

Biblioteca escolar e biblioteca de sala: qual papel está lhe sendo designado no trabalho didático?

School library and classroom library: what role is being assigned in the didactic work?

Julia Alves de Farias Barbato é especialista em Alfabetização pelo Instituto Superior de Ensino Vera Cruz, em Ensino de LIBRAS pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e em Psicopedagogia pela Universidade São Judas Tadeu. Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho.

Contato: julia.fariasbarbato@gmail.com

Resumo

Mais do que nunca, a prática da alfabetização inicial precisa ser problematizada e, apesar dos desafios, há também boas práticas passíveis de compartilhamento. Este artigo foi produzido a partir de dados de pesquisa cujo objetivo foi a investigação da estrutura e da proposta pedagógica de salas de 1º ano de duas instituições de ensino, tendo como propósito focalizar o ambiente da biblioteca de sala¹ de aula no que se refere às atividades de leitura e escrita na alfabetização inicial, utilizando ou não essa estrutura como suporte para tal, além de olhar para as intervenções do professor em situações de uso deste espaço. Não limitando-se aqui, busca-se estimular estudos mais aprofundados sobre a biblioteca de sala² na alfabetização inicial, para que se aproveite seu potencial de colaboração para a formação de leitores e escritores.

Palavras-chave: Alfabetização. Biblioteca de sala. Intervenções e professor

Abstract

More than ever, the practice of early literacy needs to be problematized however, despite its challenges, it is also

1 A expressão biblioteca de sala de aula, utilizada neste artigo, toma como referência os estudos das autoras e pesquisadoras Mirta Castedo e Emilia Ferreiro. A primeira utiliza o termo biblioteca de classe e estabelece íntima relação do espaço com as práticas de leitura e escrita cotidianas ao mesmo tempo que se possibilita a construção do sistema de escrita (CASTEDO, 2010, pp. 197-214). A segunda, chamando o espaço de *biblioteca de sala de aula*, chama atenção para a diferença entre esta e a biblioteca escolar: “A tendência a tornar obrigatória a educação das crianças de 4-5 anos deve ser complementada com a organização das bibliotecas de cada sala. Uma biblioteca escolar à qual as crianças vão de vez em quando [...] não é o mesmo que uma biblioteca de sala à qual a educadora pode recorrer diariamente [...] para procurar informação, para selecionar um livro que será lido em voz alta, para organizar e comparar os livros, para organizar o empréstimo a domicílio...” (FERREIRO, 2013, pp. 440-441).

2 No Decreto nº 49.731, de 10 de julho de 2008, da cidade de São Paulo, é apresentada a expressão *Espaço de Leitura*, nomenclatura que pode ser equivalente ao termo Biblioteca de Sala de Aula, que será utilizado neste artigo. Disponível em: DECRETO Nº 49.731 DE 10 DE JULHO DE 2008 << Catálogo de Legislação Municipal. Acesso em dez. 2022.



important to acknowledge some good practices that should be shared. This article was produced from a research carried out to investigate the structure and the pedagogical proposal of first grade's classrooms in two educational institutions focusing mainly on the classroom's library environment: its interplay on reading and writing activities in early literacy; questioning whether to use or not this structure as a support for these activities; and analyzing the teacher's interventions regarding the use of this space. The article also aims to stimulate further studies on the classroom's library in early literacy so, it is more often used as an advantage in the training of readers and writers for its collaborative potential.

Keywords: Literacy. Classroom library. Interventions and teacher

Introdução

É mais do que sabido que os livros devem ser considerados parte intrínseca do processo de alfabetização. Sabemos, também, que a escola, como ambiente de esfera educacional, é o local onde se deve proporcionar o acesso à cultura escrita com qualidade e periodicidade em suas práticas. Tanta responsabilidade, uma vez que este, em muitas realidades, será o único espaço em que a oportunidade do acesso será dada às crianças, já que “continua sendo o único que se propõe a garantir o acesso ao poder da palavra escrita, mantendo e aprofundando de maneira progressiva a troca do que foi lido, construindo uma linguagem para falar e pensar sobre a cultura escrita” (CASTEDO, 2010, p. 199).

A biblioteca escolar (ou sala de leitura³) como principal lugar da escola para organização, exploração e manuseio de livros, jornais, revistas, periódicos e outros materiais impressos ainda se mantém nas instituições com seu papel de espaço cultural e dinâmico, ambiente formador e, quando valorizada e bem administrada, é uma das chaves para o incentivo à prática leitora e estimuladora da troca de conhecimentos e todos os seus benefícios consequentes. No entanto, carrega consigo o grande desafio de atualizar-se e manter-se em sua essência diante de múltiplas alternativas tecnológicas e mudanças histórico-sociais tão sofridas.

3 Nomenclatura utilizada em escolas da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, conforme Decreto nº 49.731, de 10 de julho de 2008, art. 3º: “As Salas de Leitura são espaços onde os alunos devem aprender comportamentos de leitor, por meio de atividades de leitura de diversos gêneros textuais em suas diferentes funções”. Disponível em: DECRETO Nº 49.731 DE 10 DE JULHO DE 2008 « Catálogo de Legislação Municipal. Acesso em dez. 2022.



Ainda não se viu na educação brasileira, de maneira geral, a sua equiparação à evolução da sociedade; o que se vê são alguns ambientes tentando acompanhar, como podem, essa demanda social atual. As inovações tecnológicas se desenvolvem em uma velocidade que, por vezes, parece estar muito à frente de práticas nas escolas e nas suas bibliotecas. É consenso que “livros, revistas, jornais, televisão, vídeo e muitos outros suportes do conhecimento e da informação devem integrar-se de forma harmoniosa a esse ‘ambiente multimídia’ em que estão se transformando as escolas e as bibliotecas” (MARTINEZ, 2004, p. 27).

Além desses desafios, a biblioteca escolar como um ambiente determinante não para por aí em seus desdobramentos. Na sala de aula, como espaço referendado no que diz respeito à constância de práticas e intervenções, dedicar um espaço para chamar de biblioteca e constituir-lo como tal é um riquíssimo recurso para a utilização dos professores em diversas propostas e objetivos.

Assim, partindo da investigação supracitada, o objetivo deste artigo foi realizar o levantamento de informações sobre bibliotecas de sala, práticas que podem ser realizadas por meio daquelas a favor do processo de alfabetização e sua real utilização no contexto do chão da sala de aula, além de evidenciar sua potência nesse período de escolarização.

