

LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR: SABERES E PRÁTICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Eliana Aparecida Carleto

Resumo: Este texto apresenta reflexões sobre uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo investigar e analisar saberes e práticas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental com obras de literatura infantil de Ruth Rocha, veiculadas no acervo do Programa Nacional e Biblioteca da Escola (PNBE) visando a formação do professor e do aluno leitor. A opção metodológica foi por desenvolver uma pesquisa-ação colaborativa. Utilizamos os seguintes procedimentos e estratégias de ação: aplicação de questionários; levantamento bibliográfico; observação participante; redação de notas de campo; realização de entrevistas semiestruturadas. O estudo comprovou que 60% dos professores desconhecem o PNBE e desenvolvem práticas de leitura de obras literárias infantis por meio de metodologias de ensino que desconsideram a participação dos alunos leitores.

Palavras-chave: literatura infantil; formação leitora; ensino fundamental.

Introdução

O Brasil, no século XXI, convive com as conquistas da mundialização da cultura: informação rápida, ligação instantânea com o mundo, maravilhas da realidade virtual e de seu imenso número de possibilidades advindas da rede internacional de computadores. Estas inovações têm sido acompanhadas de alterações significativas da vida social, em diversos aspectos, e da continuidade de problemas sociais ainda não superados. Por exemplo, ainda que concordemos que o processo de escolarização é a base para uma sociedade mais culta, o acesso massivo ao ensino fundamental não conseguiu suprimir o grave problema do fracasso escolar. Sendo assim, ainda nos deparamos com um grande contingente de analfabetos e analfabetos funcionais que frequentaram anos da educação escolar.

Contudo, ante as tecnologias avançadas, presentes no cotidiano de grande parte de nossas crianças, desde a mais tenra idade, nós, educadores, não podemos abandonar, ou mesmo, minimizar o trabalho de nelas despertar o prazer de ler e imaginar histórias,

de escrever pequenas narrativas, externando sentimentos e impressões. O gosto pela leitura pode ser articulado aos apelos da linguagem audiovisual, que seduz e atrai, de tal forma que a preferência universal da infância não seja apenas estar junto à TV, ao videogame ou ao computador, mas também ao livro.

Assim, reconhecemos que as novas tecnologias de comunicação e a informatização têm papéis importantes no desenvolvimento cultural, intelectual e cognitivo das crianças. Mas, é importante que os livros e a literatura não sejam considerados pelas nossas crianças como algo que não dá prazer, “chato”, desestimulante, obrigatório. A nosso ver, a literatura é fonte de aquisição de conhecimento, e, em tempos de difusão massiva de informações, adquirir informação é diferente de aquisição de conhecimentos.

Dados da edição de 2012 da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, encomendada pelo Instituto Pró-Livro (IPL) e pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública (IBOPE), revelam que os professores foram distinguidos como aqueles que mais influenciavam as pessoas na formação do hábito de leitura. Se o professor é um leitor, se demonstra prazer em ler, poderá se tornar um exemplo. Assim, corroboramos a defesa de que o país deve investir na formação do professor leitor, pois, dessa forma, poderá melhorar os índices de leitura dos educandos. Não adianta apenas desenvolver ações de distribuição de livros, em grande escala, se não houver um conjunto de políticas que incentivem a leitura. Ou seja, entendemos ser necessário que os educadores (professores, bibliotecários, diretores, coordenadores, dentre outros), além de receberem contribuições em materiais, contem com atividades de formação, gostem de ler, por prazer, e leiam regularmente - o que não inclui livros técnicos e material didático, cujas leituras são consideradas inerentes à profissão. Nesse sentido, investigamos como a formação leitora dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental se relacionam com obras literárias infantis, em particular com obras literárias infantis selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), instituído pelo Ministério da Educação (MEC). Este programa foi instituído em 1997, tem como objetivo central a democratização do acesso a obras de literatura brasileiras e estrangeiras infanto-juvenis e materiais de pesquisa e referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras. Viabilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), juntamente da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. A distribuição do acervo bibliográfico é feita em anos alternados, ou seja, em um ano são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos

iniciais) e de educação de jovens e adultos. Já no ano seguinte são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio.

