

## CONHECER O LIVRO INFANTIL ILUSTRADO PARA MELHOR LÊ-LO E ABORDÁ-LO JUNTO A NOVOS LEITORES: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

*Fabíola Cordeiro de Vasconcelos<sup>1</sup>, Márcia Tavares<sup>2</sup>*

### Resumo

Caracterizado pela interação de palavras e imagens no âmbito de um suporte em que múltiplos elementos materiais e paratextuais também concorrem para narrar, o livro infantil ilustrado hoje está presente no contexto escolar e subsidia a formação de leitores e a educação literária que nele ocorrem. Abordá-lo e mediar com eficácia a sua leitura na prática docente requer dos professores conhecê-lo e lê-lo com proficiência, condição para a qual a formação continuada dos professores apresenta-se como relevante caminho, de modo a impulsionar um maior conhecimento a seu respeito e, em decorrência, novas possibilidades de tratá-lo na prática pedagógica. Neste artigo, com fundamento principalmente nos estudos críticos do livro infantil ilustrado (Nikolajeva e Scott, 2011; Colomer, 2017; Ramos, 2017, 2020; Linden, 2011; Salisbury e Styles, 2013) e nas discussões sobre formação docente (Gatti, 2008, 2017; Dalvi, 2021; Oliveira-Formosinho, 2009; Freire, 2001; Imbernón, 2009), apresenta-se parte de uma experiência de formação docente que teve o conhecimento e a leitura desse livro como foco, desenvolvida no âmbito de uma pesquisa de doutorado. No recorte priorizado, a partir de interações e partilhas a respeito da leitura de um título específico, doze professoras atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental foram instigadas a refletir sobre os paratextos capa e contracapa na constituição narrativa e material dessa modalidade de livro. Dessa experiência, resultaram compreensões mais embasadas e a ampliação dos saberes docentes acerca do livro infantil ilustrado e de sua constituição material e narrativa, condição fundamental à efetiva exploração da leitura desse livro nos processos de formação de leitores nos anos escolares iniciais.

**Palavras-chave:** Livro infantil ilustrado; Formação continuada; Professor; Prática docente; Formação leitora.

### GETTING TO KNOW THE ILLUSTRATED CHILDREN'S BOOK IN ORDER TO BETTER READ IT AND APPROACH IT WITH NEW READERS: CONTRIBUTIONS OF CONTINUING TEACHER EDUCATION

<sup>1</sup> Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE/UFCG; Professora na Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: fabiolacordeiro@uol.com.br

<sup>2</sup> Pós-Doutora pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP; Professora na Unidade Acadêmica de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: tavares.ufcg@gmail.com



## Abstract

Defined by the interplay between words and images within a medium where various material and paratextual elements also contribute to the storytelling, the contemporary picturebook plays a significant role in educational contexts, supporting both reader development and literary education. Effectively addressing and mediating the reading of such works in teaching practice requires that educators engage with picturebooks knowledgeably and proficiently. In this regard, continuing teacher education emerges as a crucial pathway for fostering deeper understanding of the genre and expanding pedagogical approaches. This article draws primarily on critical scholarship on picturebooks (Nikolajeva & Scott, 2011; Colomer, 2017; Ramos, 2017, 2020; Linden, 2011; Salisbury & Styles, 2013), as well as research in teacher education (Gatti, 2008, 2017; Dalvi, 2021; Oliveira-Formosinho, 2009; Freire, 2001; Imbernón, 2009). It presents part of a teacher education initiative conducted within a doctoral research project, which focused on developing knowledge of and engagement with picturebooks. In the section highlighted here, twelve early-years primary school teachers participated in collaborative reflections and discussions centered around the reading of a specific picturebook title. These interactions encouraged the participants to analyze how cover and back cover paratexts contribute to the material and narrative construction of the picturebook. As a result, the teachers deepened their understanding and broadened their pedagogical knowledge of picturebooks, particularly regarding their material and narrative dimensions—an essential foundation for meaningful reading practices that support the formation of young readers in the early years of schooling.

**Keywords:** Illustrated children's book; Continuing education; Teacher; Teaching practice; Reading training.

## 1 Introdução

Em sua prática como formador de leitores, o professor que atua nos anos escolares iniciais tem no livro infantil ilustrado um importante recurso promotor de significativas vivências das crianças com o universo literário infantil, a linguagem visual e o livro enquanto objeto.

Cada vez mais rico e desafiador em sua configuração material e narrativa, esse livro demanda dos que conduzem a partilha de sua leitura junto aos novos leitores um sólido conhecimento a respeito de suas peculiaridades e, também, capacidades para lê-lo, levando em consideração as produtivas interrelações que nele se concretizam entre elementos de sua materialidade e vastas possibilidades de narrar histórias.

A atual produção do livro infantil ilustrado abarca propostas cada vez mais inventivas e desafiadoras à atividade do leitor, o que implica sobremaneira a abordagem de sua leitura no contexto escolar, por isso impactando



significativamente o trabalho do professor. Devido a isso, para enfrentar novas demandas postas a sua ação pedagógica, este é impelido a aprimorá-la e, com esse intuito, pode encontrar na formação docente continuada relevante contribuição.

Nessa perspectiva, ao tomarem como cerne o livro infantil ilustrado e os modos como nele se concretizam produtivas relações entre elementos materiais e maneiras de narrar, ações formativas voltadas ao desenvolvimento profissional do professor mostram-se necessárias à medida que, aproximando o docente desse livro e instando-o a lê-lo mais proficientemente, promovem, em decorrência, novos modos de mediação de sua leitura e de formação das crianças como leitoras.