Para isso, a pesquisa foi realizada considerando a importância da literatura, do contato intencional e supervisionado e da oportunidade de interação com diversos materiais de leitura e com outros leitores, nesse período de escolarização, no sentido de formar alunos atuantes da prática social de ler em seus diversos propósitos e contextos (ROJO, 2004). Diante disso, algumas questões foram o ponto de partida e norteadoras para que a pesquisa pudesse ser encaminhada:

- Como as bibliotecas de sala estão sendo utilizadas?
- Observando com atenção o uso que se faz delas em duas escolas, é possível responder se sua estrutura é parte apenas de uma composição de ambiente ou é componente dinâmico e circundante em uma classe de alfabetização inicial?
- Qual o papel que está sendo designado às bibliotecas de sala no trabalho didático?

O processo de alfabetização carrega uma histórica discussão sobre linhas de pensamento, métodos de ensino e a real aplicação



destes em salas de aula. Complexo, vem sendo estudado como foco desde as cartilhas predominantemente utilizadas até o início da discussão sobre a Psicogênese da Língua Escrita e chegando, nos dias atuais, ao uso das múltiplas alternativas tecnológicas e mudanças histórico-sociais tão marcantes.

Portanto, levantar informações a respeito da biblioteca de sala (ou cantinho da leitura⁴) se faz extremamente relevante para que esta seja potencializada como recurso no período de alfabetização inicial, pois “os conhecimentos [...] parecem estar influenciados pelas condições do ambiente, desenvolvendo-se melhor se o ambiente alfabetizador é rico em materiais escritos e em interações e práticas de leitura” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p.18).

4 Termo também utilizado por educadores para esse espaço em sala de aula.

Variedade de materiais nas bibliotecas de sala, disposição e organização

A ideia de instalar um espaço para a chamada biblioteca de sala sugere a potencialização no trabalho de alfabetização e, por isso, foi considerado que sua utilização precisava ser investigada a fim de que possamos trazer contribuições para a reflexão e aprimoramento de práticas e estimular mais estudos relacionados ao tema.

A composição do espaço, a seleção de materiais, assim como sua disposição, podem colaborar com a efetivação dos objetivos no trabalho com a leitura e escrita. Ferreiro contribui a respeito de materiais que colaboram para as propostas de alfabetização em sala de aula:

Em cada classe de alfabetização deve haver um “canto ou área de leitura” onde se encontrem não só livros bem editados e bem ilustrados, como qualquer tipo de material que contenha escrita (jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens e rótulos comerciais, receitas, embalagens de medicamentos etc.). Quanto mais variado esse material, mais adequado para realizar diversas atividades de exploração, classificação, busca de semelhanças ou diferenças e para que o professor, ao lê-los em voz alta, dê informações sobre “o que se pode esperar de um texto” em função da categorização do objeto que o veicula. (FERREIRO, 2008, p. 33).

Disponibilizar materiais impressos em uma sala de aula envolve intencionalidade e prática coerente ao que se propõe. Dispô-los e deixá-los esparsos às escolhas aleatórias dos(as) alunos(as), sem



pretender, sem sugerir ou convidá-los a atuarem como leitores, é não contribuir para a formação de leitores autônomos que saibam definir objetivos e compor critérios de seleção.

O professor e o bibliotecário podem formar uma parceria muito potente, pois são eles que, com formação e a própria prática da leitura e da pesquisa, poderão proporcionar aos(as) alunos(as) o desenvolvimento de comportamentos leitores e escritores, pois

O bibliotecário e o professor mediadores da leitura devem ser, eles próprios, leitores críticos capazes de distinguir, no momento da seleção e da indicação de livros, a boa literatura infantil e juvenil daquela “encomendada”, com aparência moderna, engajada, mas totalmente circunstancial, cuja fórmula simplificada, abusivamente repetida, desprepara o leitor em formação para a aceitação de outros textos, mais complexos, no futuro. (CARVALHO, 2016, p. 23).

Em uma biblioteca de sala de aula, diariamente, encontrar um conjunto de materiais escritos já é um bom sinal para os primeiros passos do aprender a ler lendo e a escrever escrevendo (LERNER, 2002). Encontrá-los intencionalmente organizados e disponíveis para o uso, a troca, conversa e manutenção por todos os participantes da sala (alunos e professor) é disparador de construções e avanços em relação às práticas da leitura e da escrita. Vale ressaltar que essas práticas não nascem e se desenvolvem espontaneamente, a intencionalidade do professor é essencial.

Dada essa disposição e organização, esses ambientes tornam-se indispensáveis, uma vez que oferecem a possibilidade de os(as) alunos(as) atuarem como leitores e escritores, em situações enriquecedoras que os envolvam na cultura escrita.

A pesquisa, observações e análises

A pesquisa que originou este artigo teve como foco as classes de alfabetização inicial, no que diz respeito à organização das bibliotecas de sala e às ações/intervenções do professor, a fim de compor um estudo que considerou a estrutura de aprendizagem. Com o objetivo de investigar práticas em sala aula de mesma turma e ano, foram escolhidas duas escolas de regiões diferentes de São Paulo, capital, ambas consideradas referências pessoais pela pesquisadora, com acervo a ser disponibilizado aos(as) alunos(as)



e que possuíam em sua estrutura, além do espaço de biblioteca escolar ou de sala de leitura, ambientes considerados como biblioteca de sala de aula. A escolha do período de alfabetização deu-se por ser a fase de intensificação de contato do(a) aluno(a) com a leitura e a escrita e de sua sistematização, tornando-se base extremamente importante para os anos escolares que se seguem e por toda a sua vida.

Participaram, direta ou indiretamente, duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental (classes de alfabetização inicial, ambas com cerca de 20 alunos(as) cada com idades entre 5 e 7 anos), duas professoras titulares, duas auxiliares de sala (estagiárias – estudantes de pedagogia), uma bibliotecária, um professor de sala de leitura e uma recreadora.

O estudo foi realizado por meio de pesquisa qualitativa, de campo, já que as bibliotecas de sala foram abordadas “em seu meio ambiente próprio” (SEVERINO, 2007, p. 123) e observadas sem ação e/ou manifestação por parte da pesquisadora.