Considerando o exposto, organizamos o texto dividindo-o em três partes. Na primeira apresentamos os caminhos da pesquisa e sua proposta metodológica. Na segunda parte, enfocamos uma breve revisão teórica sobre a leitura e a literatura infantil na prática pedagógica. Por fim, as considerações finais e as referências bibliográficas.

Os caminhos, metodologia e estratégias de ação

A investigação situa-se no campo da abordagem qualitativa de pesquisa educacional, por apoiar-se num processo de vivência que requer o envolvimento do sujeito pesquisador com a realidade investigada. Essa abordagem exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

As pessoas envolvidas são reconhecidas como sujeitos de conhecimentos e produtores de práticas, protagonistas de problemas, pois:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

Optamos pela pesquisa qualitativa, pois como registra Bogdan e BiKlen (1994, p. 49):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo [...]. Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação.

Os autores afirmam que “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN e BIKLEN, p. 51).

Com base nesses princípios, a nossa investigação se constitui como uma pesquisa-ação. Para Barbier (2007, p. 14, grifos do autor):

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de *implicar-se*. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeitos e objeto de pesquisa.

A pesquisa-ação, como uma abordagem qualitativa, requer do pesquisador um processo de reflexão e de retomada de todo o percurso dantes traçado, envolve um ato autorreflexivo, sistemático e crítico. Nesse processo,

O pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte. (BARBIER, 2007, p.18).

A pesquisa-ação, no campo da formação de professores, tem se desenvolvido de maneira significativa nas últimas décadas, em diferentes países. Contudo, Elliott (1998) alerta-nos sobre a complexidade que envolve a pesquisa-ação no que tange ao papel do professor como um pesquisador em relação aos acadêmicos. Ele defende o ponto de vista de que o papel do pesquisador acadêmico deve ser o de estabelecer uma forma de pesquisa colaborativa, que contribua para a transformação da prática curricular. Também defende que a pesquisa-ação, por se originar de questões vivenciadas pelos profissionais envolvidos na prática educacional, pode articular teoria e prática e abranger pesquisadores especializados, professores dos cursos de formação de professores e os profissionais que atuam na prática, em um diálogo constante.

Nesta perspectiva, optamos por realizar uma pesquisa-ação colaborativa. Procuramos unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e compreensão como parte prática. Entendemos que a pesquisa-ação colaborativa não se restringe à participação dos pesquisadores no meio investigado. Inclui a explicitação do como se entende o problema a ser investigado, o enfoque assumido para abordá-lo, compreendendo singularidades de cada experiência na relação com os diferentes contextos. Isto nos motivou a trabalhar com um objeto dinâmico, que apresenta movimentos próprios os quais nos colocam situações imprevistas, caminhos não previstos e novas reflexões.

Pimenta (2005) aponta, como um pressuposto desse tipo de pesquisa, o fato de os sujeitos envolvidos em uma pesquisa-ação constituírem um grupo que têm objetivos e metas comuns, com interesse no problema que surge no contexto em que atuam. Também ressalta que a ação compete aos sujeitos e que a pesquisa-ação se estabelece como estratégia pedagógica. Nesse sentido, no processo de pesquisa, é possível que o pesquisador e o sujeito da pesquisa se organizem em um grupo de análise e reflexão com vistas à “transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais” (PIMENTA, 2005, p. 523).

Em função dos objetivos traçados, fez-se necessário investigar não apenas vozes dos educadores sobre a utilização ou não de obras literárias infantis em suas aulas, mas também os saberes e as suas práticas pedagógicas. Para aproximarmos desse universo e não perdermos dados significativos, adotamos diferentes instrumentos e procedimentos técnicos, dentre eles, destacamos, a observação participante das aulas ministradas nos diferentes anos, a fim de verificar o envolvimento de alunos e professores em distintas situações (espontâneas ou formais) de contatos com obras literárias infantis do PNBE/ 1999 - 2010 no cotidiano escolar.