Aqui, aborda-se um evento integrante de uma experiência de formação continuada mais ampla<sup>1</sup> desenvolvida com professoras do ensino fundamental I, atuantes em oito diferentes redes públicas municipais de ensino. Essa iniciativa pretendeu, a partir do fomento a um conhecimento mais profundo de tal livro e de sua leitura pelas docentes, subsidiar maneiras mais eficazes de abordá-lo na prática de ensino.

Focalizando um momento específico dessa experiência, no qual foram tratados os paratextos capa e contracapa na constituição material e narrativa do livro infantil ilustrado, este texto, a partir da reflexão sobre a necessidade e a relevância das experiências de formação continuada para o desenvolvimento profissional do professor, objetiva discutir os efeitos do referido momento na ampliação das capacidades docentes para compreender e ler esse livro.

Para tanto, inicialmente aborda a necessidade de aproximar o professor formador de leitores, nos anos iniciais do ensino fundamental, do universo literário dirigido às crianças, e mais especificamente do livro infantil ilustrado, a fim de incrementar possibilidades de tratá-lo no contexto escolar.

Em seguida, trata da relevância da formação docente e, em específico, da formação docente continuada como instâncias de desenvolvimento profissional do professor, em que é importante oportunizar-se a ele o acesso à literatura infantil e que, dirigidas à sua prática cotidiana, permitam-lhe enfrentar as novas demandas postas pelos avanços desse campo e aprimorar sua ação pedagógica no que toca à educação literária e à formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir disso, enfoca uma experiência de formação docente que teve o livro infantil ilustrado como foco e objetivou promover um conhecimento mais aprofundado deste por professoras mediadoras de sua leitura, instando-as a lerem-no com maior proficiência e a abordar mais eficazmente sua leitura na prática escolar.

Nessa direção, descreve e analisa resultados de um encontro específico dessa ação formativa, no qual se destacou a participação da capa e da

<sup>1</sup> Essa iniciativa de formação docente continuada ocorreu no âmbito da pesquisa de doutorado intitulada “*A gente consegue ir ao livro já vendo coisas que antes não percebia*”: formação docente continuada e novos modos de pensar e ler o livro infantil ilustrado”, desenvolvida pelas autoras no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

contracapa na materialidade e na apresentação da narrativa no livro ilustrado, intentando evidenciar a relevância da formação continuada de professores para que, em situações de interação, diálogo e reflexão sobre a prática, ampliem-se conhecimentos e se aperfeiçoem modos de tratar esse livro, com vistas à formação de leitores.

## **2 Literatura infantil e livro ilustrado na experiência do professor leitor e formador de leitores**

A produção e circulação da literatura infantil, caracterizadas pelo atual padrão qualitativo e profissional desse gênero que hoje ocupa uma significativa fatia do mercado editorial no país, são fomentadas por sua presença cada vez mais significativa escola. Nesse cenário, os professores atuantes nos anos escolares iniciais têm nos livros literários dirigidos às crianças um importante elemento do seu fazer docente, condição fortalecida ao longo de décadas e sustentada pelo concomitante avanço das compreensões acerca da leitura e da formação de leitores, além de por programas governamentais que, principalmente a partir dos anos finais do século XX e nos anos iniciais do século XXI, no Brasil, caracterizaram-se pelo incentivo à leitura literária através, por exemplo, de iniciativas de constituição de acervos literários nas escolas públicas do país.

Uma vez que cabe a esses professores a promoção do acesso das crianças ao universo dos livros e da literatura, bem como o desenvolvimento de práticas de formação leitora das quais eles participem, requisito prioritário a isso é que, como condutores desse processo, os docentes acerquem-se do universo literário infantil, estabeleçam com ele vínculos de proximidade e apreço, e, ademais, tenham oportunidades de refletir sobre os textos, as materialidades de seus suportes e as possibilidades de lê-los.

Nessa direção, em interessante reflexão, Petit (2021) ressalta a relevância da experiência de proximidade dos formadores de leitores com a literatura e o quão fundamental é a sua disponibilidade para, em encontros intersubjetivos, partilhar com os novos leitores o seu apreço aos textos literários e sua crença nas inúmeras possibilidades abertas por eles. Assim, condição apontada pela autora para que os livros de literatura sejam incorporados à experiência dos novos leitores é não serem encarados como algo que, pela autoridade impositiva de modos de ler e de reproduzir interpretações autorizadas, amedronta e aborrece. Ao contrário, diz que para que eles se vinculem, de fato, às vivências prazerosas e de conhecimento das crianças, precisam ser apresentados por quem, tendo-os inserido na própria experiência, esteja disponível para compartilhá-los de modo acolhedor.

Entretanto, constata-se muitas vezes a falta de incursão do docente no universo literário ou sua relação escassa com ele, o que é visto com preocupação por Souza (2018), para quem a falta de repertório literário dos professores é empecilho a um tratamento efetivo da literatura como fonte de vivência estética

da linguagem, experiência capaz de abrir portas à sensibilidade e ao entendimento de si e dos outros (Reyes, 2012), bem como de fomentar a constituição de capacidades leitoras fundamentais.

Nessa perspectiva, a capacidade do professor para acompanhar e incentivar as leituras plurais efetivadas pelos alunos, no exercício da progressiva autonomia assumida como leitores, é fruto de sua própria preparação como um leitor experiente (Rösing, 2018). Nesse processo, o acesso ao universo literário infantil e a inserção em múltiplas situações de leitura e discussão de variadas obras apresentam-se, entre outros, como requisitos fundamentais à abordagem bem-sucedida do universo literário infantil no contexto escolar, especialmente em contextos marcados por exacerbada desigualdade social, como o brasileiro, onde a escola é, para muitos alunos, o único espaço onde têm a chance de acessar livros literários e de experimentar situações de partilha da sua leitura.

Para que possa constituir-se como ponte indispensável para que os livros literários sejam levados a salas de aula e espaços de leitura, chegando até as crianças, o professor deve vivenciar múltiplas situações de aproximação desses livros (Andruetto, 2017), o que poderá facilitar o enfrentamento da imensa tarefa que lhe é atribuída na educação literária das novas gerações.