Inicialmente foi feita observação das aulas semanalmente, durante três meses, e realizados todos os registros considerados relevantes para as análises. Concomitantemente a esse processo, foi realizado um questionário direcionado às professoras titulares responsáveis pelas turmas em questão.

O conteúdo do questionário abordou aspectos como: processo de recebimento dos livros disponíveis em sala (biblioteca de sala) e de sua organização; a frequência com que os(as) alunos(as) fazem uso desses livros em sala – se a utilização deles faz parte da rotina diária junto às atividades ou acontece em momentos diversos e em períodos específicos; a frequência de procura desse material por parte dos(as) alunos(as), e se buscam para leitura de fruição, para buscar informações, utilizar durante as atividades etc.; o comportamento leitor – se após a leitura, os(as) alunos(as) costumam compartilhar ideias e impressões e de sua participação nas leituras colaborativas; a opinião das professoras sobre o papel da biblioteca da escola e da biblioteca de sala no período da alfabetização; atividades que elas propõem relacionadas à leitura e à alfabetização que utiliza esses livros como suporte e/ou complemento. Era possível que as professoras deixassem observações e impressões, caso desejassem.

Permeando o foco nas bibliotecas de sala disponíveis nas instituições, os pontos de análise apresentados neste artigo foram:



a disponibilidade de materiais e das práticas de leitura no cotidiano das duas escolas no que diz respeito às propostas oferecidas pelas professoras, assim como suas intervenções.

As escolas serão identificadas como 1 e 2.

Na escola 1, a sala de aula contava com um espaço considerado biblioteca de sala montado de forma que os(as) alunos(as) tinham livre acesso aos materiais, uma espécie de estante de madeira grudada na parede, com a mesma altura da porta de entrada da sala. Os pais enviavam livros, a pedido da professora, para compor esse espaço. Ela afirmou fazer sugestões de livros aos pais para a composição do acervo, no entanto, alguns buscavam materiais de acordo com a classificação de faixa etária, inclusive, realizada em livrarias e lojas/quiosques de shopping e feiras de livros de ruas, por exemplo, e que muitas vezes esses materiais não tinham a mesma qualidade ou adequação para os desafios e objetivos de leitura desse grupo.

Nessa escola, os(as) alunos(as) atuavam com autonomia na biblioteca de sala e, por vezes, eles próprios a organizavam a partir de seus critérios para aquele momento, fosse para negociação entre crianças que querem ler o mesmo tema⁵, fosse por tamanho e capa. No entanto, não houve, durante a observação, intervenção direta da professora no período pedagógico ou da recreadora (também pedagoga) no contraturno com indicações ou comportamentos que fossem de alguma forma modelos para trabalhar critérios de organização.

Nas observações realizadas foi possível identificar que a professora garantia em sua rotina atividades de leitura de forma permanente, tanto realizada por ela como pelos(as) alunos(as) identificadas na rotina ou em momentos diversos durante o dia na escola.

Na escola 2, havia uma estante alta ao fundo da sala com livros didáticos nas três prateleiras de cima, livros e caixas diversas nas prateleiras de baixo. Os(as) alunos(as) alcançavam somente as duas primeiras, de baixo para cima, no máximo. Durante a observação e pesquisa, ela seria o que se poderia chamar de biblioteca de sala, apesar de não ter sido presenciada a sua utilização pelas crianças nos dias e horários de pesquisa.

Os livros que estavam disponíveis ao alcance das crianças eram obras de pequena estrutura, de pouca qualidade estética e literária. Em sua maioria são livros que se encontram em feiras do livro de rua ou que propõem ilustrações para pintura, por exemplo.

5 Neste caso, as crianças agrupavam esses livros com critérios como livros de animais, livros de reis, rainhas, princesas, príncipes e bruxas, livros de brincadeiras, livros que podem dar medo etc.



Em nenhum dos dias e horários de pesquisa, os livros da caixa e os que já estavam expostos foram utilizados em propostas de atividades. Ao perguntar à professora auxiliar sobre a rotina de leitura das crianças, esta afirmou que tal atividade é oferecida em momentos livres, geralmente em retorno de feriado e fim de período, antes da chegada dos pais para buscá-las.

As atividades de alfabetização observadas, aconteciam alicerçadas nas classes de sílabas, em um silabário segmentado de acordo com o objetivo daquela semana ou mês, por exemplo.

Ambas as turmas tinham uma professora titular e uma professora auxiliar (estagiária do curso de pedagogia).

As estruturas físicas das duas escolas eram passíveis de aproveitamento para que o ambiente favorecesse a interação entre leitores e escritores e com os materiais escritos e auxiliasse no processo de aprendizagem. Parece inquestionável que esse aspecto não pertenceu ao cerne da questão, apesar de compor a discussão, mas sim como se aproveitavam esses espaços, enquanto ambientes interativos no processo de alfabetização, quando se considera que “o uso de material escrito em sala de aula deveria refletir um ambiente real e funcional de escrita. Portanto, é necessário que na sala de aula haja diversos e variados materiais, acessíveis à criança e integrados nas atividades de classe” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 111).

Abrindo a reflexão sobre acervo, Teberosky e Colomer (2003, p. 146) discorrem sobre a preocupação com a seleção dos materiais a serem deixados à disposição dos(as) alunos(as), no que diz respeito à crescente oferta de obras ao público infantojuvenil: “Na atualidade, a tarefa de seleção resulta mais necessária do que nunca, já que o mercado editorial põe a nosso alcance uma lista interminável de obras, que aumenta continuamente ano após ano”. De qualquer forma, o objetivo da pesquisa não foi julgar a qualidade dos livros, uma vez que a intervenção é tão importante e impactante quanto aquela, mas é preciso refletir o que deixamos à disposição dos(as) alunos(as) em um momento de formação do leitor.

O acervo da biblioteca de sala da escola 2 era composto por livros recebidos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁶, em 2017, que ficavam em uma caixa fechada nas prateleiras de cima, e por outros livros ou encartes sem critérios de organização ou qualidade editorial e/ou textual. Esses últimos livros eram os que ficavam disponíveis às crianças.