Também foram realizadas entrevistas orais semiestruturadas com professores, com o objetivo de colher informações sobre a utilização de obras literárias infantis no cotidiano escolar. Além disto, questionamos: como a escola se apropria da literatura infantil na/e para a formação e desenvolvimento do professor e do aluno leitor? De que forma a leitura de obras literárias infantis selecionadas pelo PNBE- 1999 -2010, podem despertar o interesse dos alunos das turmas investigadas no que diz respeito à sua formação leitora? Como diferentes alunos dos anos iniciais do ensino fundamental vivenciam a prática de leitura de obras literárias? Como os professores de literatura, de biblioteca e regentes de classes dos anos iniciais do ensino fundamental incorporam as obras literárias em seu processo de formação leitora? Quais as contribuições das obras de Ruth Rocha para a formação do professor e do aluno leitor? De que forma as obras literárias selecionadas podem contribuir para despertar o interesse dos professores sobre sua formação leitora? Que possibilidades de saberes e práticas as obras de literatura infantil de Ruth Rocha, selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – 1999 - 2010, poderiam propiciar a formação leitora de professores e alunos da rede pública municipal da cidade de Uberlândia/MG?

Desenvolver este estudo, portanto, foi um desafio no sentido de contribuir para a análise e reflexão das práticas escolares que visam a formação do professor e do aluno leitor.

Leitura e literatura infantil na prática pedagógica

O filósofo Heráclito (1980) registrou que, no mundo, nada permanece idêntico a si mesmo, tudo se transforma, ninguém desce duas vezes o mesmo rio, pois suas águas mudam constantemente. O texto também muda a cada leitura, cada leitor sente algo diverso após a leitura, porque o leitor insere nele sua vivência, sua visão particular do mundo, sua experiência de vida e sua sensibilidade. Uma obra literária possibilita diferentes olhares, leituras e interpretações, possui uma capacidade de dar origem a várias significações a cada nova leitura. Como registra Larrosa pode ser uma experiência (1996, p. 29):

Una misma actividad de lectura puede ser experiencia para algunos lectores y no para otros. Y, si es experiencia, no será la misma experiencia para todos aquellos que la hagan. La experiencia de la lectura es también el acontecimiento de la pluralidad, pero de una pluralidad que no puede reducir-se a um concepto. [...] Si tuviéramos um concepto para la experiencia de la lectura no liberaríamos la diferencia, sino que garantizaríamos que siempre estuviera atrapada por esa ley que determina identidades a partir de lo semejante y lo diverso, a partir de las distancias medibles.

Assim, a experiência da leitura é ímpar, ou seja, cada leitor possui uma experiência própria, cotidiana e pessoal, isto torna a leitura única, incapaz de se repetir, e este é um de seus encantos. Contudo podemos ressaltar que a leitura não se constitui em um ato solitário, nem em atividades individuais, o leitor é sempre parte de um grupo social, e, certamente, levará para esse grupo elementos de sua leitura, do mesmo modo que a leitura trará vivências oriundas do social, de sua experiência prévia e individual do mundo e da vida. Ao final de cada leitura, enriquecemo-nos com novas ideias e experiências. Cada leitor, ao fazer uma leitura, trava um contato direto com o texto, trazendo para o seu objeto de leitura as suas experiências pessoais, suas ideologias, seus conceitos. Desta forma, explorar a leitura na escola é querer *descer o rio* centenas de vezes, descidas que não se esgotam jamais. Como registra Vargas Lhosa (2009, p. 27):

A literatura nos permite viver em um mundo cujas leis transgridem as leis inflexíveis em meio às quais transcorre a nossa vida real, emancipados da prisão do espaço e do tempo, na impunidade para o excesso e donos de uma soberania que não conhece limites.