Processo caracterizado pela condução afetiva e prazerosa da leitura de literatura, bem como pela promoção de saberes necessários à interpretação e fruição dos textos de caráter artístico, a educação literária deve voltar-se, como salientado por Mello (2016), ao objetivo primordial de formar, nos novos sujeitos, a atitude de ler. Para tanto, a participação do professor é decisiva, uma vez que a ele cabe conduzir tal processo, tanto fomentando o acesso significativo aos livros literários, quanto intervindo intencionalmente para promover, nos novos leitores, as atitudes e capacidades próprias a um leitor literário que, para além da fruição, é capaz de vivenciar a qualidade da literatura para transformar, incomodar e fazer pensar (Andruetto, 2017).

A permanente evolução da literatura voltada às crianças concretiza-se, por exemplo, através do surgimento de inventivos e profícuos criadores, de obras em que recursos ficcionais e materiais inovadores e criativos instigam novas formas de ler, e de compreensões mais completas sobre a literatura infantil e a articulação palavra-imagem nos modos de narrar histórias. Assim, a ocorrência do livro literário infantil nas instituições escolares e o fato de apresentar-se cada vez mais rico e criativo, além de marcado pela interrelação de uma pluralidade de linguagens, impõe consideráveis desafios aos professores.

Esse é o caso do livro infantil ilustrado, formato específico de livro com imagens cuja peculiaridade é apresentar um “texto criado pela interação das informações verbais e visuais” (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 18), ambas desempenhando, dentro de uma relação de complementaridade, papel imprescindível na apresentação da narrativa. Sua especificidade é apontada por Colomer (2017) que, ao ressaltar a integração de diferentes linguagens em sua composição, define-o como um livro em que o significado se constrói a partir dos códigos escrito e visual, e cuja interpretação requer uma análise conjunta



do dito pelo texto, mostrado pela imagem e decorrente da relação de ambos com o espaço do livro. Nesse sentido, caracteriza-o como “uma forma artística específica que, nascida na literatura infantil, oferece também seu potencial às modernas formas de ficção que associam linguagens distintas na construção artística” (Colomer, 2017, p. 236).

Na criação do livro infantil ilustrado, há uma parceria cúmplice entre autor, ilustrador e *designer* gráfico (Ramos, 2020), o que tem resultado em publicações de muita qualidade, nas quais, a partir do projeto gráfico, a edição de todos os elementos é foco de muita atenção e cuidado, a fim de se fomentar a interação do leitor com a materialidade do livro e, também, com sua literariedade.

Os criadores, portanto, têm pensado e trabalhado ricamente os elementos materiais desse livro, de modo que os sentidos, situados em múltiplas camadas de leitura, sejam expressos de forma eficaz e desafiadora à interpretação. Dessa maneira, formato, dobras, dimensões, texturas, gramatura do papel, tipografia, cores, além de outros aspectos da materialidade vêm sendo pensados para colaborar decisivamente à expansão dos sentidos que o texto literário suscita, assumindo um importante caráter significativo e narrativo em obras marcadas pela excelência artística e estética, nas quais se destaca a qualidade de projetos gráficos que incluem, por exemplo, cuidadoso tratamento dos paratextos, elementos integrantes do todo da obra e que também são responsáveis por contar a narrativa, apresentando-a e reforçando-a (Genette, 2009).

Caracterizado como uma totalidade que integra múltiplos elementos, hoje o livro infantil ilustrado “é alvo de uma atenção a todos os detalhes que o integram” (Linden, 2011, p. 16). Nessa perspectiva, vem se constituindo como espaço para a criatividade e a experimentação de autores que, por meio de expressivas potencialidades para se comunicar verbal e visualmente, têm realizado criações com camadas de mensagens e significados abertas à subjetividade da interpretação pessoal (Salisbury; Styles, 2013).

Assim, vem ocupando espaço cada vez mais significativo na produção literária infantil contemporânea e, em consequência, no contexto escolar e na abordagem da leitura em seu espaço. Desse modo, implica especialmente os professores que, em sua prática docente, promovem situações de partilha desse livro, cuja leitura efetiva é desafiadora à medida que, entre outros aspectos, requer a atenção a múltiplos elementos materiais e linguísticos, instiga compreensões e a construção de inferências, suscita compreensões calcadas nos implícitos e vazios do texto literário.

A presença de obras com tal perfil nos acervos de muitas escolas evidencia não só a possibilidade de elas se presentificarem no trabalho pedagógico voltado à formação leitora das crianças, quanto a necessidade de que os professores as conheçam, de modo a perceber e considerar a potencialidade formativa desses livros cujas características materiais implicam modos de narrar complexos e sugestivos de histórias que divertem, fazem sonhar, promovem reflexões, incitam a imaginação e encantam.

Dessa forma, mostra-se importante aproximar os professores desse instigante objeto promotor de vivências frutivas e estéticas da leitura no contexto escolar, bem como desencadeador de significativas oportunidades de formação leitora nesse contexto. Para isso, a formação docente, inicial e continuada, pode exercer relevante papel.

## **2.1 A formação docente como caminho à constituição leitora e à ampliação do repertório literário do professor**

A formação docente ainda é “um dos temas mais candentes na área da educação” (Libâneo, 2000, p. 14), tratado a partir de diferentes abordagens teóricas e metodológicas que denotam ser este um campo de grande transversalidade (Ferreira, 2009) e buscam problematizar os modos de “educar o educador” (Consaltér; Fávero; Tonieto, 2019).

