têm que saber a pontuação, como é que eu sei que é a personagem que está falando. Nisso a gente já trabalhou uma série de coisas ali. É durante o ano e dentro... explorando esse livro, no caso, né.(P4)

Quanto ao acesso aos livros e a rotina de leitura:

Eles compram só um livro, o da Ruth , porque assim como eu leio... eu lia todo dia eu acabava lendo um texto dela ou eu escolhia um texto pra trabalhar em alguma sequência, né dela. É ... e fora os livros que a gente tinha em sala, né, que eles levavam pra casa. E assim a princípio, eu até fazia no começo. Ai, vamos fazer ficha de leitura, aquelas coisas, né. Mas gente não tenho tempo nem de corrigir os cadernos, nem de corrigir estas fichas. Não adianta eu dar e depois não olhar, né. Aí eu comecei a fazer, um dia por semana eles pegavam e ficavam a semana inteira com o livro, mesmo que “Ah! já li professora”, tinha criança, que né, já lê rapidinho, porque o livro é curto enfim... aí eu falava: “Vai só devolver na outra semana” era combinado. Mas aí tinha o momento na devolução de dois ou três , que eu chamava de socialização. Eles iam apresentar o livro pra classe.(P4)

A professora descobriu, por meio da reflexão sobre sua própria prática, ações negativas quanto ao processo de leitura e por meio do gerenciamento da autonomia dos alunos obteve ressignificação de seu trabalho. Silva (2018) identificou, através de estudo de caso da prática pedagógica de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), ações de mobilização de currículo, por meio de caminhos e estratégias de reconfiguração do currículo prescrito, possibilidades de experiências educativas voltadas para necessidades contextuais de seus alunos.

Então, ah, eu li esse livro e mostrava a capa falava o autor, comentava um pouco, entendeu e instigava os colegas, aí é claro, de novo tem aquele que fala muito bem comenta e tinha aquele que ficava meio perdido, é coitado!. Mas eu ia incentivando justamente pra socializar falar um pouco, explorar a oralidade, aí era legal, porque acaba incentivando e fica aquela briga, dependendo do livro, nossa, “sou eu que vou pegar essa semana, eu quero esse livro”. Então eu não sei voltando a sua pergunta se só o livro da Ruth mexe com a questão da... na postura de leitores, porque tem todo esse trabalho que é feito também, que a gente faz, né.(P4)

Quanto às dificuldades de trabalhar com gêneros literários, a professora descreve suas ações ao trabalhar com fábulas. Souza (2018), em sua pesquisa, busca compreender o porquê dos alunos não compreenderem o que leem e não interagem com o texto e propõe um conjunto

de atividades sistematizadas visando refletir e, possivelmente, solucionar problemas de leitura evidenciados por meio de estratégias que desenvolvam habilidades de leitura com a pretensão de formar leitores autônomos e críticos.

É, eu acho que é... a fábula realmente é um texto difícil, assim a criança perceber... como comentei as características da personagem, chegar na moral, porque quando a gente está trabalhando no grupo, você está ali e as crianças estão socializando, então assim de vinte, meia dúzia está falando e tal, mas isso não significa que os vinte estão entendendo, né, Magda. A gente só começa a perceber “Poxa, aquele ali, não sabe o que é moral ainda” quando você dá por escrito. Não é? Então ele fala por exemplo escreve na moral “Então o leão, o leão não pode ser bravo, quer dizer nada a ver. Eu não estou falando do leão tem que trazer pra gente, nossa não entendeu nada, não sabe o que é moral ainda, ou vai falar nas características e ele se prende a características físicas e a gente passou o tempo trabalhando só... então assim, eu acho que é desafiador trabalhar a questão das características das personagens porque não está ali escrito, a criança tem que realmente perceber o comportamento da personagem, né, e a moral a mesma coisa, ela tem que transpor isso, entender a finalidade do texto do que é na verdade a gente refletir sobre o nosso comportamento, e a gente às vezes, eu falo por mim, às vezes eu quero ser tão clara entre aspas “gente, a finalidade do texto é essa” e a gente acha que a criança está entendendo tudo e é abstrato, coitados, né.(P4)

Outra dificuldade mencionada na prática com textos narrativos mais longos, refere-se à identificação do conflito:

Trabalhar essas duas questões, eu acho muito... e as questões que a gente já discutiu quando a Aline dava as formações, de identificar, a situação, o conflito, né da história que parece simples, mas não é, né. Ainda mais aquela coisa, o texto é curto, não dá pra você ficar: “ai dá a impressão que o conflito está lá não sei onde, mas o texto é desse tamanho, você tem que perceber o desenrolar da história na verdade. É desafiador, não é tão simples como parece, é que na classe a gente consegue trabalhar no grupo, por isso eu valorizo muito esta questão da oralidade e às vezes os pais, muitas vezes, não entendem a gente: “nossa, só fez uma folha de caderno.” Porque a gente gastou este tempo oralmente, explorando enfim, porque na verdade, na hora que a criança está ali falando ela já está elaborando aquele texto e o outro que está escutando também está enriquecido com aquelas informações, ele está aproveitando daquele momento. Então está ali construindo o seu conhecimento, enfim é... só que isso é um movimento que tem que ser feito muitas vezes, muitas vezes...pra que a criança vá compreendendo.(P4)

A professora relata a importância de trabalhar outros gêneros além dos contos e fábulas, com a intenção de despertar o gosto pela leitura.

