



Práticas de Mediação de leitura literária no ciclo de alfabetização no Brasil

Mediation practices of reading in the literacy cycle in Brazil

Lilane Maria de Moura Chagas, Jilvania Lima dos Santos Bazzo

Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento de Metodologia de Ensino. Centro de Ciências da Educação. Brasil

Resumo

Apresenta-se um estudo preliminar da pesquisa “A formação de professores no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (2013): considerações a partir de relatórios dos orientadores de estudo”, desenvolvida na Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis/Brasil), mediante análise de relatórios produzidos pelas professoras do primeiro ano do Pnaic/Polo 1 Florianópolis e regiões. Objetiva-se refletir sobre o trabalho com a literatura para a infância no ciclo da alfabetização mediante a formação dada pelo Pnaic. Trata-se de uma pesquisa de caráter documental e bibliográfica, tendo como aporte teórico os estudos da área do letramento, da literatura para a infância e da leitura.

Palabras-chave: literatura para infância, mediação de leitura, formação de leitores.

Abstract

This paper presents a study of a research project about the teacher training at a literacy program for children on 2013 in Brazil, named Pnaic. It has been developed at the Federal University of Santa Catarina, in Brazil from analysis of reports produced by the teachers at the first year of this program by the group called Polo 1- Florianópolis and Regions. The objective is to reflect on the work with the literature for children in the literacy through research on the proposals oriented by this program. It is a research of a documentary and bibliographical nature, having as theoretical contribution the studies of the area of literacy, literature for children and reading.

Keywords: literature for children, reading mediation, training of readers.

Neste texto, apresenta-se uma análise a partir dos dados obtidos pela pesquisa de caráter documental e bibliográfica – intitulada “A formação de professores no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic – 2013): considerações a partir de relatórios dos orientadores de estudo” – vinculada à Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis/Brasil) mediante análise das produções escritas, amostragem dos documentos do ano de 2013, das professoras no primeiro ano do Pacto no Polo 1 – Florianópolis e regiões.

Cabe ressaltar, em linhas gerais, que esse Programa se caracteriza como um compromisso formal assumido pelos entes federativos para garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Ele faz parte de uma política pública de governo para a formação continuada de professores, tendo seu início em 2005, mediante

criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. A triangulação entre Ministério de Educação (MEC), as universidades públicas (federal e estadual) e as secretarias de educação – nas esferas estadual e municipal – favorece o estabelecimento integrado de uma política de formação docente e inaugura, em âmbito nacional, a cultura de formação continuada em rede colaborativa.

Integram o Pacto mais de trinta instituições públicas de ensino superior, localizadas nas cinco regiões brasileiras. Duas principais ações ajudam a instituir as condições necessárias para viabilizar a concretude desse projeto de alfabetizar as crianças de 6 a 8 anos. A primeira diz respeito diretamente à formação continuada dos professores. Trata-se de um curso de 200 horas, ministrado por dois anos pelas universidades, para docentes das redes públicas de ensino. Formação que envolveu aproximadamente oito mil professores alfabetizadores entre 2013 e 2014. Esses profissionais assumem a função de Professores Orientadores de Estudo (POE) e fazem parte do quadro de profissionais dos estados e municípios brasileiros. São esses professores que, sob o acompanhamento e supervisão de professores formadores das instituições de ensino superior, ministram um curso com carga horária de 120 horas por ano para os professores alfabetizadores – também presencial e com duração de dois anos. Ao contribuir para a formação dos professores orientadores de estudos (POE), as universidades públicas criaram as bases para que as redes de ensino dessem seguimento a este processo. Vinculada à primeira, a segunda ação se refere à distribuição, feita pelo MEC, do acervo bibliográfico e de material didático, incluindo jogos e livros de literatura.

Em Santa Catarina, considerando os sujeitos e o recorte temporal desta pesquisa, a metodologia de trabalho se configurava do seguinte modo: leitura deleite, estudos dos Cadernos de Formação, textos complementares, debate, socialização de experiências, produção textual, a exemplo do “diário de bordo”, relatórios e planejamentos, bem como a criação e a exploração de material didático, a exemplo dos jogos para compreensão do princípio fonológico e do funcionamento do sistema de escrita da língua portuguesa.