Tendo como certo que o leitor dá sentido ao que lê a partir do lugar que ocupa e que os lugares que o leitor ocupa na sociedade envolvem aspectos sociais, intelectuais, linguísticos, ideológicos, culturais e literários, julgamos que, a partir da leitura de uma obra literária, o leitor poderá manter seu horizonte de expectativas da forma como estava antes da leitura, ou permitir-se elaborar novos conceitos, novas experiências, enfrentar rupturas, pensar em transformações, enfim, ampliar seu horizonte de expectativas.

Para que o horizonte de expectativas do aluno seja ampliado, e ele sinta enraizar em si o hábito da leitura:

O professor que utiliza do livro em sala de aula não pode ser igualmente um redutor, transformando o sentido do texto num número limitado de observações tidas como corretas (procedimento que encontra seu limiar nas fichas de leitura, cujas respostas devem ser uniformizadas, a fim de que possam passar pelo crivo do certo e do errado). Ao professor cabe detonar as múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque estas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado (ZILBERMAN, 1982, p. 24).

Percebemos que a proposta formulada por Zilberman, salienta o aspecto do professor como mediador de leituras, apoiamos este pensar. Também concordamos com o pensamento de Silva (2008, p. 13) “cabe ao professor dos primeiros anos o papel mais importante, o de despertar o gosto pela leitura, de seduzir o leitor desde os seus contatos iniciais com os livros, antes mesmo que ele seja capaz de decifrar o código escrito”. A criança, desde cedo, mostra uma habilidade para com a leitura de imagens, mas essa habilidade deve ser estimulada pelo adulto, com a apresentação de livros, revistas e materiais impressos. Uma educação para a leitura de imagens abre caminhos para se apreciar a arte, as pinturas, os desenhos, o texto e as ilustrações de um livro.

Para Vargas Lhosa (2009, p. 20):

A literatura deveria ser inculcada nas famílias desde a infância e deveria fazer parte de todos os programas de educação como uma das disciplinas básicas. Sabemos que ocorre o oposto, que a literatura

tende a ser posta à parte e a desaparecer totalmente dos currículos escolares, como se tratasse de um ensinamento de que se pode prescindir.

Em nossa prática, percebemos que professores brasileiros, usualmente, salvo em algumas realidades, possuem poucos recursos para lidar com a literatura e outras artes na escola. A leitura de obras literárias parece ficar de fora da sala de aula, porque, em geral, os professores não a incorporam ao universo do ensino ou por dificuldades pessoais, profissionais ou por falta de materiais. E é difícil fazer com que um aluno goste de ler se o próprio professor não gosta de leitura. Por isso, faz-se necessário que a formação do professor seja enriquecida com o ensino de literatura. Cabe a nós, professores, sermos os mediadores de uma literatura capaz de entreter e formar leitores. Faz-se necessário que utilizemos de uma literatura que suscite dúvidas, debates, que traga inquietações.

É oportuno ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases - LDB/1996, artigo 32, incisos I a IV, insere o ensino fundamental na perspectiva, sobretudo, da cidadania.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Trata de uma etapa escolar que tem como finalidade a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender; a aquisição de conhecimentos e habilidades; a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos laços de solidariedade humana e de tolerância. Desta forma, a leitura pode provocar associações com as experiências de vida dos leitores e contribuir para a formação da cidadania. Corroboramos Solé (1998, p.36), quando argumenta que:

[...] correndo o risco que está sempre presente na generalização, é preciso convir que, quando a leitura é considerada um objeto de conhecimento, seu tratamento na escola não é tão amplo como seria de

se desejar, pois, em muitas ocasiões, a instrução explícita limita-se ao domínio das habilidades de decodificação. A literatura a respeito indica que as intervenções destinadas a fomentar estratégias de compreensão – ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar etc. – são muito pouco frequentes.