Oh, eu gosto muito do Pedro Bandeira, e aí eu já caio nos poemas, tem problema? Gosto muito do Pedro Bandeira, gosto mesmo dos textos dele também, que não são tão simples também, acho o Pedro Bandeira aquela coisa, o cuidado que a gente tem que ter, é pra gente, mas pra criança... mas eu gosto muito dele é... uma coisa que eu comecei a fazer, daí já foi no projeto de leitura e depois que eu levei pra sala, pra minha classe, é explorar o autor, de levar o autor falando, vídeo de autores que estão vivos ainda, ou mesmo de autores que já se foram, que deram alguma entrevista, pra eles verem que o autor, a autora é de verdade, né, é de carne e osso. Então de falar um pouquinho da biografia, enfim, então eu gosto de Pedro Bandeira.(P4)

Outra informação relevante quanto às estratégias de leitura:

Um livro que eu descobri, que na verdade... está até aqui... é um livro que foi a Andrea que me mostrou esse livro é... livro dos bons sentimentos... é um livro voltado pra explorar estas questões mesmo é bem direcionado para explorar estas questões, são textos do Pedro Bandeira e da Marcia Kupstas. Então temos textos que eu gosto muito deles. É que então às vezes eu acabo me pegando neste livro, não todo o livro, mas tem uns pontos bem bacana que eu gosto de trabalhar, que eu gosto de explorar, um outro livro que eu descobri, que foi o ... na biblioteca da escola e acabei trazendo pra casa, daqui a pouco a gente traz a escola pra dentro de casa e não é conto, estes são textos informativos, que eles brigavam pra retirar, e ele fala como fazíamos sem energia elétrica, sem internet. Então assim, eles amam, como assim a gente vivia sem as coisas e as imagens são bem engraçadas, mas os textos, são um tipo de texto informativo, mas com um assunto bem, pelo menos que chama bem a atenção deles, pelo menos até agora, depois da... faz o que uns três meses, tô meio perdida com essa pandemia, mas acho que faz uns três ou quatro anos que descobri esse livro e todo ano eu leio, na leitura que eu faço. Esse texto eu uso mais pra eu ler para eles.(P4)

Descreve a forma como utiliza a leitura para refletir sobre questões comportamentais:

Olha, então, eu não sei se isso é, como podemos falar, se isso é tão linear, tão automático, né, mas eu acredito que ah, eu acabo... eu acho que às vezes eu faço isso, de querer trabalhar alguns textos e fazê-los refletir, sabe, sobre comportamento. Falam que não é pra gente não fazer isso, mas gente como assim não fazer, a gente não pode usar os textos pra isso, mas naturalmente a leitura acaba fazendo isso pra gente, né, fazendo a gente refletir sobre o nosso comportamento, atitude, sei lá e com as crianças eu acho que a gente acaba direcionando algumas coisas, jogando algumas questões pra eles pensarem, enfim, mas não sei se isso é tão automático, acho que é a longo prazo.(P4)

Não consigo falar trabalhei isso o ano inteiro e no final do ano eu vi esse resultado. Até porque eles falam muito bem, tem criança que tem uma ... argumenta faz um discurso lindo. “Não professora, que absurdo o lobo fez isso... ai que horror comeu o cordeiro, que absurdo... eles fazem a maior leitura do texto, a maior interpretação, mas assim a gente sabe que na hora de viver o dia a dia nos relacionamentos não é tão automático. Acho que nem com a gente. (P4)

Quanto ao processo de leitura com os filhos em parceria com o trabalho escolar.

Dos meus filhos é... o meu mais velho... assim a gente sempre teve o hábito de ler pra eles em casa, né. Todo dia ler um pouco. Mas o meu mais velho pegou o hábito, ele se tornou mais leitor do que o caçula. Mas acho que ... claro começa em casa pelo exemplo de ver os pais lendo, meu marido lê muito, a gente leu pra ele, mas acho que a escola contribuiu, né junto, porque ele vinha falando... ele vivenciou a época assim: “ Ah, esse livro tem que pegar na biblioteca, tal, porque o colega pegou, aí ele também queria pegar, aí tinha uma turminha, um grupinho de amigos da escola até o 5º ano que era uma coisa meio doida assim, sabe um pegava e o outro também queria. A revista “Recreio” foi uma febre na fase dele, hoje ele está com dezoito, tá. Mas foi uma febre quando ele estava no fundamental I. Ele queria ler toda semana. Ai, eu falei: “Filho, não dá não...” está muito cara. Mas ele lia, eu comprava a revista de manhã a noite ele já tinha acabado de ler a revista, livros também eu ficava no pé dele...mas teve muito incentivo da escola também, tanto que meu filho entende muito de mitologia grega porque, eu não sei nada, mas porque teve uma matéria no quinto ano, eles estudaram um texto de língua portuguesa mesmo e aí a professora instigou, sei lá que trabalho que ela fez que ele começou a querer ler um monte de coisas, ele e a turminha de amigos. (P4)

Comenta sobre uma prática presencial muito comum de motivação em que as crianças apresentavam livros que haviam comprado e cita um exemplo de uma situação especial ocorrida durante a pandemia, que corrobora a afirmativa de Tardif e Lessard (2014) sobre a tecnologia do ensino tratar-se de uma tecnologia de interações humanas, e que devido a isso, suas técnicas são simbólicas, relacionais e de linguagem.