Método

Configurada de caráter documental e bibliográfica, a referida pesquisa se destaca pela compreensão dos

fenômenos sociais em movimento. Nessa abordagem, concebe-se o método como processo de complexos articulados e em movimento de continuidades e rupturas. Realiza-se ainda aproximações sucessivas de análises e sínteses de múltiplas relações, embora provisórias, dado o seu caráter histórico e temporal. No contexto ora delineado, há o entendimento da indissociabilidade entre teoria e prática. Nessa linha de pensamento, a questão metodológica está vinculada a uma concepção de realidade, de mundo e das relações sociais, o que se constitui em uma mediação no processo de apreender e desvelar os fenômenos. Desse modo, subjacente às questões problematizadoras, à análise dos registros contidos nos documentos e à sistematização das informações e dados ora apresentados, a teoria orientou o conhecimento relacionado à formação de professores leitores a uma concepção de realidade complexa, contraditória e em movimento.

Abordagem, instrumentos e participantes

A observação, a coleta e a análise dos dados seguindo essa concepção de método já mencionada, superam a visão restrita ao “quando” e ao “como” se produziram esses fenômenos. O recorte para este trabalho, portanto, se traduz pelas manifestações das professoras registradas nos relatórios durante a formação de 2013. Foram analisados 10% do total de aproximadamente 500 documentos produzidos pelas professoras orientadoras de estudos (POE), durante a formação na área de Língua Portuguesa naquele ano. Também foram analisados os registros escritos, tanto os “diários de bordo” quanto as avaliações produzidas ao final de cada encontro, assim como os relatórios mensais e os planejamentos produzidos por essas professoras. De uma amostragem aleatória, procurou-se discutir sobre o ensino da literatura, compreendendo-a na perspectiva defendida por Cândido (2011) como uma obra de arte e a sua função de humanização. Nesse sentido, muitas questões instigaram uma reflexão em torno do percurso metodológico das alfabetizadoras para pensar sobre a literatura destinada à infância na sua função humanizadora, estética e poética, entre elas: Qual foi o sentido dado pelas professoras à literatura na escolha das estratégias de uso com as crianças? Qual o espaço destinado à literatura na formação do Pnaic/SC? Para resolver essas questões, os relatórios das POE sobre a formação oferecida (Polo 1 – Florianópolis e regiões) se materializaram como fontes de pesquisa. Dessa forma, os procedimentos metodológicos da pesquisa obedeceram a uma leitura rigorosa sobre os registros, visando ao estabelecimento de categorias de análise, entre as quais se destacaram: planejamento, concepção de literatura e estratégia de leitura. Visando à compreensão e ao aprofundamento dessas categorias, recorreu-se a um aporte teórico sobre os estudos na área de Didática, alfabetização e letramento (BAZZO e CHAGAS, 2016; SOARES, 2016; SMOLKA, 2003), da literatura (CANDIDO, 2011; LUKÁCKS, 1982), especificamente da literatura para a infância (ZILBERMAN, 2014; DEBUS, 2008), da leitura (GERALDI, 2003; FOUCAMBERT, 1994) e da linguagem (VIGOTSKY, 2001; LEÓNTIEV, 1978; BAKHTIN, 2004), bem como

os materiais que foram distribuídos pelo MEC por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) às salas de alfabetização das escolas públicas brasileiras. Salienta-se que a articulação desses programas se constitui em ações de políticas públicas para a formação leitora, a difusão do livro e da leitura literária no sentido de garantir às crianças, estudantes das escolas públicas, seu direito ao processo de humanização pela experiência literária. Um dos objetivos desta investigação é contribuir para o debate acerca das possibilidades efetivas de uma formação crítica e emancipatória de leitores literários, quer sejam as crianças no seu processo inicial de alfabetização, quer sejam as professoras alfabetizadoras no seu processo de formação continuada. Diante do exposto, não se pretende realizar generalizações a partir de regularidades ou descontinuidades encontradas nas leituras das fontes analisadas. Ao contrário, entende-se que os dados revelados se constituem como tendências possíveis para ajudar no aprimoramento da formação leitora. A expectativa é que se possa contribuir para o aprofundamento do debate acerca do processo de alfabetização das crianças articulado a uma intensa formação humana, sobretudo, porque coloca na centralidade do aprendizado da leitura e da escrita o texto literário.