⁶ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – programa lançado em 2012 – não só envolve seleção e distribuição de acervos como também a formação continuada dos docentes e tem como meta garantir a alfabetização plena de todas as crianças. “O PNLD PNAIC foi desenvolvido por meio de ação em parceria entre o FNDE e a Secretaria de Educação Básica por meio de Edital público de convocação de detentores de direitos autorais no país com vistas à inscrição de obras literárias que possam efetivamente contribuir com os processos de alfabetização e letramento no âmbito do PNAIC. As obras inscritas foram avaliadas pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, instituição de notório saber e produção na área de alfabetização e literatura no país”. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>. Acesso em 14/1/2019.



No final do período de observação nessa escola, foi possível observar que alguns livros do acervo do PNAIC, além de gibis e outros materiais impressos, foram disponibilizados em prateleiras mais baixas, ao alcance dos(as) alunos(as).

Levantou-se a hipótese de que os livros que estavam na parte baixa no início da pesquisa poderiam ser aqueles com possibilidade de manuseio sem preocupação de estrago ou que não necessitariam de alguma intervenção por parte do professor.

Percebeu-se que um material extremamente rico em possibilidades de trabalho com os(as) alunos(as) estava guardado, de forma que não eram convidados a conhecê-lo e a explorá-lo. Portanto, um caminho de trabalho barrado porque não houve aproveitamento, durante a observação, do material após sua chegada à sala de aula. E é de situações semelhantes a essa que vem a indagação a seguir:

Levando em conta a importância do objeto cultural livro na formação do leitor, nos perguntamos: por que em muitas escolas ainda encontramos livros confiscados, fechados em armários, longe do acesso das crianças, guardados nas salas dos professores, da coordenação ou da direção? Em geral, isso é justificado por uma preocupação com a manutenção do acervo. Há o medo da perda de exemplares, de que eles estraguem quando postos em circulação. (CARVALHO E BAROUKH, 2018, p. 37).

Por outro lado, manter os materiais escritos próximos e ao alcance dos estudantes pode acarretar maior interesse e curiosidade, possibilitando contato e interação com o acervo da sala de aula.

No caso, com um acervo já garantido, o investimento no contato e na interação dos(as) alunos(as) em relação a ele tornou-se um dos pontos-chave da questão, pois

[...] quando se conta com o acervo necessário, o que fica faltando são mais programas sistemáticos e constantes que, contra uma lógica de livros e leituras únicas, abram a aula para o universo das inúmeras leituras na diversidade de gêneros que acumulamos através de séculos de cultura escrita. (CASTEDO, 2010, p. 197).

Na escola 1, o acervo era composto por livros selecionados pela professora, por obras emprestadas da biblioteca escolar e livros levados pelas famílias dos estudantes. Estes, apesar das orientações da docente, eram frutos de sugestões de livrarias e quiosques que se baseiam estritamente em critérios de acordo com



a faixa etária, outros que não apresentavam mais desafios para o desenvolvimento com a leitura de seus filhos ou livros que eram relacionados a assuntos bastante infantilizados, muitas vezes já antigos, adquiridos quando o(a) aluno(a) era mais novo.

Refletiu-se que, nesse caso, já que os pais investiriam na compra e participariam desse movimento, a sugestão deveria ser mais incisiva e mais esclarecida, uma vez que precisam saber e refletir melhor sobre a importância do projeto de biblioteca de sala de aula. Essa seleção se torna importante papel da escola, pois um acervo de qualidade garantirá a oportunidade de exploração, escolhas e preferências, reflexões, comparações e critérios de seleção e organização, por exemplo, aspectos essenciais na formação de alunos leitores.

Percebeu-se que os livros dessa biblioteca de sala estavam aparentemente conservados e organizados. Carvalho e Baroukh discorrem sobre o cuidado e a manutenção dos livros como comportamentos leitores:

O cuidado – legítimo – da escola com a manutenção dos livros de uma sala de aula ou de uma biblioteca escolar deve ter como fim a organização desse acervo para atividades de empréstimo e promoção do acesso das crianças aos livros. Fica evidente a necessidade de um trabalho específico com as crianças no sentido do cuidado e manutenção dos livros. Esses também são comportamentos leitores. Leitores cuidam dos seus livros, os valorizam, se afeiçoam e podem retornar mais de uma vez a eles. No entanto, se os livros são objetos sociais utilizados, é esperado que se desgastem. (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 40).

Os livros estavam conservados (alguns com marcas de uso) e organizados, mas sob nenhum critério. Os(as) alunos(as) apresentavam autonomia em relação ao espaço e à sua organização; no entanto, não foram presenciadas intervenções ou o professor atuando como modelo de leitor no que diz respeito a esses aspectos, o que poderia ser uma oportunidade de trabalho com os critérios de organização.

Não foi presenciado, ainda na escola 1, durante a observação, acervo de impressos e portadores relacionados a outros contextos, como jornais e revistas. Mas não se pode deixar de pontuar que o trabalho com gêneros diversos, por exemplo, bilhetes, listas, relatos e comunicados, foi presenciado.

Na escola 2, a prática da leitura não era privilegiada, tampouco parecia fazer parte da rotina dessa turma de alfabetização. Com o



foco no ensino baseado nas classes silábicas, foi possível perceber que se perderam oportunidades de trabalho com materiais escritos que poderiam ser reconhecidos pela sua função, assim como práticas de interação e troca:

Se olharmos o processo de leitura e escrita sob o ponto de vista do professor, este é o responsável por oferecer à criança as oportunidades de interagir com o escrito, de consultar programas, de fazer listas, de decidir o que fazer examinando o que está escrito. O professor tem, além disso, a responsabilidade de organizar atividades nas quais se desdobre um jogo de participação ativo, rico em relações sociais: atividades de leitura e de escrita compartilhadas, situações de discussão e argumentação... elementos essenciais para a co-construção do conhecimento. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 78).

Com foco nos dois casos, o investimento em formação docente pareceu ser uma das ações mais prováveis para que esse caminho continue a ser percorrido e, concomitantemente, o acompanhamento dos trabalhos no chão da sala de aula para garantir a constância e a qualidade do uso desses espaços pelas crianças. É preciso acompanhar e garantir que os materiais sejam utilizados e, mais do que isso, como são utilizados, de modo que isso influencie diretamente na prática de sala de aula e, conseqüentemente, na formação de novos leitores.