(...) agora com relação aos alunos é uma coisa legal desse ano. Eu via muito já isso no presencial, as crianças animadas pegando livro, como já comentei, um livro que tinham comprado, mas que nem, esse ano a gente apresentou o livro em PDF da Ruth Rocha, né. (P4)

Eu e as meninas do terceiro, a gente mostrou tal, não pedimos livro pra comprar, lógico que não, mas enfim eu lendo pra eles, eles também, alguns textos, e aí até que um dia uma mãe falou: “Simone, você mostrou a capa”, porque eu filmei, dependendo do livro que eu vou ler, eu filmei a capa e como eu ia ler algumas fábulas eu filmei a capa e fiz um vídeo de um minutinho, mostrando a capa instigando as crianças, já que eu não podia mostrar que nem na escola, e aí, só que eu tenho a segunda edição que é uma capa verde e a nova é branca. A mãe me mandou mensagem: “Simone, esse livro a capa é branca, tem da capa branca, também?” “Porque meu marido está pegando pra comprar”. Ai, eu: “Ah! Tem, é assim e mandei foto pra ela e ela, ah, tá bom, ele está aqui comprando. Você acredita que a família comprou o livro pra menina? Eu fiquei super feliz. Eu falei: “gente, não tô acreditando essa mulher... ela comprou o livro pra filha, sabe. Eu falei “que delícia”.(P4)

Dentre **os saberes experienciais** adquiridos no âmbito da escola, a professora relata a importância do profissionalismo na relação entre professores. Neste aspecto, descreve ações

observadas quanto à necessidade de trabalho coletivo e amparo profissional com o intuito de ressignificar a prática.

Aponta a importância do aprendizado teórico para a ressignificação de suas práticas:

Sabe essa é uma outra questão, foi uma outra disciplina que eu fiz também com o Samuel, sobre a questão da profissão, sobre o profissionalismo, tal, que eu trouxe muito isso pra mim. Falei: “ gente é verdade”, acho que às vezes a gente tem medo de se por, a gente acha que isso não é ser profissional, a gente discutir, porque assim, às vezes a gente fica muito assim, né Magda. Às vezes a gente fica muito assim: “ Ah, passa a folhinha pra mim, que atividade você deu. Aí eu te dou a folhinha e você me dá a folhinha. Só que acho que é mais do que isso, né Magda.(...) (P4)

A necessidade de socialização do trabalho do professor fica evidente na fala a seguir:

De repente , eu virar pra você e falar: “ Oh, não estou conseguindo trabalhar... não sei... como trabalhar dicionário, sei lá, qualquer assunto. De repente você.... “olha, eu faço assim e tal” Talvez eu não vá fazer igualzinho, né Magda, é obvio que não, cada uma é uma, mas gente, eu vou pegar a sua experiência, a prática que você já tem e adaptar a minha, né, e a minha sala. Eu vou imitar sim, mas adaptar, mas eu vou conseguir desenvolver lá comigo, eu vou aprender com você, né. “Mas porque você faz assim, Magda?” Ah, tá! Mas acho que a gente tem muito medo ainda de discutir as coisas, sabe por esse receio de admitir que a gente não sabe, de repente: “Ah, eu sempre fiz, mas agora não está dando mais certo.” (P4)

A P4 aponta a possibilidade de ressignificação da prática através da troca de experiências o que está de acordo com Souza (2017) que identifica, por meio de investigação de narrativas sobre práticas em um processo de (auto) formação docente, possibilidades de reflexão sobre instrumentos que potencializam o diálogo, o espaço coletivo de socialização e vivências que colaborem na (re) significação do saber docente, na compreensão da escola, sociedade e do trabalho dos professores, considerando o papel da experiência do outro, do diálogo e da história na constituição do sujeito.

Tipo assim, vinte anos se passaram, as crianças estão diferentes, a gente está noutro período da História da humanidade, né. Então não tem problema nenhum, eu não saber fazer. Isso, né. Não é eu não saber fazer mais, é eu não estar conseguindo fazer agora. Ou de repente, tem um determinado aluno que eu não sei como fazer, sempre fiz assim, só que aquele menino, eu não consigo atingir. De repente, você vem, né, numa discussão a gente está trocando e eu consigo... você consegue me auxiliar, contribuir, pra essa mudança de olhar e de repente pra esse determinado aluno, enfim, eu acho que a gente precisa amadurecer, pensar nisso enquanto profissional, eu falo, começando por mim,[...](P4)

Tem consciência de que para que essa troca aconteça, de uma forma profissional, é necessário perder o medo de se expor e saber ouvir o outro:

[...]começando por mim, a gente precisa perder um pouco esse medo de falar o que realmente a gente quer aprender a mais, que a gente precisa, quer dominar de assunto, sei lá... e...saber ouvir o outro também, né de ouvir qual é a sua prática, qual é a sua experiência, sem receio também, né de querer aprender, de querer de ser realmente uma troca para além de papel, pra além de atividade, porque às vezes a gente fica assim: “ Ah, então, porque você faz desse jeito, né?” “ Ah, não entendi...” que nem agora, a gente está fazendo muito isso, né Magda. A gente está aceitando... as atividades têm que ser iguais, ninguém faz: “ agora eu faço o que eu quiser na minha sala” Então assim: “porque você está propondo essa atividade de matemática, né. Mas desse jeito o exercício? Daí a colega tem que parar, pensar e explicar. Enfim, aí eu vou entender intervir: “mas a gente podia fazer de tal jeito” e assim, isso não é problema nenhum, não é pessoal, bom, ai, você não gosta de mim porque você está falando da atividade que eu estou propondo, não é isso, é uma discussão profissional, sobre o trabalho, eu acho que isso a gente precisava amadurecer um pouquinho, entendeu, de novo, começando por mim.(P4)