Nessa perspectiva, urge incorporar a literatura infantil no espaço escolar. No entanto, preparar uma aula pensando na formação do leitor, requer um planejamento centrado nesta objetividade, ou seja, requer pesquisa, requer conhecer os alunos e seus gostos literários para que as leituras propostas lhe sejam significativas. Ainda que pergunte sobre os gostos dos alunos, conhecer por conhecer, e não considerar, em nenhum momento, suas leituras, impondo-lhes o que ler, posto que terão, por exemplo, que buscar elementos para produzirem resumos, esta forma de trabalho não permitirá que o aluno seja agente de sua leitura, ou seja, que ele próprio defina o que e o como gostaria de ler. Raramente o aluno que lê obrigado se tornará um futuro leitor. Provavelmente o fará apenas para cumprir com a solicitação da professora e, conforme observamos, em nossa pesquisa de campo, em alguns casos, o aluno sequer leu. Essa negação pela leitura ocorreu porque, além da imposição, em nenhum momento a leitura fez sentido aos alunos. No caso da literatura infantil, a oportunidade do aluno optar por um livro, aquele que mais lhe chamou a atenção, é o despertar da autonomia, pois o aluno busca dentro de si motivos para a escolha de determinada obra. Gregorin Filho (2009, p.77), ressalta que:

Trabalhar com literatura infantil em sala de aula é criar condições para que se formem leitores de arte, leitores de mundo, leitores plurais. Muito mais do que uma simples atividade inserida em propostas de conteúdos curriculares, oferecer e discutir literatura em sala de aula é poder formar leitores, é ampliar a competência de ver o mundo e dialogar com a sociedade.

A literatura infantil é essencial no meio escolar para auxiliar na educação e, ter disponível uma riqueza de acervos literários diminui a distância das crianças em relação aos livros, mas não garante que elas se tornem leitoras. É oportuno que se pense no professor enquanto mediador de leituras. Das tarefas que executa um mediador, destacamos as de fazer circular a obra, legitimar e por vezes iniciar uma leitura.

Pensando, é claro, em maneiras eficazes de estimular a leitura, esse será um mediador tanto melhor quanto mais amplas forem suas experiências. Contudo, discorrendo sobre a formação do aluno leitor e a formação do professor leitor, diríamos que ambos necessitam ser incluídos em momentos que propiciam uma efetiva formação de leitores. Ser ou não ser leitor não é, necessariamente, uma espontaneidade exclusiva do professor ou do aluno, mas resultado de suas experiências de leitura.

Considerações finais

A leitura é um dos meios que o indivíduo tem para se comunicar com o mundo, ter contato com novas ideias, pontos de vista e experiências. Urge, portanto, a formação de uma sociedade leitora. Tendo em vista essa necessidade e a concepção de leitura que norteia nossa prática, desenvolvemos nossa pesquisa.

Nesta pesquisa, fomos nos entrelaçando com nossas leituras sobre a literatura infantil, os saberes e as práticas do professor e a formação do professor e do aluno leitor para respondermos nossas indagações.

Na tentativa de compreender quais eram as contribuições de obras literárias de Ruth Rocha, para a formação do professor e do aluno leitor, focalizando saberes e práticas educativas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental, analisamos políticas públicas de incentivo à promoção da leitura; registramos e refletimos sobre aspectos da obra de literatura infantil de Ruth Rocha e analisamos a experiência de construção coletiva de saberes na pesquisa e na formação do professor leitor.

Destacamos que, quando o tema é leitura, uma complexidade se impõe: a participação dos profissionais também como leitores. O universo em que operam muitos docentes de nosso país é muito próximo do de seus alunos, ambos distantes de espaços em que a cultura escrita circula, de bibliotecas, de acesso a livros; embora já tenhamos políticas públicas que incentivam a leitura, como o PNBE.

Ao realizarmos nossa pesquisa, eminentemente interativa, fomos aos poucos tecendo uma estrutura interacional de confiança e comprometimento junto à nossas colaboradoras, a fim de chegarmos a um saber compartilhado. Fomos aprendendo a ouvir os discursos com diferentes traços culturais e adotamos a humildade daqueles que desejavam (re)pensar suas ações no fazer diário, no que diz respeito ao uso da literatura infantil na sala de aula. O processo participativo permitiu que estabelecêssemos

diálogos, troca de opiniões e experiências que nos possibilitaram concretizar esta pesquisa.