Resultados

Ao analisar os percursos metodológicos relatados pelas professoras nos Cadernos de Formação do Pnaic/2013 em confronto com os registros contidos nos relatórios dos POE, incluindo também os planejamentos das professoras alfabetizadoras, verificam-se os tempos destinados à elaboração e à realização das estratégias de ensino utilizadas para a aprendizagem do texto literário, com vistas ao alcance da fruição e, por este motivo, do desenvolvimento das capacidades humanas (sensibilizar-se, emocionar-se, imaginar, inventar, refletir, argumentar, confrontar opiniões, indignar-se, entre outras capacidades).

É possível afirmar que as estratégias e os procedimentos delineados pelas professoras obedecem a uma metodologia que prevê, antes da efetivação da leitura propriamente dita, o planejamento de ações que ressoam tanto na sua realização quanto nas atividades pós-leitura. Saber se essas práticas das professoras alfabetizadoras conseguem se efetivar como práticas leitoras emancipatórias ainda são uma incógnita, o que exigirá a continuidade dos estudos para verificar os efeitos do Pnaic na vida social das crianças e também dos professores, superando a mera perspectiva utilitarista do ensino da leitura e da escrita de textos literários para fins de exames de verificação da aprendizagem escolar (ZILBERMAN, 2014; DEBUS, 2008). Outrossim, os relatórios apontam a convivência de pelo menos três concepções de literatura. Dos 50 relatórios lidos, 08 apresentam relatos da literatura concebida como obra de arte e com função humanizadora; 10 registros evidenciam que os professores ainda não conseguem reconhecer e retirar de pauta os textos simplificados, com enredos banalizados e/ou linguagem oralizada; há 32

ocorrências da concepção de literatura concebida como instrumento de estratégias de leitura. Os dados sinalizam para um investimento na formação docente capaz de colocar em primeiro plano os tempos e os espaços destinados para as crianças escolherem, lerem e conversarem sobre os livros lidos, ora mediados pela relação entre leitor inexperiente e leitor experiente ora entregues ao movimento de escuta e de partilha dos efeitos produzidos e dos sentidos atribuídos aos textos lidos (FOUCAMBERT, 1997). Vale mencionar que, embora se verifique a necessidade de maior investimento na formação continuada dos professores na dimensão aqui apresentada – a literatura como direito à humanização e obra de arte – os relatórios trazem flagrantes extremamente interessantes: ora com a presença mais pontual da professora durante e após a leitura das obras literárias ora com sua total invisibilidade, sendo apenas observadora da cena. Há também registro de diálogos entre professora-aluno/a e estudantes-estudantes que evidenciam essa dimensão, sobretudo quando envolvidos à biblioteca e a outros espaços para além da sala de aula. De maneira explícita ou implicitamente, esses flagrantes foram relacionados às experiências de estudos e às reflexões produzidas pelos POE acerca do ensino de literatura durante as formações do Pnaic/2013, Polo 1 - Florianópolis e região, revelando por meio dos registros investigados (relatórios e diários de bordo) que a formação havia possibilitado o conhecimento acerca de diversas obras literárias brasileiras tanto as produzidas para a infância como as destinadas aos adultos, bem como o conhecimento de inúmeros poetas brasileiros. As obras desafiavam a cada uma das professoras a refletir sobre a cultura oral, a importância da linguagem poética para o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e escrita por meio de experiências lúdicas e discussões teóricas e metodológicas. Considerando que a atividade-fim das alfabetizadoras é garantir a alfabetização das crianças, um dos maiores desafios se centrou no trabalho com as obras literárias em um esforço de não didatizá-las – no sentido pejorativo do conceito. Portanto, a didática se voltou para o sentido de apreender a linguagem poética e metafórica, os ritmos, os diversos e múltiplos sentidos, as sensações do cotidiano, as emoções provocadas, as visões de mundo, as peraltices e singelezas de cada verso, de cada poema, de cada palavra e imagem provocadas. Aprender e aprender das memórias poéticas dos poetas e autores, das ficcionalizações, das lembranças e dos esquecimentos visões de novos lugares imaginários, visões de si e mescladas por leituras de afirmações, indagações, denúncias e também formas de resistência. A pesquisa ainda revelou que as professoras se mostraram motivadas a superar os obstáculos existentes tanto aqueles gerados pelos limites das suas formações como leitoras e aqueles oriundos das condições objetivas da própria instituição escolar relacionados aos espaços, aos tempos e aos materiais para o trabalho com a literatura. Também os registros apontaram a necessidade de mais investimento na formação continuada dos professores, especialmente para o aprendizado da literatura como obra de arte e do aprofundamento da compreensão da função humanizadora dos textos literários.