A P4 aponta a importância das trocas entre os professores e a necessidade de um espaço coletivo para socialização das experiências:

Eu falo isso porque quando eu fiz essa disciplina me deu ... gente, me fez pensar muito sobre isso. É claro, a gente observa, é muito claro isso na escola a gente observa muito isso, mesmo e aí, por exemplo quando a gente consegue fazer o HTPC e ter essa trocas já no presencial, a gente faz muito pouco isso, né Magda. É a gente tem pouco tempo pra isso, acho que agora a gente está fazendo um pouco, a gente está em grupo menores, cada um no seu ano, mas por exemplo a Debora que sempre trabalhou no quinto, mesmo eu estando agora um tempo no terceiro, uma época que eu estive no quarto, coisas que ela falou por exemplo sobre o trabalho dela me incentivaram e contribuíram pra minha prática, sabe, me fizeram pensar: “ Nossa, né me deu ideia para fazer determinadas coisas, me instigaram a pensar sobre o meu trabalho também e em relação a leitura no caso, que você me perguntou. Que a Débora trabalha muito, né que, essa questão de pegar um livro e explorar um livro. Então ela me inspirou muito em relação a isso é e outros né, acho que coisas que a gente acaba consegue... e que presencialmente como a gente estava, a gente teve poucas oportunidades para fazer isso, infelizmente. Acho que a gente se prende muito no burocrático. (P4)

Apresentadas as informações obtidas por meio das entrevistas analisando o olhar das quatro professoras sobre a trajetória de aquisição de seus saberes e as formas de mobilização desse conhecimento em suas práticas, finalizamos esta seção 4, com uma síntese dos resultados obtidos.

4.5 Síntese dos resultados

O objetivo desta pesquisa foi analisar o olhar dos professores com experiência no ensino de leitura sobre como relacionam seus saberes e práticas no desenvolvimento do letramento literário com textos narrativos, com foco nos gêneros conto e fábula, no Ensino Fundamental I e de que maneira tais ações contribuem com a experiência formativa dos alunos.

As informações obtidas nas entrevistas com as quatro professoras participantes da pesquisa permitiram, após a apresentação da análise detalhada do olhar de cada professora, sintetizar os resultados mais importantes sobre as reflexões das professoras sobre seus saberes e práticas no desenvolvimento do letramento literário. Esta síntese foi estruturada de acordo com o modelo tipológico de Tardif (2014, p.63) para classificar os saberes, baseado na trajetória pessoal, na formação escolar e profissional das professoras nos livros didáticos e nas experiências de sala de aula.

Quanto aos **saberes pessoais**, as professoras apontam que, embora as oportunidades de acesso aos livros na infância fossem escassas em razão de dificuldades financeiras das famílias, algumas tiveram contato com histórias contadas por figuras femininas como mãe ou avó. Ouvir histórias fez a diferença na aquisição do gosto pela leitura. Embora nem todas as professoras relatassem memórias relativas à audição de histórias contadas por familiares, todas tiveram acesso a vários materiais de leitura na história familiar, o que pode ter auxiliado na aquisição do gosto pela leitura.

Em algumas situações de ensino, algumas chegam a mobilizar alguns desses saberes pessoais em sua prática.

Os **saberes originados do processo de formação escolar** revelaram a escassez de momentos de exploração da leitura em sala, com uma exceção sobre um professor apaixonado pela literatura que conseguia envolver a classe com a leitura dos clássicos.

Ainda em relação à formação escolar, mencionaram a oferta de livros para levar para casa, pois a biblioteca era lugar para acesso à pesquisa em enciclopédias, sem ações de incentivo para despertar prazer da leitura. Apontam práticas mais efetivas de leitura por professores do magistério ou na graduação com algumas reflexões sobre o hábito da leitura, mas sem aprofundamento dessas práticas.

Embora a oferta do livro dê indícios de uma pequena iniciativa às práticas de leitura, esse procedimento não era comum segundo as professoras enquanto alunas. Para Cosson (2020) apenas ofertar livros para o aluno é uma prática insuficiente, apontando para a necessidade de acompanhamento da leitura de livros inteiros, já que demandam muito tempo e precisam ser realizadas fora do ambiente escolar.

Considerando-se as carências relatadas na **formação profissional das professoras**, os cursos de formação continuada necessitam ser mais valorizados, pois ofereceram fundamentos e sugestões práticas valiosos para sua atuação com textos literários em sala de aula. Este resultado também está de acordo com a pesquisa de Moreira (2017), que entrevistou formadores de professores de leitura literária, apontando a necessidade de investimentos na formação continuada e acadêmica desses profissionais, para que possam melhorar sua atuação na formação de professores mediadores de leitura literária

Para Tardif (2014), em toda carreira docente devem se alternar as fases de formação contínua. O autor identifica quatro fases de formação para o magistério que apontam para aquisição de saberes e competências diferenciadas: inicia-se na formação escolar, na universidade, valida-se no ingresso na profissão e prossegue de forma contínua ou continuada durante toda vida profissional.