No trabalho de campo, tivemos oportunidades de ressaltar que uma das possibilidades de se formar novos leitores é desenvolver práticas de leitura de uma obra de literatura infantil por meio da estratégia do diálogo e nas quais o professor atue como mediador. Ressaltamos que a formação do leitor, seja ele aluno ou professor, depende da adoção de novas metodologias e de materiais favoráveis à propagação da leitura, o que implica excluir práticas repetitivas que não têm resultados satisfatórios. Essas questões, a nosso ver, poderiam ser tratadas em cursos de formação continuada que respaldem a utilização da literatura infantil como formadora de leitores.

Os colaboradores - professores e alunos concretizaram, junto a nós, nossa pesquisa-ação. Como o próprio nome destaca, esta se desenvolveu em um processo dinâmico de pesquisa e de ação, sendo que a cada fase da investigação correspondeu uma fase de ações. Ações estas que, por sua vez, foram baseadas na etapa imediatamente anterior. Observamos que a prática vivenciada em sala de aula priorizava a leitura como mera decodificação, pressupondo um leitor passivo. Além disso, a leitura era trabalhada tendo como objetivo final alguma estratégia de avaliação, o que colocava o aluno diante de uma tarefa árdua. Ele lia para fazer exercícios, resumos ou preencher fichas de leitura. Enfim, o ato de ler era uma das tarefas a serem cumpridas e, como tal, era compreendido pelos alunos como uma obrigação. Dessa forma, as escolhas pessoais dos leitores não eram privilegiadas.

Detectamos, por meio de nossas observações, notas de campo e entrevistas semiestruturadas, que nas escolas parceiras era desconsiderado o fato de que ler é condição necessária para a conquista da cidadania e participação social. Observamos também que nossas colaboradoras desconsideravam o fato de que o livro contém muitos níveis de interpretação. Isso as levava a uma prática na qual os textos lidos não eram discutidos em grupos e o sentido atribuído ao texto era único, limitado ao determinado pela professora.

No entanto, em oposição a essas resistências, encontramos colaboradores dispostos a dialogar, a trocar, a construir, a aprender e a tentar mudar. Nas escolas parceiras, os alunos tiveram oportunidade de participar de rodas de conversas, de falar sobre obras lidas, de escolher o que gostariam de ler, de dar opiniões sobre uma história lida e/ou contada pelo professor, de ler textos impressos e na tela do computador, de pegar livros diretamente nas estantes da biblioteca. Nossas colaboradoras, por sua vez,

tiveram oportunidade de dialogar conosco e, em algumas situações, dialogar também com outra colega do mesmo nível de ensino. Pudemos debater sobre saberes e práticas construídos durante a formação inicial e que estavam sendo reformulados e reconstruídos no dia a dia da sala de aula, a partir da experiência e de outros saberes adquiridos por meio da formação continuada e do desenvolvimento profissional. Vimos professoras revendo seus planejamentos, realizando pesquisas na biblioteca, lendo livros de literatura infantil, contando histórias para seus alunos. Enfim, nosso trabalho possibilitou reflexões, diálogos e alterações no uso da literatura infantil enquanto ferramenta de formação leitora.

Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília [Sn], 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> > Acesso em 06 set. 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, , 1991, p. 77-104.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p.137-152.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

HÉRACLITO. **Fragments: Origem do pensamento**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**: estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Romanyà/Valls, S.A, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n. 3, set/dez. 2005, p. 521- 539.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Literatura e Pedagogia: interpretação dirigida a um questionamento. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Global, 2008, p. 39-48.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Cláudia Schilling, 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VARGAS LHOSA, Mário. É possível pensar o mundo moderno sem romance? In: MORETTI, Franco (Org.). **A cultura do romance**. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p. 17-32.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 2. ed, São Paulo: Global, 1982.