Discussão

Destaca-se a necessidade de conceber nos cursos de formação de professores a literatura como a arte da palavra escrita, poética, capaz de mobilizar conhecimentos, (des)afetos e provocar pensamentos vigorosos sobre a condição de ser e estar no mundo com outras pessoas mediadas pela língua(gem). Na perspectiva de Bakhtin (2004), é no diálogo, na interação entre *eu-outro* que a consciência de ambos emerge e constitui suas subjetividades. Para o autor, a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. Por essa razão, a linguagem é a “forma concreta sob a qual opera realmente a consciência da realidade circundante” (BAKHTIN, 2004, p. 95); a linguagem como consciência da realidade prática, é a “razão do porquê a consciência é inseparável da linguagem” (LEÓNTIEV, 1978, p. 85); ou ainda, a linguagem é um dos elementos constitutivos da consciência, presente nas relações do pensamento, por isso, ela não é um simples pensamento, mas toda a consciência que, em seu conjunto, está vinculada em seu desenvolvimento ao desenvolvimento da palavra. A palavra desempenha o papel central na consciência e não funções isoladas. Na consciência, a palavra é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana (VYGOTSKI, 2001).

Nessa perspectiva de linguagem, compreende-se que a leitura e o diálogo se constituem em duas ações indissociáveis, complexas e de busca de sentidos. Desse modo, torna-se fundante favorecer o encontro entre texto e sujeito, o que cria as condições vitais para a produção de múltiplos sentidos e de leituras com significações efetivas para a vida dos implicados no processo formativo na sala de aula e, obviamente, em outros espaços da escola. Para Bazzo e Chagas (2016), sendo a literatura uma arte, ela pode contribuir para uma experiência profunda entre leitor e escritor com a possibilidade de eternizá-los em tempos e espaços diferentes, pois é na fruição artística que os indivíduos se deparam com outras formas de ser, as quais lhes conferem um enriquecimento aos modos de compreender, sentir e projetar a vida. A arte representa singularidades e totalidades em um movimento dialético reproduzindo a vida cotidiana de homens e mulheres: suas aspirações, propensões, aversões. É a vida “real” e de “viés” que a arte, de uma forma geral, expressa a vida na sua reprodução e produção. Não obstante, ela precisa ir além da esfera da cotidianidade. A representatividade da vida na arte deve “orientar-se pelas tomadas de posição em seu ambiente histórico-social” (LUKÁCKS, 1982, p. 199), relacionando à totalidade das relações sociais em capturas desta totalidade e em movimento. O que o artista (o escritor) captura é um fragmento predominante de sua época histórica. E esse fragmento (em forma caótica) expressa esse movimento com os sentimentos e as objetividades postas no real, bem como, representa a conservação dos elementos e nexos da produção da vida, o que potencializa a formação humana plena de sentido. Nessa linha de pensamento, o trabalho de formação literária proposto aos POE como uma atividade intelectual intensa – pautado na concepção de

literatura como obra de arte – foi o fio condutor do processo de socialização, de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Sem dúvida, o processo de internalização dessa perspectiva exige continuidade e paciência histórica para sua plena efetivação no campo da formação de professores. Ainda na compreensão da literatura como arte e suas diversas manifestações, urge se entender que a arte é um patrimônio inesgotável da humanidade (CÂNDIDO, 2011) e que, portanto, deve estar articulada a formação docente. É sabido, pois, que é no campo das artes que se pode analisar objetivamente a produção da humanidade, sua expressão e experiências de toda ordem (sentimento, razões e condições de ser).

Ao reconhecer a força evocadora da forma artística, os sujeitos dispostos ao exercício de reflexão e interlocução mediado pela literatura, sem dúvida, colocam incessantemente em confronto a realidade refletida pela arte com as experiências que eles mesmos adquiriram. Há frequentemente um duelo entre experiências passadas e novas impressões provocadas pela arte. A eficácia da grande arte consiste precisamente no fato de que o novo, o original, o significativo, triunfa sobre as velhas experiências do sujeito receptivo (BAZZO e CHAGAS, 2016). Um dos grandes desafios para a formação dos professores será, sem dúvida, garantir a reflexão sobre a linha tênue entre a finalidade pedagógica de incorporar as diversas leituras na formação pedagógica e uma espécie de “didatização” que mecaniza a leitura (e também a produção) dos textos literários.