Quanto aos **saberes originados do livro didático**, as professoras relataram as contribuições desse recurso como material auxiliar para o ensino dos conteúdos a serem trabalhados, mas afirmam que, embora os livros mais atuais tragam boas atividades de contextualização com as fábulas ou outros gêneros, ainda é necessário ampliar o repertório para trabalhar as estratégias de leitura. De acordo com Gimeno Sacristán (2013), cada professor, ao trabalhar com o livro didático, o utiliza de forma pessoal, adaptando, descartando ou ampliando as atividades propostas.

As informações relativas aos **saberes experienciais**, que são os mais valorizados por Tardif e Gauthier, foram muito ricas. Segundo Gauthier *et al.* (2013), o saber experiencial se destaca no ensino, mas não pode significar a totalidade do saber docente. O professor necessita, além da experiência, ser munido de conhecimento formais, como apoio para enfrentar a realidade. Se o docente se incumbir de redescobrir sozinho estratégias eficazes, pode acarretar aos alunos efeitos negativos desta prática. Para que exista reconhecimento de cada profissão deve existir a formalização dos saberes específicos a ela.

Dentre os saberes identificados nos relatos das professoras, destacamos, nos próximos parágrafos, os principais:

a) Desenvolvem projetos com contos e fábulas que permitem abordar a temática de valores. Um exemplo de metodologia adotada em um desses projetos: a introdução da temática, e, em paralelo às atividades curriculares, leitura de 15 livros com seus alunos durante o ano. Desses, pelo menos um é adquirido pelos alunos a pedido da professora, neste caso, o mesmo exemplar para todos.

b) Realizam dinâmicas variadas para o trabalho com fábulas que, por serem mais curtas, facilitam ações de leitura para o treino da oralidade como jograis e leitura compartilhada para inferências do texto, principalmente por se tratarem de pequenos textos com diálogos.

c) As práticas de leitura de textos mais longos é desenvolvida aos poucos, por capítulos, com descrições do ambiente e ações dos personagens proporcionando estímulo ao imaginário. A mediação para a leitura desses textos mais extensos está de acordo com a proposta de Cosson. Segundo o autor, o professor auxilia o processo através de procedimentos conhecidos como “intervalos” que podem tratar - se de conversas com a turma ou atividades mais específicas. As conversas podem incluir comentários do professor sobre a obra ou dos alunos sobre os trechos lidos, já as atividades específicas podem relacionar o texto que está sendo trabalhado com a leitura de outros textos menores com conteúdos a ele relacionados bem como a leitura compartilhada de capítulo.

Com base nos ensinamentos de Cosson (2020), foi possível identificar várias ações das professoras quanto ao trabalho comum nos intervalos. Como exemplo podemos citar as ações da P4 ao trabalhar com fábulas de Ruth Rocha e Lucia Tulchinski, estabelecendo ligação entre as obras e versões das mesmas fábulas para os alunos do 3º ano evidenciando a importância do trabalho estético com a obra como exemplifica o autor “O que nos leva a ler um clássico, por exemplo, é a experiência estética que ele proporciona e não simplesmente a história que conta” COSSON (2020,p.63). Leem e trabalham 20 fábulas da Ruth Rocha e, entre as estratégias utilizadas, podemos citar, além da leitura, a compreensão da história e sua moral, as inferências necessárias e o desenvolvimento da oralidade, a comparação com outras versões das mesmas fábulas.

d) Ao realizar a leitura literária, consideram importante contextualizar a obra lida, oferecendo informações sobre o ambiente, situando os alunos quanto aos hábitos da época, trazendo um pouco de outros contextos comuns às disciplinas de História e Geografia, enriquecendo dessa forma o processo da leitura.

e) A proposição de leituras associadas às temáticas que estão sendo trabalhadas por elas, também é outra prática de aprofundamento do texto lido. Como exemplos, podemos citar o livro “Os problemas da Família Gorgonzola” para situações – problema, ou o livro comentado sobre a evolução do homem. Ou seja, buscam leituras que complementam suas práticas.

f) As mediações realizadas referem-se principalmente a auxiliar os alunos a lidarem com informações abstratas, linguagem figurada, facilitando a linguagem para compreensão. Realizam leitura de forma contextualizada e atividades em grupo para que os alunos de inclusão

também estejam socializados; retomam o enredo situando os alunos que demoram para fazer observações.

g) Consideram que o momento da leitura deve ser prazeroso, portanto, as considerações quanto à estrutura do texto narrativo ou gênero são trabalhadas paralelamente. O texto utilizado para leitura também pode ser a base para atividades de escrita a ele relacionadas com o objetivo de verificação da aprendizagem.

h) Em alguns momentos refletem sobre influências familiares, ou escolares em suas ações, mas de forma sutil, sem atribuírem uma significação para estas influências como auxiliadoras de sua prática pedagógica. Embora o trabalho do professor seja cíclico, tenha início no começo do ano e siga um cronograma que se repete ao iniciar o ano seguinte, o processo de garimpar (fazer buscas em bibliotecas, associar o que trabalhou a comentários de colegas de trabalho) e juntar (ressignificar a própria prática através do que vivenciou e observou), agregam estratégias e modificações no processo de aquisição da leitura conforme adquirem mais conhecimento específico.

i) A escolha de textos para leitura dos alunos é resultado de pesquisa voluntária em bibliotecas, livros que leram e gostaram com diferencial de lerem para seus alunos, em alguns casos, leram ou ofereceram leituras de exemplares lidos por elas enquanto alunas e que proporcionaram interesse pela leitura. Quanto às escolhas das leituras, uma das professoras afirma que toda proposta pedagógica é intencional. Trabalhar literatura vai além da interpretação da história, traz uma reflexão sobre algo que precisa ser melhorado. No caso, toda leitura sugerida por ela tem a intenção de trabalhar valores.