Teberosky e Colomer discorrem sobre a importância do investimento por parte do professor em pesquisa e levantamento de obras possíveis de serem oferecidas aos(as) alunos(as), funcionando como forma de atualização de seu próprio repertório de leitura e trabalho, assim como o dos estudantes:

Ainda que a seleção inicial requeira um certo investimento de tempo, cada docente deve ir construindo um corpus próprio de obras que lhe pareçam valiosas, e com as quais se sinta à vontade. O esforço irá render, já que com esse conjunto poderá atender sucessivas gerações de alunos durante um bom número de anos. Por outro lado, a partir de um primeiro corpus, resulta relativamente simples manter-se atento às novidades. Assim, será possível substituir um título por outro que cumpra melhor a função que lhe atribuímos, ou ampliar nossa oferta com novas aquisições. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 146-147).

A formação inicial e continuada, sem dúvida, é uma ação primordial para a prática dos professores, considerando a educação (assim como a leitura e a escrita) como esfera viva e transformadora.



Apesar de aspecto extremamente importante, não é difícil encontrar professores que trazem em sua trajetória a aprendizagem de leitura e escrita de forma descontextualizada, que desconsiderou qualquer aspecto pessoal na relação dialógica com a escrita e aconteceu de forma mecânica. Por isso, ainda há o desafio de estimular professores a saírem do modelo de suas vivências, a compreenderem e planejarem seu trabalho relacionando as práticas da língua aos propósitos didáticos, explorando-as como objeto de estudo, contribuindo e reverberando, assim, para que os(as) alunos(as) atuem, de fato, como leitores e escritores.

Relacionar conteúdos de leitura e escrita às práticas sociais das mesmas é ainda um desafio muito grande que configura nos planejamentos dos professores. “Aprender a ler, lendo e escrever, escrevendo” ainda, segundo Lerner (2002, pp. 61-62), são discursos muito frequentes, mas pouco praticados. Como aponta Scarpa:

As crianças que crescem cercadas de livros e de adultos leitores adquirem todo esse conhecimento muito antes da escolarização. As que não tiveram essa mesma oportunidade dependem da escola para começar a transitar com mais familiaridade no universo da escrita. [...] Em países mais pobres ou mais desiguais, muitas vezes as crianças precisam da escola para ter contato com materiais escritos diversos e com as práticas de leitura e escrita a eles relacionadas, por isso ela tem um papel fundamental, já que a ação pedagógica ali desenvolvida pode ser planejada com a perspectiva de oferecer as melhores oportunidades de acesso ao mundo da escrita para todas as crianças. (SCARPA, 2014, pp. 8-9).

Intenção, ação e intervenção: comportamentos leitores e capacidades de leitura

Para além da disponibilidade e dos materiais presentes, as listas com os títulos dos livros também podem compor tanto um estímulo ao desenvolvimento de estratégias e procedimentos de leitura⁷ – ter de olhar a lista para consultar as obras disponíveis –, como também servir de atividade àquelas crianças que ainda estão aprendendo a ler, nesse caso identificar os títulos, e que precisam de desafios, por exemplo, tentar reconhecer um título entre dois que iniciem com a mesma letra.

⁷ “Podemos chamar de *procedimentos* um conjunto mais amplo de fazeres e de rituais que envolvem as práticas de leitura, que vão desde ler da esquerda para a direita e de cima para baixo no Ocidente; folhear o livro da direita para a esquerda e de maneira seqüencial e não salteada; escanear as machetes de jornal para encontrar a editoria e os textos de interesse; usar caneta marca-texto para iluminar informações relevantes numa leitura de estudo ou de trabalho, por exemplo”. (Rojo, 2004, p.2)



Trazer para a prática situações comunicativas reais possibilita o desenvolvimento dos comportamentos leitores que, pode-se entender, são as interações (e não tarefas escolares) entre as pessoas a respeito de textos diversos como

[...] comentar ou recomendar o que se leu, compartilhar a leitura, confrontar com outros leitores as interpretações geradas por um livro ou uma notícia, discutir sobre as intenções implícitas nas manchetes de certo jornal... Entre os mais privados, [...] antecipar o que segue no texto, reler um fragmento anterior para verificar o que se compreendeu, quando se detecta uma incongruência, saltar o que não se entende ou não se interessa e avançar para compreender melhor, identificar-se com o autor ou distanciar-se dele assumindo uma posição crítica, adequar a modalidade de leitura [...] aos propósitos que se perseguem e ao texto que se está lendo. (LERNER, 2002, pp. 61-62).

Esses comportamentos poderão ser adquiridos pouco a pouco se a prática estiver realmente incluída em sala de aula, permitindo interação entre os leitores, idas e vindas na leitura, tempos e paradas para compartilhamento e reflexões – e é aqui que vem a possibilidade da biblioteca de sala como recurso interessante para elucidar tais objetos de conhecimento e auxiliar na diminuição da distância entre o que se fala que se faz e o que se pratica; “[...] aprende-se a ler melhor socializando e discutindo com outros leitores apreciações, pareceres, dúvidas, critérios de escolha” (BRÄKLING, 2008, p. 4).

Tomar a leitura e os comportamentos leitores como objetos de ensino na escola (BRÄKLING, 2008, *ibid*), sendo cuidadosamente planejados, colabora para o desenvolvimento eficaz das capacidades de leitura que, trabalhadas de forma estratégica, possibilitam habilidades leitoras cada vez mais aguçadas.

Sobre as capacidades de leitura, Tocchet conforme Rojo (2004) elenca e aponta com mais detalhes:

[...] as capacidades de apropriação do sistema de escrita (leitura de ajuste, conhecimento do alfabeto, do sistema de escrita etc.), as capacidades de compreensão, correspondentes às estratégias de leitura (antecipar, conferir, inferir, localizar informações em textos lidos etc.) e as capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto que seriam aquelas relativas à capacidade de situar seu discurso, ou seja, recuperar o contexto de produção do texto (autor, época em que foi produzido, lugar de circulação, das características do portador); definir uma finalidade para a leitura; perceber relações de intertextualidade e interdiscursividade nos



textos lidos e, por fim, a capacidade de percepção de outras linguagens (imagens, textos não verbais) que contribuem para a construção do sentido do texto lido. (TOCCHET, 2016, p. 632).