Refletir sobre esse tema demanda considerar os muitos fatores que, atualmente, tensionam a atuação docente na educação básica brasileira, afetada fortemente pela instauração, especialmente a partir dos anos de 1990, da agenda neoliberal que impactou e continua impactando severamente a desestruturação/reestruturação da identidade dos professores e, também, dos processos voltados a sua qualificação que, priorizando o “como fazer”, passaram a sofrer um danoso processo de aligeiramento e fragmentação.

Assiste-se, em virtude disso, ao avanço crescente do esvaziamento do trabalho do professor, este reduzido a cumpridor do que é estabelecido sem o seu envolvimento e compreensão, por isso impossibilitado de desenvolver o trabalho docente como práxis (Dalvi, 2021). Diante disso, muitos são os desafios colocados à formação docente no contexto atual, uma vez que é necessário considerar, além dos determinantes políticos, econômicos e sociais que nela interferem fortemente, o fato de que o conceito de formação do professor é complexo, uma vez que se refere a um processo em que intervêm tanto a história de vida do sujeito quanto a sua trajetória formativa na academia e no exercício de sua profissão.

Fato é que constituir-se como agente qualificado do processo de assimilação do saber pelos educandos demanda do professor ter sólido conhecimento teórico-científico e prático, dominando em profundidade o objeto do seu ensino e sendo capaz de, a partir desse domínio, desenvolver maneiras de abordá-lo criticamente na prática pedagógica. Para tanto, a formação docente é condição fundamental, especialmente no atual contexto, quando é confrontada pelo surgimento de novas demandas ao trabalho do professor. Entre elas, Gatti (2017) inclui as determinadas por novos conhecimentos acerca das práticas letradas, como é o caso das que envolvem a leitura dos textos literários infantis e o manejo de materiais de leitura que os veiculam e são cada vez mais desafiadores.

No propósito dessa formação, considerando-se especialmente a inicial, os cursos de Pedagogia podem exercer um papel muito significativo. Entretanto,



nos seus currículos, constata-se a ausência da dimensão estética a partir da literatura e a focalização, quando muito, de formas e estratégias de condução da leitura, não se favorecendo o acesso dos formandos a obras literárias e iniciativas para lê-las, situação paradoxal, uma vez que um conhecimento mínimo do acervo literário infantil e oportunidades para fruí-lo apresentam-se como condições imprescindíveis à construção de formas de exploração de textos e livros que o integram.

Portanto, uma consistente e variada experiência leitora deve ser aspecto central na constituição profissional dos que formarão novos leitores. Sua formação docente, assim, precisa ocorrer dentro de práticas de leitura e discussão de literatura, isto é, fundar-se em vastas oportunidades de ler, “– além de muitos e muitos textos literários e todas e quaisquer literaturas, altas e baixas, para adultos e crianças – as diferentes materialidades e contextos do mundo letrado de nossos dias” (Lajolo, 2018, p. 89).

Nessa perspectiva, o envolvimento com a literatura infantil, do qual decorra um conhecimento amplo desse universo, calcado em vivências nas quais obras literárias sejam apreciadas, comentadas e discutidas, constitui-se como característica primordial da formação profissional dos que, em seu trabalho como formadores de leitores, promoverão, além do acesso de outros a esse universo, a vivência significativa de sua leitura. Essa visão é reforçada por Rösing (2018) quando afirma que a atuação do professor envolve competências peculiares, como a de formar leitores, para a qual o envolvimento com textos literários é fundamental.

Os efeitos da formação docente sobre a constituição leitora do professor podem, desse modo, ser relevantes no sentido de ele enriquecer tanto a própria experiência com esse universo quanto a daqueles que forma. Cosson (2013, p. 21) atenta à importância do processo de formação de professores de literatura – neles incluídos os que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil – que, mais do que o apreço à literatura, construam outras importantes capacidades, a exemplo de selecionar obras literárias qualificadas a compartilhar com os alunos. A esse respeito, advoga que

Dos cursos de formação [...], devemos esperar um professor de literatura que seja um leitor. Entendendo que esse leitor não é apenas quem gosta de ler ou tem o hábito da leitura – característica, aliás, necessária a qualquer professor. Muito mais que isso, devemos esperar um leitor que tenha construído ao longo de seu processo formativo um repertório de obras literárias. Um leitor que tenha competência, por meio da aprendizagem feita nesse processo, de selecionar para seus alunos e para si mesmo obras significativas para a experiência da literatura [...]

Assim, na formação docente, é relevante o acesso às reflexões concernentes à literatura infantil, mas também, e talvez principalmente, o conhecimento, a leitura e a discussão de diferentes obras integrantes dessa



modalidade literária, considerando-se de modo especial os livros infantis ilustrados, suas materialidades e as formas de narrar. Quanto a isso, a formação docente continuada também tem relevante contribuição a oferecer.

## **2.2 Refletir sobre a prática docente para aprimorá-la: formação continuada e desenvolvimento profissional do professor**

O termo “educação continuada” abarca possibilidades vastas, desde cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após o ingresso no exercício docente, até qualquer tipo de atividade que contribua para o desempenho da profissão. Assim, sob esse rótulo situa-se “tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação” (Gatti, 2008, p. 57), fundamentando-se em condições sociais emergentes – como, por exemplo, a imprescindibilidade da formação de leitores críticos e autônomos – que justificam a defesa das necessidades de atualização dos professores e de renovação de suas práticas.

Releva-se, pois, a necessidade de continuar a educá-los, já que, munidos dos saberes aprendidos na formação inicial, eles hoje enfrentam desafios para lidar com a complexidade e a diversidade dos problemas e demandas postos pelo trabalho docente. Compreende-se, por isso, ser necessário a esse âmbito da formação dirigir-se à atividade docente cotidiana, favorecendo o desenvolvimento profissional do professor através do enfrentamento de realidades novas e desafiadoras, e do aprimoramento da ação pedagógica.