Embora reconheçam a complexidade envolvida na avaliação imediata dos resultados das ações que amenizam conflitos, acreditam que muitas leituras servem de reflexão para pensamentos e ações futuras. É um processo de longo prazo.

j) Consideram que as formas de motivação variam em cada fase da vida e são diferentes para cada aluno, mas o exemplo da professora leitora é apontado como um fator importante para estimular o gosto pela leitura. Sendo assim, para despertar o gosto e interesse do aluno pela leitura o professor deve ser criativo, trazer novidades de interesse coletivo, dentro de um padrão organizacional, pois todo contexto tem uma intenção, um objetivo a ser alcançado. Para Tardif (2014), ao pensar nos objetivos dos professores, deve-se enfatizar que eles atuam com e sobre seres humanos. Embora ensinem ao coletivo, não podem deixar de considerar as diferenças individuais, pois os alunos são heterogêneos, não possuem as mesmas capacidades, nem as mesmas possibilidades sociais.

k) Apontam também a concorrência dos meios digitais que são mais fáceis de cativar do que o processo de leitura, que requer mais atenção. Facilidade de acesso à leitura proporcionada pelos meios digitais, porém, juntamente com esse acesso, também comentaram sobre o excesso de informações que não contribuem para a aquisição de leitura.

l) Reconhecem a necessidade de partilhar os saberes produzidos nas suas práticas no ambiente escolar, mas apontam o fato de que trabalham de forma isolada e as trocas de experiências, quando ocorrem, não obedecem a nenhum planejamento específico. Reconhecem a importância de partilhar os saberes produzidos nas suas práticas, mas necessitam de que isso seja feito de forma organizada, atribuindo menos importância às ações burocráticas e promovendo trocas efetivas e validadas pelos pares.

Quanto à importância da produção e validação dos saberes dos professores, Tardif (2014) pontua:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. TARDIF (2014, p.38 39).

Para as professoras, esta dificuldade de partilhar pode ser atribuída à cultura docente que implica na responsabilidade de ter que saber tudo, gerando o medo de se exporem ao compartilhar com outros colegas de trabalho algumas dificuldades.

Reconhecem que só a troca de experiências não é suficiente e que necessitam de fundamentação teórica para entenderem os objetivos de algumas atividades desenvolvidas. Para elas tais ações melhorariam o profissionalismo no magistério

As informações obtidas nas entrevistas confirmam o profissionalismo evidenciado nas falas das professoras que, apesar de perceberem lacunas na sua formação, conseguem realizar um trabalho competente no ensino do letramento literário, revelando práticas motivadoras que merecem ser partilhadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar o olhar dos professores com experiência no ensino de leitura sobre como relacionam seus saberes e práticas no desenvolvimento do letramento literário com textos narrativos, com foco nos gêneros conto e fábula, no Ensino Fundamental I e de que maneira tais ações contribuem com a experiência formativa dos alunos.

A descoberta da leitura acontece de modo particular e diferente para cada um. O trabalho com contos e fábulas pode contribuir para o desenvolvimento do letramento literário por meio de ações que despertem a leitura de mundo de cada aluno, por meio da forma como trabalha o professor.

Por meio do relato de quatro professoras experientes sobre suas práticas, refletindo sobre aspectos positivos e negativos de suas experiências com a formação e leitores, foi possível observar que elas implantaram, em suas rotinas, estratégias e ações de compartilhamento de leitura, proporcionando transformações positivas no processo de desenvolvimento do letramento literário de seus alunos. Essas práticas bem sucedidas certamente contribuem para a formação de leitores mais alicerçados para iniciarem o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) em que a estruturação curricular é multifacetada e com menos possibilidades de correções de possíveis defasagens no processo de aquisição da leitura.

As professoras entrevistadas tem trilhado caminhos nem sempre semelhantes em sua formação leitora adquirida na família, enquanto alunas e na sua formação profissional. Uma falha comum a todas que pode ser apontada foi a escassez de ensinamentos sobre como desenvolver o processo de leitura, durante sua formação profissional. Essa lacuna tem sido preenchida satisfatoriamente por meio de formações continuadas ou de observação de sua própria prática, que trouxeram novas perspectivas de mudança quanto ao desenvolvimento do letramento literário de seus alunos. Também se observou a importância do compartilhamento entre os pares para novas percepções e modificações deste processo.

O presente estudo contribuiu não apenas para o aprofundamento da formação da pesquisadora, mas também permitiu reflexões sobre os saberes das professoras participantes da pesquisa, bem como sobre suas práticas voltadas para o desenvolvimento do letramento literário no Ensino Fundamental I (1º ao 5ºano), explicitando algumas das atividades com os gêneros contos e fábulas que contribuem para ampliar a capacidade leitora dos alunos.