Para desenvolvê-las, portanto, não bastará apenas decodificar fonema/grafema, sons e letras, mas combinações de diversas capacidades para garantir um processo de desenvolvimento leitor mais real e efetivo.

Desafios encontrados *versus* boas práticas

Critérios de seleção, disposição física, fichas de empréstimos, anotações de pedidos e de partes que se queira registrar, “arquivos de pastas onde se acumulam cópias e recortes de textos diversos” (CASTEDO, 2010, p. 204), são algumas das possibilidades de trabalho com a biblioteca de sala de aula. A partir das práticas de leitura que acontecem nesse espaço e em torno dele, os(as) alunos(as) desenvolvem e ampliam seus comportamentos leitores (LERNER, 2002), procedimentos e capacidades de leitura (ROJO, 2004). Para tanto, é fundamental que o professor organize a prática de ensino de linguagem considerando as modalidades didáticas de leitura (BRÄKLING, 2008).

Modalidades didáticas são atividades específicas que podem compor a prática de ensino de linguagem (BRÄKLING, 2014). Elas podem ser inseridas nas modalidades organizativas desde que a finalidade e a intenção estejam claramente estabelecidas. Segundo Bräkling, são exemplos dessas atividades de leitura: leitura diária ou semanal; leitura colaborativa, leitura programada; leitura em voz alta feita pelo professor; atividades sequenciadas de leitura; leitura de escolha pessoal; roda de leitores; leitura individual com questões para interpretação escrita e leitura em voz alta.

Observando as propostas da docente da escola 2, refletiu-se sobre o que, de fato, ela considerava para planejar o trabalho de ensino da leitura como leitura e por que não previa em sua rotina diversidade de práticas leitoras durante as aulas. Indagou-se se literatura, para ela, que cita a importância de sua prática em questionário, se resumia a uma ferramenta de aquisição do sistema de escrita, pois não foram presenciados momentos quaisquer que envolvessem contato com livros seja lá qual fosse a proposta, a não ser na sala de leitura com o professor daquele ambiente. Ferreiro (2012, pp. 41-42) problematiza “o futuro da leitura



partindo da compreensão do passado” e instiga ao questionamento sobre as definições dos verbos ler e escrever e suas ligações com construções sociais dentro de um tempo, e que variam conforme o passar dele. Serão frutos dessas mudanças e permanências das definições as respostas “misturadas” da professora? Assim, “estamos diante de uma renovação (revolução?) na definição de texto e do leitor, das práticas de leitura e dos modos de ler? Creio que a resposta deva ser afirmativa” (ibid., p. 42).

Outra possibilidade de resposta envolve uma questão enraizada historicamente, que ainda parece difícil de ser modificada e/ou atualizada e vai além da formação do professor. Pode ultrapassar o ponto de vista individual do docente e estar estabelecida nas marcas institucionais, não bastando investir somente nas formações inicial e continuada do professor, mas nos aspectos que envolvem a escola como a principal estrutura de atualizações e transformações das práticas docentes.

Um olhar atento à formação docente⁸ e à estrutura institucional da escola, portanto, influenciará diretamente nas propostas de trabalho de leitura e escrita, reconstruindo práticas de alfabetização e trazendo para esse espaço sua reaproximação com a identidade sócio-histórica e cultural e não ao contrário, desvinculada da realidade dos(as) alunos(as).

Ferreiro levanta a necessidade de mudança do que se considera a língua escrita e a criança que aprende, evidenciando que, longe de ser uma campanha de mudança metodológica, é uma revolução conceitual:

É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (FERREIRO, 2011, pp. 41-42).

O que se pode afirmar, além do exposto sobre a formação docente, à estrutura institucional da escola e a reflexão do que se considera alfabetização, supracitada por Emília Ferreiro, é que o acesso a materiais escritos precisa ser garantido principalmente na escola, instituição com maior responsabilidade intencional em

⁸ Castrillón (2011, p. 24), aponta a questão da influência da formação dos professores nas propostas de trabalho de leitura e escrita que perpetuam a primordialidade de algumas práticas que não podem ser mais a única base para a alfabetização nos dias de hoje: “O propósito de formar leitores exige professores bem formados, conscientes de necessidade de mudanças importantes na estrutura social da escola e atualizados, não por meio de cursos breves ou oficinas, mas, sim, por meio de programas de longa duração, que partam de sua prática cotidiana e que também introduzam o conhecimento da teoria e a necessidade da reflexão e do debate. Formação que lhes permita romper com a tradição de ensinar como aprenderam. Professores também formados como leitores e escritores, condição primordial para ensinar a ler e a escrever”.



promover o desenvolvimento do trabalho com a leitura e a escrita, até porque as práticas e culturas do escrito estão por toda parte, em seus diversos portadores e contextos, impressos ou digitais, algumas vezes mais atrativos do que muitas práticas escolares.

É evidente que as bibliotecas tanto públicas quanto escolares, e as de classe, devem cumprir seus papéis enquanto espaços não mais somente de silêncio e pura consulta, como por algum tempo foram utilizadas, mas de diversidade de materiais, propósitos e interações entre pares e grupos, pois “[...] o que importa é criar e manter espaços propícios para atividades regulares de leitura, organizados de modo a permitir que os mais variados tipos de publicações possam ser vistos, manuseados e lidos pelos alunos”. (CAVALCANTI, 2013, p. 56).

A biblioteca escolar (ou sala de leitura) e a biblioteca de sala (ou cantinho da leitura), é possível dizer, se constituem como espaços de oportunidades e de contato com obras e textos e seus diversos gêneros. É neles que muitas vezes acontecerá uma das únicas ocasiões (se não a única) em que o(a) aluno(a) terá suas experiências de leitura de forma significativa e contextualizada, principalmente no ciclo de alfabetização. Tendo o objetivo de garantir, portanto, a oportunidade de vivências e interações com materiais e publicações diversas, encaminhadas sempre por um mediador, que contribui promovendo experiências significativas em que o uso da leitura se faça útil, necessário e/ou prazeroso, além de estimular comportamentos leitores.