Tratando das relações entre formação continuada e desenvolvimento profissional, Oliveira-Formosinho (2009, p. 225) defende que esses conceitos não são equivalentes, uma vez que têm preocupações distintas. Para ela,

[...] formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a *educação permanente dos professores* num processo de ciclo de vida. A designação formação contínua analisa-a mais como um **processo de ensino/formação** e o desenvolvimento profissional mais como um **processo de aprendizagem/crescimento** [...] O desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua (grifos da autora).

Na perspectiva da pesquisadora, enquanto a formação contínua refere-se às diferentes iniciativas que, ao longo da educação constante dos docentes, voltam-se a ensinar-lhes novos conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento profissional tem um caráter mais geral, uma vez que implica as múltiplas aprendizagens decorrentes dessa formação e que, em seu lastro, promovem o

desenvolvimento da profissionalidade<sup>1</sup> do professor, em decorrência viabilizando a melhoria de sua prática, com importante repercussão na aprendizagem de seus alunos. A autora complementa definindo esse desenvolvimento

[...] como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não-formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 226).

Tendo como fundamento a reflexão sobre o fazer docente, as iniciativas de formação permanente do professor viabilizam o pensar sobre a prática, com decorrentes possibilidades de modificá-la e aprimorá-la. Isso é considerado por Imbernón (2009), que julga ser a capacidade profissional desse professor decorrente não apenas de sua formação técnica e disciplinar, mas também, e talvez principalmente, do terreno prático e das concepções pelas quais se estabelece a sua ação docente.

Faz-se necessário, então, que tais iniciativas tomem como cerne os conhecimentos específicos do trabalho do professor, pautando-se na análise das suas práticas, tarefas e saberes, desse modo podendo constituir-se como instância na qual, refletindo sobre o próprio fazer, ele tenha a possibilidade de rever atitudes e aperfeiçoar estratégias. A lógica formativa, portanto, deve promover “um pensamento reflexivo, crítico e comprometido com os contextos de acção concreta” (Ferreira, 2009, p. 212).

Desse modo, baseando-se na ideia de que a transformação da prática requer a ampliação da consciência dos professores a seu respeito, cabe à formação acontecer a partir das necessidades e demandas postas por ela. A esse respeito, Paulo Freire destaca o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre ele como requisito fundamental a uma prática docente crítica, afirmando que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2001, p. 43-44).

<sup>1</sup> Conforme Gorzoni e Davis (2017), o termo profissionalidade relaciona-se à especificidade da ação docente, que engloba fatores como um conhecimento profissional específico; a expressão de um modo próprio de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída na ação e a partir de diferentes demandas, bem como o desenvolvimento de habilidades para ensinar promovido durante a formação inicial e/ou continuada e ao longo das experiências laborais.

Além de fundamentar-se no que o professor já sabe e realiza, também é preciso que, contemplando os permanentes avanço e modificação dos saberes relativos à sua atividade profissional, essa formação aconteça ao longo dela, acompanhando-a. Isso permite compreendê-la como espaço em que se complementa e dá continuidade à formação inicial, possibilitando ao docente atualizar-se quanto aos conhecimentos mais recentes em sua área de atuação.

Diante da dinâmica dos saberes e das inúmeras transformações que marcam o contexto de atuação dos professores, novos conhecimentos precisam ser apropriados e, conseqüentemente, mobilizados na ação docente. Para tanto, em contextos de desenvolvimento profissional, é importante que eles estabeleçam interações e interlocuções significativas com pesquisadores da área em que atuam e, também, com seus pares, uma vez que as trocas com outros profissionais, com experiências distintas, podem configurar-se como um relevante caminho à ampliação dos modos de conceber as próprias práticas. É nessa perspectiva que Ferreira (2020, p. 78) caracteriza os programas de educação permanente como espaços para interlocução e estabelecimento de novos diálogos, fomentando a apropriação de novos saberes “e de de-formação dos conhecimentos já instituídos”.

Logo, importante é que, nesses espaços, em interação com seus pares, os docentes vivam oportunidades de expressar-se sobre o que fazem e o que demandam no que toca à sua ação, de modo a apoderar-se de novos saberes, ao mesmo tempo em que reveem e reorganizam o já sabido, num processo que em muito extrapola o viés técnico de sua atuação. Nessa perspectiva, o papel das ações de desenvolvimento profissional é viabilizar oportunidades para que a voz do professorado encontre lugar e nas quais se possam desenvolver “processos reflexivos e indagativos [...] que vão além dos aspectos puramente disciplinares, uniformizantes, técnicos e supostamente “objetivos” (Imbernón, 2009, p. 110) da ação docente.

No que concerne a um elemento específico dessa ação – a participação da literatura na formação leitora das crianças –, em virtude do incremento, desde a década de 1980, da inserção da literatura infantil na escola, a atuação do professor quanto ao seu conhecimento e abordagem vem encontrando espaço significativo nas iniciativas de formação docente continuada, as quais se justificam por se referirem ao trabalho do professor, “cuja finalidade maior não pode afastar-se da procura da melhoria contínua da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos” (Rodrigues, 2017, p. 80).

Nesse processo formativo, enfatizar os livros de literatura infantil em toda a sua riqueza e variedade, promovendo formas de lê-los mais proficientemente, implica incentivar modos de compreendê-los como elementos que, de maneira muito significativa, podem colaborar com os professores na educação leitora e literária das crianças. Esse também é o caso do livro infantil ilustrado, cuja presença na escola demanda a realização de iniciativas de formação docente contínua que impulsionem um maior conhecimento desse objeto e, na esteira disso, novos modos de mediação e de formação do leitor de literatura.