Uma formação de alfabetizadores, portanto, há de levar em consideração essa intrínseca relação entre a finalidade pedagógica (campo da Didática) e os diversos conhecimentos produzidos (científicos, artísticos, literários, linguísticos) entre o *saber* e o *saber-fazer*, ou seja, entre a concepção teórica e a realidade concreta – a prática propriamente dita. As práticas de ensino são práticas sociais determinadas historicamente e geradas em tempos e espaços concretos. Práticas orientadas por uma atividade intencional que ativa um complexo processo de mediações, imprimindo explícita e implicitamente algum tipo de racionalidade às práticas que acontecem na instituição escolar, especificamente nas salas de aula.

São práticas sociais de leitura que provocam aprendizados em relação às “conversas sobre a vida”. Os textos selecionados e lidos ajudam a tecer os sentidos e as significações na vida, da vida, com a vida. Nessa linha de pensamento, ressalta Geraldi, “O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história”. (GERALDI, 2003, p.166).

É sabido que a problemática da alfabetização é de longa data uma questão bastante complexa. É também discurso corrente a defesa de que toda criança tem o direito de se alfabetizar para que se desenvolva plenamente como pessoa humana, cidadã, autônoma e emancipada. Não há como refletir sobre esse fenômeno educacional e as dificuldades que atravessam a formação leitora, principalmente a literária, sem levar em conta as

múltiplas determinações constitutivas desse fenômeno. Ao refletir sobre a alfabetização, faz-se premente pensar em teorias, métodos, metodologias, políticas públicas para a educação, condições reais e objetivas do trabalho docente, condições econômicas dos professores e dos estudantes, questões culturais, moradia, saúde, dentre outros aspectos que também incidem sobre o fenômeno da aprendizagem da leitura e da escrita, bem como da formação leitora e humana mais geral. Neste sentido, cada vez mais se evidencia que a educação não é tarefa única e exclusivamente de responsabilidade da escola, do professor, ela deve se constituir como um ato político de uma nação, um compromisso ético com os sujeitos. Na perspectiva de Magda Soares (2016), os cursos de formação, inicial ou continuada, de professores alfabetizadores haverá de dar conta das facetas linguística, sociocultural e interativa diante do desafio de ensinar as crianças a ler e a escrever. Para a autora, a faceta linguística compreende o ‘reconhecimento de palavras’ e desenvolve paralelamente junto às facetas interativa e sociocultural, que têm a ver com a compreensão e os sentidos produzidos pela criança “em contextos em que a língua escrita esteja inserida em situações reais de seu uso social, marcadas pelo contexto cultural em que ocorrem” (SOARES, 2016, p. 350).

Por ser a escola uma das “guardiãs do conhecimento” e ter como tarefa conduzir as crianças mediante percursos formativos de transmissão e produção de conhecimentos, é mister a promoção das diversas interações entre os professores, as crianças, seus familiares e os objetos e artefatos histórico-culturais produzidos historicamente. É preciso superar a perspectiva prescritiva que promove ações repetitivas em demasia sem qualquer vinculação com o pensar criativo, vigoroso e autêntico.

Nesse sentido, ao atingir esses propósitos de tessitura complexa em torno do aprendizado da língua, enfatiza-se que a formação do professor alfabetizador precisa de uma intensa imersão nos conhecimentos literários nas dimensões poéticas, éticas, estéticas, históricas, linguísticas e políticas. Ao trazer para a discussão a necessária e urgente garantia do direito que têm os professores (e também as crianças) de acesso à cultura literária, evidencia-se que, à medida que se apropria dos objetos da cultura e das formas de agir sobre eles, os indivíduos se humanizam; assim como, há um esforço em realçar os motivos da eleição pela dimensão artística e humanizadora como fio condutor do percurso formativo dos professores – sujeitos da ação de ensinar às crianças a ler e a escrever. Trata-se, em verdade, de um convite para um pensar genuíno sobre a literatura na sua função basilar para o desenvolvimento da competência leitora e escritora de professores/as e estudantes.

Considerações finais

Na descrição do percurso formativo dos POE de 2013 e mediante os estudos sistemáticos dos registros escritos, notou-se um esforço e um desejo pela apropriação da literatura e da linguagem poética. Ao serem reveladas a importância e o uso dos textos literários na formação e nas aulas com as crianças, enfatizou-se a estreita ligação

entre a literatura, a vida e o processo de se fazer e de aprender a se colocar no mundo com os outros.