É importante ressaltar que, em uma das escolas, o trabalho com práticas de leitura, de fato, acontecia não na sala de aula, mas na sala de leitura com outro professor (que, inclusive, não tinha formação em alfabetização), ficando o educador com um tempo restrito para realizá-las enquanto que em sala de aula, propriamente dita, a professora centralizava seus esforços no trabalho com as famílias silábicas. A distância e a separação desses espaços pareceram significativas, pois a ideia que pode se inferir é que o espaço responsável por aqueles trabalhos era o da sala de leitura somente, sendo que na prática e na concepção de leitura, não considerada como mera decodificação, o ideal seria uma parceria e que os dois espaços tivessem seus papéis, com um trabalho articulado entre eles, não excluindo um ao outro,

Uma biblioteca escolar à qual as crianças vão de vez em quando (uma vez por semana, no melhor dos casos) não é o mesmo que uma biblioteca de sala à qual a educadora pode recorrer diariamente (várias vezes por dia, no



melhor dos casos) para procurar informação, para selecionar um livro que será lido em voz alta, para organizar e comparar os livros, para organizar o empréstimo a domicílio... (FERREIRO, 2013, pp. 440-441).

Desse modo, foi possível identificar que as duas escolas contavam com uma estrutura passível de exploração por parte dos(as) alunos(as), enquanto uma, apesar de mais simples estruturalmente, possuía em seu acervo obras de qualidade, selecionadas, mas que ficavam guardadas sem disponibilização para algum trabalho com os(as) alunos(as); a outra escola, com uma estrutura mais rebuscada e planejada, possuía materiais variados em seu acervo, pois a maioria era fornecida pelos pais dos(as) alunos(as), que nem sempre seguiam as sugestões da professora da classe. Nessa dinâmica, é possível afirmar que os responsáveis pela biblioteca escolar e pela sala de leitura podem também estabelecer parcerias com os educadores de sala de aula a fim de trabalhar conjuntamente as práticas leitoras, cabendo à direção/administração e aos professores sua efetiva utilização e mediação, bem como selecionar e fornecer obras emprestadas para os acervos de classe. Assim, quando o trabalho for centralizado em classe, “a/o professora/or será a/o mediadora/or entre crianças e livros, organizando o seu trabalho com situações que permitam o uso das obras” (BRANDÃO; SOUZA, 2017, p. 32).

É preciso reconhecer o esforço de ambas as professoras, que mostravam satisfação em suas propostas, além de procurarem engajar-se e mostrar conhecimento e experiência tanto em suas práticas quanto ao responderem o questionário.

Verificaram-se, por fim, a partir de questionários e das observações em sala de aula, indícios das concepções que subjaziam as práticas de leitura em sala de aula, além do modo como as professoras organizavam as bibliotecas de sala e como organizavam os momentos de leitura, suas propostas e intervenções que revelaram as ideias que elas mesmas tinham acerca das práticas sociais que envolviam o ato de ler. Foi possível identificar tanto concepções de leitura relacionadas à ideia de decifração quanto a que considera esse ato um movimento muito mais complexo e de desenvolvimento crítico que não diz respeito só à decodificação de letras e sílabas.

Essa discrepância ainda parece ser uma realidade brasileira, em um contexto em que a formação na educação vem sendo discutida e polemizada em todos os seus níveis, inclusive o da alfabetização. O desafio, portanto,



[...] É formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros. (LERNER, 2002, pp. 27-28).

Parte-se, portanto, da premissa de que o professor insira em sua rotina práticas de leitura que possibilitem aos(as) alunos(as) atuarem como leitores genuínos, de modo a tornarem-se usuários da língua escrita e façam uso desses saberes fora da escola, em seu dia a dia.

Quanto aos educadores, principalmente os que se relacionam diretamente com o trabalho de alfabetização inicial, é fundamental que possam refletir sobre as possibilidades de trabalho e planejamento de práticas de leitura a serem propostas em sala de aula, tomando consciência do processo que constituirá um longo caminho na formação leitora dos estudantes, pois estes, ao participarem dessas práticas, passam a olhar seu entorno de uma forma cada vez mais ampliada, dadas as experiências vividas inseridas num contexto de cultura escrita.

Ferreiro traz uma explicação a respeito de um viés da relação professor-livros-alfabetização-biblioteca de sala:

As bibliotecas de sala de aula geram sentimentos opostos nos professores que não estão preparados para alfabetizar com livros, no plural. Muitos consideram a presença dos livros como uma sobrecarga de trabalho: devem lê-los (ou ao menos explorá-los), organizá-los, classificá-los, organizar o serviço de empréstimo e garantir a integridade da coleção. O que raramente descobrem por si mesmos – mas através de um processo de capacitação que desperte sua inteligência – é que todas essas atividades podem ser feitas com as crianças, que organizar a biblioteca de sala é um projeto em longo prazo no qual todos podem participar e em que todos aprendem muito participando. (FERREIRO, 2013, p. 441).

Possibilidades de ideias e propostas - outros caminhos

Foi possível observar, a partir de dados coletados em outras análises, possibilidades de propostas realizadas em outras escolas, em que o acervo foi explorado de todas as formas, conversas de apreciação até trabalhos mais sistematizados na sala de aula. Evidenciando mais uma vez que a intervenção do docente e como se explora o acervo é tão importante e decisivo quanto a qualidade dele.



Nas situações coletadas, há a transformação de um espaço simples em sua composição (um armário de ferro de altura baixa) em biblioteca de sala, também com livros recebidos via PNAIC e outras obras da instituição. Foram encontrados exemplos nos quais o aproveitamento do material recebido e o investimento de ideias simples foram suficientes para que surgissem espaços de leitura, pesquisa e interação em sala de aula – entre leitores e entre leitor e material de leitura. Estavam presentes materiais impressos diversos e disponíveis à exploração, aumentando os benefícios que esse contato pode promover.

Foi possível constatar que os materiais fornecidos podem ser bem aproveitados e ideias de organização bem pensadas na medida em que, mesmo com mobiliário simples, se enxergue a interação dentro das possibilidades do espaço e seus recursos. E, principalmente, foi possível perceber a disponibilidade dos livros aos(as) alunos(as), à sua altura, disponibilizando e permitindo que explorassem o material sem dificuldades estruturais. Isso já elimina parte dos obstáculos encontrados nas escolas, de forma geral. Teberosky e Colomer (2003, p. 110) apontam que “está demonstrado que a proximidade física dos livros influi no interesse e no entusiasmo das crianças”.