### **3 Numa iniciativa de formação docente continuada, possibilidades de melhor conhecer e ler o livro infantil ilustrado**

Pautando-se no entendimento da necessidade e importância de o professor mediador da leitura do livro infantil ilustrado conhecê-lo com maior profundidade, lendo-o mais proficientemente e, a partir daí, adquirindo maiores subsídios para abordar sua leitura na prática docente, desenvolveu-se, com doze professoras (aqui, nomeadas pela letra P seguida do numeral correspondente à posição na ordem alfabética) atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, em sete diferentes municípios paraibanos e um pernambucano, uma iniciativa de desenvolvimento profissional caracterizada como um curso de formação (Oliveira-Formosinho, 2009). Nele, em contexto formal e em grupo, através de instrução orientada e focada, essas professoras foram envolvidas na aquisição e aprofundamento de conhecimentos referentes à sua prática docente.

Em onze encontros de duas horas de duração cada, realizados em meio remoto, abordaram-se distintos aspectos concernentes ao livro infantil ilustrado e à relação que nele se concretiza entre aspectos materiais e narrativos. O processo iniciou-se com uma reflexão sobre o que é esse objeto e o que o particulariza em relação a outros tipos de livro, passou pelo tratamento de diferentes elementos materiais que o ajudam a narrar e culminou com uma breve incursão sobre a mediação da leitura desse livro, com foco nas relações que nele se dão entre itens de sua constituição material e possibilidades de contar uma história. Para os propósitos deste texto, serão focalizadas questões referentes à realização de um desses encontros: o que se voltou à discussão sobre a participação da capa e da contracapa na materialidade e na apresentação da narrativa no livro ilustrado.

Nele, o foco foi direcionado à observação de ambos os paratextos como elementos fundamentais da materialidade do livro ilustrado voltado à infância. Explorou-se, com base na observação da primeira e quarta capas da obra *Gato procura-se*, de autoria de Ana Saldanha e Yara Kono, a relevância da contribuição fundamental desses espaços à integralidade do objeto livro, especialmente por carregarem uma porcentagem significativa de suas informações verbais e visuais (Nikolajeva; Scott, 2011).

Nesse encontro, as reflexões, fundamentadas em material instrucional enviado antecipadamente às professoras participantes, giraram em torno da importância da leitura das capas, considerando-se que suas informações possibilitam a construção de antecipações e hipóteses sobre o conteúdo interno do livro, além de poderem comportar o começo e o término da narrativa. Por isso, priorizou-se a sua observação e leitura atentas e o destaque de elementos que, nelas presentes, fornecem indicações relevantes sobre a narrativa, auxiliando a sua leitura.

Os diálogos entre a formadora e as professoras, e destas entre si, revelaram compreensões, dúvidas, respostas, observações, leituras, perguntas, exposições, acréscimos e relatos que, tomados como objeto de análise, denotaram os efeitos da iniciativa de desenvolvimento profissional sobre a



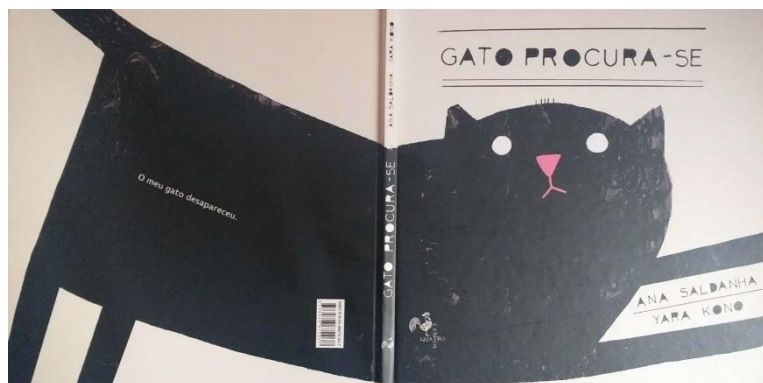
ampliação/modificação das capacidades docentes para compreender e ler o livro infantil ilustrado.

#### **4 “Se eu tivesse pegado esse livro antes e tivesse feito uma primeira leitura, não teria visto tanta coisa ...”: formação continuada e ampliação do conhecimento sobre o livro infantil ilustrado**

Embora já demonstrando um saber consolidado a respeito da primeira capa do livro literário infantil, vista como espaço que, explorado na conversa com os leitores em formação, viabiliza um primeiro contato com a obra e a elaboração de hipóteses e antecipações sobre o seu conteúdo, as professoras formandas puderam ampliá-lo, de modo a reconhecer o seu importante papel na materialidade e nas possibilidades narrativas do livro infantil ilustrado.

A reflexão conjunta sobre a capa do livro ilustrado *Gato procura-se* [Figura 1], fundada na instrução para que, a partir dela, elaborassem hipóteses sobre o conteúdo da narrativa, rendeu produtivo diálogo, no qual se apresentaram e discutiram diferentes leituras da imagem e compreensões sobre o seu atrelamento ao título. Dessa forma, as professoras foram instadas a tomar as características do paratexto capa como fundamento para fazer previsões apuradas e significativas, a fim de estabelecer expectativas sobre o que aconteceria na narrativa (Giotto; Souza, 2010).

**Figura 1** - Capa do livro infantil ilustrado *Gato procura-se*



Fonte: Saldanha; Kono, 2021.

A ideia da importância da leitura atenta da imagem da capa, relacionando-a ao conteúdo expresso no título, já considerada pelas professoras anteriormente, foi expandida. A partir do discutido no material instrucional orientador do encontro, que baseou a apresentação de apontamentos sobre a temática, bem como da partilha da leitura desse livro ilustrado, avançou-se para uma compreensão da necessidade de atentar a outros elementos do paratexto capa que também apresentam informações relevantes à leitura da narrativa, como o *layout* do título e as informações verbais e visuais da quarta capa.