Tem a intenção de partilhar os resultados desta pesquisa com os docentes da escola em que aconteceram os estudos, em forma de cursos de formação continuada e/ou trocas de

experiências nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), oferecendo fundamentos para algumas práticas já desenvolvidas pelas docentes bem como mediando o compartilhamento dos saberes experienciais dos docentes participantes. Essa intenção de atuação da pesquisadora está de acordo com Baptista (2018) que identificou em sua pesquisa que as dinâmicas das relações entre professores são mobilizadas através de suas reflexões sobre experiências pessoais e profissionais, individuais e coletivas, e que mediadas pelo contexto de formação possibilitam a promoção leitora dos alunos nas salas de leitura em que atuam.

Nos cursos de formação ou momentos de troca de experiências, além dos saberes sobre a formação de leitores adquiridos em sua trajetória pessoal e profissional, é necessário incluir a discussão de posturas e atitudes construídas na vivência com os alunos, o “saber ser”, de acordo com os resultados de Tobias (2015), em suas análises das entrevistas com professores do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, dentre as quais destaca: “saber ouvir”, “relação com o conhecimento”, “tornar-se humana”, “lidar com a adversidade”, “estudar os pais”, “nunca desistir de um aluno”, “afetar-se”, “ter postura”, “conhecê-lo”, para “conhecer-se”, “ação solitária”, “respeito ao aluno” e “atitude investigativa”.

A proposta inicial para as ações de formação continuada foi a elaboração de uma sequência didática, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), fundamentada nos aportes teóricos estudados para esta dissertação. Pretende-se também, se houver condições, partilhar esses conhecimentos com professores de outras escolas da rede pública, em palestras e oficinas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEEBA-** Educação e contemporaneidade, Salvador,v.22, n.40, p.95-103, jul./dez.2013
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** tradução feita (a partir do francês) Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAPTISTA, K. C. **A constituição de si e do outro:** a experiência formativa de professores de sala de leitura.2018. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas.2015. Disponível em:https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7033724 Acesso em: 16 jun 2020.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORGES, C.M.F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2004.
- BRASIL **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília, MEC, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- COSTA, M. S. DE O.; LOPES, A. DE A. Entre a Escrita e a Revisão: A criação de Fábulas por Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019.Fortaleza.Anais[...]Fortaleza, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA8_ID_11767_26092019164827.pdf Acesso em: 22 mar 2021.
- COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006
- DALLA-BONA, E. M.; FONSECA, J. T. DA. Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: saber ler, saber escolher. **Educ. ver** .vol.34, no.72, P39-56. ISSN 0104-4060.2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010440602018000600039&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 16 jun.2020.
- DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

FERRARI, P. G. B. **A experiência da leitura dos clássicos: impressões de professores e alunos de 9º ano do Ensino Fundamental II.** 2017 75 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Processos de ensino, gestão e inovação) - Universidade de Araraquara, Araraquara. 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5012754 Acesso em: 15 jun 2020.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo : Atlas, 6 ed.,2008.

GILENO, R.S.da S. As contribuições da literatura infantil para o letramento e para a formação do leitor. *In* : BIZELLI, J.L.; SOUZA, C.B.G.de (org.) **Caminhos para a escola inclusiva.** São Paulo/SP, Cultura acadêmica, 2014, p.43-53.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 3 ed., 2000

GIMENO SACRISTÁN, J. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013

GOTLIEB, Nádia. **Teoria do conto**, versão digitalizada. São Paulo: Ática, 2004 Obra original 1990.

Disponível em: moodle.ufsc.br Nadia Battela Gotlib - Teoria do Conto.

HENTZ, M. I. de B. Língua portuguesa na escola: (re)fazendo um percurso de formação. **Cad. CEDES.** vol.35, no.95, P107-124. ISSN 0101-3262. 2015. Disponível em:https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010132622015000100107&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 16 jun 2020.

INÁCIO, H. C. S. A. CONFABULANDO COM FÁBULAS. **Nucleus**, v. 16, no. 1, P165-180. 2019. ISSUE DOI: 10.3738/1982.2278.3106. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268032671.pdf> Acesso em : 18 mar 2021.

JUNIOR, E. B. S. **Fábulas em um contexto socioeducacional: a formação de leitores e a relação com a cidadania.** 2017. 107 p. Dissertação (Mestrado Profissional em LETRAS) - Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal. 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5046191 Acesso em: 22 mar 2021.

LAINS, L. D.; ROCHA, M. S. P. de M. L. da. Desenvolvimento da atenção mediada e sua relação com práticas pedagógicas. **Fractal, Rev. Psicol.**[on line].vol.32, no.1, P21-30. ISSN 1984-0292.2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S198402922020000100021&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em:16 jun 2020.

LONGO, L;B. **A educação literária no ensino médio: análises, reflexões e desafios sobre ensinar literatura.** 2021.103f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Escolar) UNESP, Araraquara.2021.

LOPES, S. A. **Letramento literário: contação de histórias.** 2015. 174 p. Dissertação (Mestrado Profissional em LETRAS) - Universidade Federal de Uberlândia. 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2583904 Acesso em: 22 mar 2021.

MACENHAN, C. **A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na educação infantil.** 2015. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Uvaranas. 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2363299 Acesso em 15 jun2020.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS. A Pesquisa Qualitativa em debate. 2004, Bauru. **Anais[...]** Bauru: USC, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 18 mar.2019.