As autoras também salientam a possibilidade de aumento de repertório leitor e escritor e a situação de reciprocidade no que diz respeito à ampliação de vocabulário, à compreensão do que se lê e à produção textual: “[...] a exposição ao material impresso, através da leitura, é um mecanismo de ampliação do vocabulário e, da mesma forma, o conhecimento do vocabulário garante a compreensão da leitura e a produção escrita” (ibid., p. 32)

Considerações finais

É evidente que a biblioteca de sala (ou cantinho da leitura) traz em seu espaço uma carga de reflexões importantíssimas para o trabalho de sala de aula. Neste artigo, foram expostos dados levantados, cruzamento e análise de informações, discutindo-se, assim, se as estruturas são parte apenas de uma composição de cenário ou são componentes dinâmicos e circundantes, a partir da observação de propostas realizadas nas salas de aula e de intervenções dos educadores envolvidos.

Verificou-se que há ainda muitos desafios, pois nem sempre



ou raramente, na observação realizada, a biblioteca de sala foi devidamente aproveitada ou utilizada com a orientação e intervenção das professoras, aspectos estes essenciais no trabalho com o espaço no processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, o papel que lhe está sendo designado no trabalho didático ainda precisa de investimentos para se considerar dinâmico e circundante, favorável à alfabetização eficaz, com práticas que façam sentido e que sejam fiéis às situações sociais comunicativas. Nesse sentido, foi possível levantar o questionamento a respeito da formação dos professores, uma vez que o espaço da biblioteca de sala poderá se tornar apenas uma composição de ambiente se não houver a ação deles, com intenção e propósitos reais no desenvolvimento dos comportamentos leitores e escritores. Apesar disso, constatou-se, também, que há boas práticas que precisam ser compartilhadas, a fim de inspirar e despertar o olhar para uma alfabetização com sentidos.

As bibliotecas de sala são ambientes indispensáveis, visto que é extremamente importante sua existência em turmas de alfabetização para oferecerem a possibilidade de situações enriquecedoras aos(as) alunos(as) de envolverem-se na cultura escrita, pois

[..] é de especial importância apresentar às crianças os suportes de linguagem escrita, em particular os livros e, sobretudo, suportes que, nos lares das crianças, são pouco frequentes. Isso é importante porque a sua apresentação poderá permitir trabalhar com os tipos de textos (TEBEROSKY & COLOMER, 2003, p. 107).

No entanto, salienta-se que esta pesquisa não trouxe conclusões permanentes, nem pretendeu, mas obteve dados, informações relevantes para estudo e um estímulo para a reflexão dessa realidade a fim de que se possa, de fato, voltar-se a um estudo mais aprofundado para esses espaços, para que seja possibilitado seu melhor aproveitamento principalmente no período de alfabetização inicial.

Diante disso, há alguns pontos a considerar, apresentados aqui como sugestões de novas pesquisas, para que continuemos em investigação, estudo e aprofundamento:

- Acervo virtual: se faz importante verificar como tem sido a adequação dos espaços de leitura em relação à inovação tecnológica para os leitores e, conseqüentemente, para o ensino.



- Formação de professores leitores: é preciso levantar dados atuais que permitam averiguar como têm sido abordadas temáticas relacionadas a esse aspecto tanto na formação inicial quanto na continuada.
- Dadas as informações a respeito do acervo e das propostas pensadas pelos professores expostas neste artigo, se faz necessário pensar sobre as condições a que os professores se encontram individualmente e para que coloquem em prática a formação de leitores na escola.
- É pertinente levantar dados para pensarmos na escola enquanto instituição social e sua conexão entre espaço, acervo, formação e prática.

REFERÊNCIAS

BRÄKLING, Kátia Lomba. Leitura do mundo, leitura da palavra, leitura proficiente: qual é a coisa que esse nome chama? *In: Revista Aprender Juntos*. São Paulo (SP): Edições SM, p. 24-36, 30 jun. 2008. Texto disponível em: https://www.academia.edu/18101789/Leitura_do_mundo_leitura_da_palavra_leitura_proficiente_qual_%C3%A9_a_coisa_que_esse_nome_chama. Acesso em dez. 2022.

_____, Kátia Lomba. Modalidades organizativas, modalidades didáticas de ensino e tipos de atividades. *In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1o ano*. São Paulo: FDE, 2014.

BRANDÃO, Claudia Leite; SOUZA, Renata Junqueira. Reflexões sobre o PNLD – Alfabetização na idade certa (2013): Literatura nas salas de alfabetização. *Educação em Análise*, Londrina, v.2, n.1, p.21-36, jan./jun. 2017. Disponível em https://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/cellij/reflexoes-sobre-o-pnld_alfabetizacao-na-idade-certa-2013-brandao-e-souza--2017.pdf. Acesso em setembro/2022.



CARVALHO, Maria da Conceição. Escola, biblioteca e leitura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos et al. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. 2. ed., 4 reimp - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Aline. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária**. São Paulo: Panda Books, 2018.

CASTEDO, Mirta Luisa. Dar aulas com a biblioteca de classe. In: CEEV. **30 olhares para o futuro**. São Paulo: Escola da Vila, pp. 197-214, 2010.

CASTRILLON, SILVIA. **O direito de ler e escrever**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CAVALCANTI, Zélia (Coord.). **Caderno de leituras: Orientações para o trabalho em sala de aula**. São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2013.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. - 15. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

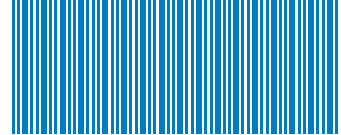
_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

MARTINEZ, Lucila. **Escola, Sala de leitura e bibliotecas criativas: o espaço da comunidade**. Gian Calvi [ilustrações]. 4. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Global, 2004. (Coleção crianças criativas).



ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SCARPA, R.L.P. **O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita**: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20102014-115756/pt-br.php>. Acesso em janeiro/2019.

TEBEROSKY, Ana. COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TOCCHET, Carla. A Formação dos formadores de professores com foco na ampliação da proficiência leitora de textos literários. In: **Actas dell III Seminario Nacional de La Red Estrado**: formación y trabajo docente – aportes a la democratización educativa. La Plata - Argentina, pp. 631-641, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/82597370/Actas_del_III_Seminario_Nacional_de_la_Red_Estrado. Acesso em outubro/2018.

Recebido em 16/11/22

Aprovado em 20/12/22