Assim, a elaboração de hipóteses sobre a narrativa considerou dados da ilustração, mas também do modo de apresentação gráfica do título, da distribuição das informações no espaço da primeira capa e do conteúdo expresso na contracapa, denotando a compreensão de tal paratexto como relevante portal de entrada na leitura da narrativa e, também, de que cabe ao leitor atentar aos muitos detalhes que o constituem, interrelacionando-os, a fim de adentrar o conteúdo interno do livro com ideias que favoreçam a sua compreensão.

Nikolajeva e Scott (2011) salientam a capa como item extremamente significativo no livro ilustrado, uma vez que contém dois aspectos essenciais em sua constituição: um título e uma imagem. Juntos, esses elementos são chamariz à leitura e, além disso, ao fornecerem alguns dados importantes sobre a história, permitem ao leitor, antes mesmo de abrir o livro, antecipar informações do enredo. É, portanto, paratexto relevante à criação de expectativas e antecipações sobre o conteúdo do livro (Ramos, 2017).

Considerando conjuntamente dois aspectos integrantes da capa – a ilustração e o paratexto da quarta capa (“Meu gato desapareceu”) – na elaboração da hipótese de que a narrativa falaria de “uma mãe (ou pai) gata(o) aflita(o) em busca de seu filhote desaparecido”, a professora P3 fez competente leitura. Desse modo, atrelando detalhes da imagem (olhar preocupado e triste do animal retratado) aos sentidos manifestados no título e no texto verbal da quarta capa, compôs uma interessante conjugação de significados necessária a preparar-se para a leitura integral da narrativa.

Ademais, o fato de ter tomado como elemento basilar a essa construção da hipótese a frase localizada na contracapa, espaço ao qual as professoras antes só recorriam para buscar subsídios que as ajudassem a selecionar uma obra, demonstrou a importante compreensão de que, antes da imersão no conteúdo interno do livro infantil ilustrado, atentar a informações que ocorrem na primeira e na quarta capas, buscando relacioná-las, pode contribuir sobremaneira à realização da leitura.

A recorrência aos conhecimentos prévios, desencadeada por subsídios encontrados na capa (organização das informações visuais e verbais e cor do animal destacado na imagem), também auxiliou a construção de antecipações. Nessa perspectiva, enquanto P7 cogitou a relação entre o preto do pelo do gato e a superstição de que ele traz azar, hipótese rechaçada posteriormente na leitura do miolo do livro, P12, ao contrário, relacionou pertinentemente o visto a um cartaz. Pautou-se no conhecimento anterior de que em cartazes de procura por pessoas desaparecidas, a configuração, semelhante à da capa do livro em questão, traz a palavra PROCURADO em destaque, na parte superior, enquanto abaixo dela ocorre a imagem de quem está desaparecido, como demonstrado no excerto do diálogo com essa professora:

P12: ... geralmente, em um cartaz, coloca-se assim: PROCURADO.  
... alguém perdeu esse gato, né?

Formadora: Por que fez essa relação da capa com um cartaz?

P12: Porque, geralmente, quando alguém desaparece ... se colocam uns cartazes. Aí, em cima da foto, às vezes, tem um nome

bem grande: PROCURADO. Tem esse destaque, em cima da foto da pessoa.

Em relação a isso, cabe pontuar que ler um texto implica estabelecer relações entre ele e outros, numa rede intertextual em que os paratextos, fornecendo informações necessárias para que o leitor mobilize “seus conhecimentos prévios, sua atitude responsiva e a busca de respostas” (Arena, 2010, p. 34), exercem importante papel, por isso sendo cada vez mais eficientemente explorados pelos criadores.

No caso, a competente leitura do paratexto capa, feita por P12, demonstra a ideia de Colomer (2002 *apud* Arena, 2010) de que muitas vezes, em uma obra, a explicação dos referentes encontra-se nos paratextos, os quais já sinalizam modos de ler. Por seu intermédio, defende a autora, comunica-se ao leitor quais conhecimentos prévios sobre outros textos deve ativar para realizar a leitura.

Além do mais, o modo de apresentação do título na capa do livro, o seu *layout*, com o uso de diferentes formas, cores, tamanhos e configurações, também expressa e reforça a mensagem, podendo afetar a elaboração de antecipações e o próprio entendimento do livro pelo leitor.

Auxiliada, em encontro formativo anterior, a atentar aos detalhes da apresentação gráfica do título do livro, que muito pode participar da expressão dos sentidos (Linden, 2011), P4 mostrou-se interessada pelos detalhes do *layout* do título *Gato procura-se*. Assim, buscou explicação para o preenchimento, com preto, das áreas fechadas das suas letras, expandindo a outras situações o conhecimento antes adquirido:

Percebi nas letrinhas os espaços todos preenchidos de preto. Eu acho que significa alguma coisa, né? Algo que não é bom ... não sei ... Eu vi o branco preenchido de preto, aí achei [que o branco remete ao] vazio e o preto como uma coisa, assim, de preocupação mesmo, aquela tristeza de estar procurando algo.

Portanto, sabendo da importância de atentar às características da apresentação gráfica do título, uma vez que elas podem denotar importantes significados e auxiliar a compreensão da narrativa, a professora buscou explicar o porquê do uso do preto no interior das letras pelo atrelamento dessa cor a sentimentos de tristeza e falta. Do mesmo modo, relacionou o branco ao vazio e, nos dois casos, beneficiou-se do sentido manifestado, que indica a procura por um gato (*Gato procura-se*), e permite subentender o que sente quem o procura.