MOREIRA, C. S. **A Formação de formadores de leitura literária: os saberes que articulam suas práticas formativas.** 2017. 112 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5078623 Acesso em: 15 jun 2020.

MATOS, D. R. DE R. **A escolarização dos contos de fadas: das labaredas de fogo às páginas das coleções didáticas.** 2016. 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí. 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4015782 Acesso em: 15 jun 2020.

MOREIRA, J. A. **Fábulas: a produção de um caderno pedagógico destinado ao 6º ano do ensino fundamental.** 2017. 157 p. Dissertação (Mestrado Profissional em LETRAS) - Universidade Estadual do Norte do Paraná. 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5041753

OLIVEIRA, M. R. DE. **A ideologia nas fábulas de Esopo: considerações críticas sobre a utilização nos livros didáticos.** 2018. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação e ensino (MAIE)-Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro. 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6809061 Acesso em: 22 mar 2021

PASSONI, Irma. et. al. **Conhecimento e cidadania 3**. Tecnologia social e educação: para além dos muros da escola. São Paulo: ITS, 2007.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SCHNEWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, A. M. Leitura, produção e interpretação do gênero textual fábula no ensino fundamental. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2020., virtual *Anais [...]* 2020 Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA8_ID1526_10092020215748.pdf Acesso em: 18 mar 2021.

SILVA, V.G.; LOPES, A. E.; DE OLIVEIRA, M. C. Fábulas: Valor Educativo e Cultural. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, RELVA, Juara/MT/Brasil, vol. 5, no. 1, p. 153-166, jan./jun. 2018. ISSN: 2359-0041. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/3151> Acesso em: 18 mar 2021.

SILVA, V. M. T. DA. **As Ações de mobilização do currículo produzidas por uma professora frente às demandas cotidianas da prática pedagógica**: voos de formação de uma professora/pesquisadora. 2018. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6967437 Acesso em 15 jun 2020

SOUZA, C. M. DE. **Estratégias de leitura para o ensino de fábulas em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental**. 2018. 175 p. Dissertação (Mestrado Profissional em LETRAS) - Universidade Federal de Minas Gerais. 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6384931 Acesso em: 22 mar 2021.

SOUZA, L. C. DE. **As narrativas na (re)significação do saber docente em um processo de (auto)formação de professores do ensino fundamental**. 2017. undefined p. (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5045729 Acesso em 15 jun 2020.

SOUZA, M. Um estudo do gênero fábula no ensino fundamental. **VII Enlije**. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enlije/2016/TRABALHO_EV063_MD1_SA5_ID160_23052016161443.pdf Acesso em: 22 mar 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TEIXEIRA, F. C. **Práticas pedagógicas no ensino de leitura nas séries iniciais:** o processo de constituição de uma professora. 2016. 145 p. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3622009 Acesso em: 15 jun 2020.

TOBIAS, J. K. **Saberes da docência pelo olhar dos docentes.** 2015. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro. 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2732483 Acesso em: 15 jun 2020.

TONIN, F. B. **Leitura fruição na escola:** o que alunos e professores têm a dizer? 2016. 274 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3661921 Acesso em 15 jun 2020.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃOROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ONLINE COM AS
PROFESSORAS

Mestranda: Magda Helena Sopran Pezzonia

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro.

Identificação

Nome: _____

Idade _____

Sexo: _____

Formação

Curso: _____ ano: _____ Instituição _____

Curso: _____ ano: _____ Instituição _____

Curso: _____ ano: _____ Instituição _____

Tempo de magistério: _____

Roteiro para a entrevista semiestruturada

1. Você gosta de ler livros de literatura? Por quê?

2. Com que frequência lê livros literários?

() _____ livros por mês.

() _____ livros por ano.

() não leio.

3.1 Em sua infância, vivenciou algum contato com leitura de contos ou fábulas através de sua família ? Como foi essa experiência? Através da oralidade ou leitura de livros realizada por um adulto?

3.2 Esta experiência trouxe contribuições para a sua prática pedagógica?

4. Em sua experiência enquanto aluna que práticas pedagógicas despertaram o interesse pela leitura? Em que momentos houve apreciação de contos literários?

<hr/> <hr/>
<p>5. Em sua formação profissional, houve alguma orientação para trabalho com gêneros textuais?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<hr/>

<p>6. Você tem preferência em trabalhar com algum livro de contos em suas aulas? Qual? O que lhe chama atenção neste livro?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
--

<p>7. Quais facilidades e dificuldades encontra ao trabalhar com este gênero?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
--

<p>8. Quais os contos mais utilizados em sua aula e por qual motivo</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--

9. É possível, através da leitura de contos, diminuir conflitos e tensões em sala de aula, após a observação atenta da resolução de conflitos nos contos ?

10. Em algum momento, você já utilizou contos para trabalhar conteúdos relacionados a outras disciplinas como matemática ou ciências? Que estratégias utilizou?

11. Que relações estabelece entre sua experiência com contos e a experiência de seus filhos ou alunos? Qual a participação das práticas do professor neste contexto?

12. Que aspectos de sua formação profissional contribuem em suas práticas de leitura com seus alunos?

13. Que saberes provenientes de livros didáticos são associados aos contos ? A forma como o livro didático aborda este gênero contribui com sua prática?

14. Que contribuições, ou trocas, entre professores colaboram com as práticas e estratégias de leitura?

Obrigada pela sua participação! A sua resposta ajudou muito em minha pesquisa.