A partir das reflexões ora apresentadas, foram destacados os sentidos dados pelas professoras à literatura quando do planejamento de ensino: obra arte e função humanizadora, textos simplificados e instrumento de estratégias de leitura. Observou-se que o espaço destinado à literatura na formação do Pnaic/SC se mostra desafiador e, simultaneamente, vem provocando mudanças significativas no processo de alfabetização – ensino e aprendizagem inicial da língua portuguesa.

No bojo das discussões, buscou-se afirmar que se torna importante ao professor alfabetizador compreender a importância da literatura para as crianças no processo inicial de apropriação da linguagem escrita, bem como em todo o percurso dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Reforçou-se em linhas gerais que é indispensável aos professores compreenderem a intencionalidade pedagógica em pauta: aprender a fazer-se humano no caminho e caminhando, de forma coletiva, de “mãos dadas” anunciando a enorme realidade, a grandeza do tempo presente e, sobretudo, diariamente, nutrendo incansáveis esperanças. O modo de habitar o mundo e de acessar a consciência de si, relacionando-se com os outros, tornam-se vetores de uma concepção de formação docente vinculada a um projeto de sociedade cuja centralidade é a vida plena.

Ao apresentar os resultados, a expectativa é que a formação literária de professores e estudantes seja como uma espécie de fio de Ariadne para fomentar políticas públicas voltadas à educação básica, especialmente para os profissionais do ciclo de alfabetização. A linguagem literária promove debates sobre a condição humana e as condições objetivas e materiais que são produzidas pela sociedade, também possibilita o exercício da criação, da imaginação, da crítica, bem como, mobiliza desejos para a construção de utopias. Assim, ensinar a ler e escrever, ampliar os conhecimentos nas várias áreas e lidar com práticas sociais de leitura e de escrita são (ou haveria de ser) compromissos da educação escolar e que também se constituem em compromissos com a escola pública.

Nessa envergadura, importa propiciar aos professores tempos e espaços de produção de discursos/textos por meio da experiência da arte literária e da arte em geral, incluídas aí a filosofia e a ciência, porque ajudam a emancipar os seres humanos em seu tempo e presença histórica, em movimento dialético de leitura da realidade, tecendo as teias que tecem o mundo e suas relações sociais. Finalmente, é certo que, na continuidade dessa pesquisa, inúmeros e outros resultados podem ainda despontar e serem evidenciados – desde que sejam feitas outras perguntas para as fontes ora analisadas.

Referências

- Bakhtin, M. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Brasil. Mec. Seb. (2012). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: MEC.
- Brasil/Pnaic-sc. (2013). *Relatórios de formação do Polo 1: Florianópolis e região*. Florianópolis: CED/UFSC/Nepalp.

- Brasil/Pnaic-sc. (2013a). *Diários de bordo: 8 volumes dos escritos dos professores orientadores de estudo do Polo 1 – Florianópolis e região*. Florianópolis: CED/UFSC/Nepalp.
- Bazzo, J.L.S.; Chagas, L.M.M. (2016). Formação estética e poética do professor alfabetizador no pnaic em SC: alguns apontamentos (p.44-46). In: *Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais / org, Silveira [et al.]*. – Florianópolis: UFSC/CED/NUP.
- Bazzo, J.L.S.; Chagas, L.M.M.; Martins Filho. L. J. (2016). A leitura literária e o sistema de escrita alfabético no PNAIC/ SC: aproximações possíveis. *Revista Brasileira de Alfabetização*. V 1. n 3. p. 40-54 /jan-jul Abaif. Vitória. ES.
- Candido, A. (2011). *Vários Escritos*. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul.
- Debus, E. (2008). *A literatura infantil e juvenil de Língua Portuguesa: leituras do Brasil e d' além mar*. Blumenau: Nova Letra.
- Foucambert, J. (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Geraldí, J. W. (2003). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Leóntiev, A. (1978). *O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte universitário, 1978.
- Lukács, G. (1982). *Estética. Cuestiones previas y de principio*. Vol 1. Barcelona: Grijalbo.
- Soares, M. (2016). *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto.
- Smolka, A. L. B. (2003). *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo*. 11.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Vigotski, L. S. (2001) *Pensamento e palavra*. In: *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes editora.
- Zilberman, R. (2016). *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: InterSaber.

Nota

Pesquisa sem financiamento.