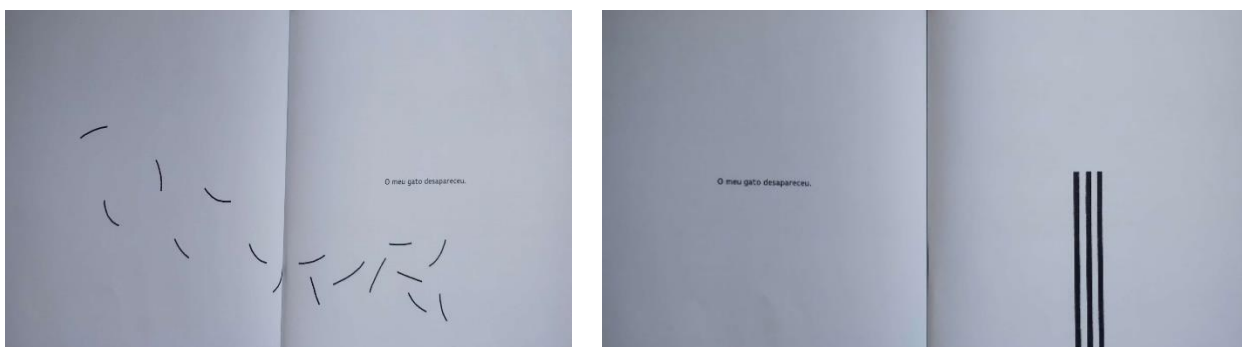
A reflexão sobre a capa e sua participação na configuração do livro e na manifestação da narrativa possibilitou o estabelecimento de relações entre as indicações nela apresentadas e o conteúdo das páginas internas. Nessa direção, perguntas a respeito de elementos específicos das linguagens visual e verbal,



além de observações acerca de possibilidades de interpretá-los mostraram-se importantes à promoção de uma leitura mais efetiva do livro pelas professoras.

Esse foi o caso das páginas duplas caracterizadas por um fundo branco predominante, no qual se situam o texto verbal “O meu gato desapareceu” e a apresentação parcimoniosa de discretas marcas em preto [Figura 2] que remetem a características do animal e, em associação com a ideia do seu desaparecimento, manifestada pela escrita, contribuem eficazmente à expressão de sentidos já apontados desde as capas.

**Figura 2:** Páginas duplas do livro infantil ilustrado *Gato procura-se*



Fonte: Saldanha; Kono, 2021.

A respeito das três linhas paralelas traçadas fortemente e colocadas em posição vertical, no centro da página ímpar da segunda imagem, as professoras foram instigadas à reflexão sobre o simbolismo que carregam e que, identificado, é importante à efetiva compreensão do narrado. Desse modo, a indagação desencadeadora do pensar sobre elementos visuais, aparentemente sem grande importância na expressão, reforçou a ideia de que, no livro ilustrado, tudo conta, por isso sendo necessário atentar a múltiplos aspectos, a exemplo da ausência das cores nessas páginas, da disposição dos textos verbal e visual em seu espaço e da recorrência a um traço negritado e, portanto, mais enfático na indicação de ranhuras feitas pelo gato.

Formadora: E essas três linhas paralelas lembram o quê?

P5: Os bigodes? (demonstrando hesitação)

Outras professoras: As unhas! (P5 mostrou-se surpresa, concordando com essa percepção)

Formadora: Ah, boa! As marcas das unhas do gato, que arranham mesmo [...]. Eu quero chamar a atenção, especificamente, para essas três marcas nessa página porque é a última antes da narradora admitir que o seu gato esgotou as sete vidas dele, né? Então, essa ideia de marcar, de deixar sua marca em algum lugar, parece-me ter dois sentidos aí. Ela pode ter o sentido de que era um gato que arranhava mesmo ... a parede, a almofada, o sofá ...,

mas a gente pode pensar no sentido da marca afetiva que foi deixada por esse bichinho de estimação na vida dessa narradora.

[...]

P9: É uma compreensão interessante, mas não é uma leitura fácil de ser feita se você não prestar bem atenção aos detalhes do livro. Essa página mesmo, que apresenta só os pelinhos do gato, que a gente imagina que sejam os pelinhos, se o professor não estiver muito atento, ele diz: aqui não tem nada, ele lê só o escrito e passa a página. Essa página que mostra aquelas três linhas, da mesma forma ... Se eu tivesse pegado esse livro antes e tivesse feito uma primeira leitura, não teria visto tanta coisa.

A intervenção foi profícua tanto para realçar elementos gráficos que sinalizam importantes significados quanto para promover, entre as docentes, reflexões acerca da necessidade de uma leitura que dê conta da riqueza material e narrativa do livro infantil ilustrado, a qual inclui o paratexto capa e impele a relacioná-lo às linguagens verbal e visual das páginas internas. Nesse sentido, despertada para significados e elementos da constituição da obra aos quais não tinha atentado inicialmente, P9 reconheceu a dificuldade da leitura da narrativa que, ao seu ver, demanda a atenção a muitos detalhes.

Embora se saiba, desde as capas, que o animal desaparecido é um gato, nas referidas páginas, a relação entre a imagem e as características físicas e atitudinais dele não é explicitada diretamente. É provável que o viés simbólico que a linguagem visual carrega gere dificuldades a uma associação imediata entre as lembranças deixadas pelo bichano e os discretos traços dispostos sobre o predominante fundo branco. Por esse motivo, explicitá-la verbalmente no contexto da mediação da leitura foi importante e necessário, de modo a enfatizar a compreensão de que a leitura do livro ilustrado demanda considerar “a apreensão conjunta daquilo que está escrito e daquilo que é mostrado” (Linden, 2011, p. 8) e, portanto, não comporta a ideia de que, numa página em que as duas linguagens ocorrem articuladas, cogite-se que apenas uma delas comunica.

A ponderação da professora acerca da imprescindibilidade de um olhar atento e criterioso para o livro ilustrado como requisito ao mediar proficientemente sua leitura junto às crianças é indicativa da necessária reflexão sobre o agir docente, elemento crucial nos processos de formação continuada de professores. É nessa perspectiva que, em conformidade com o pensamento de Oliveira-Formosinho (2009), cabe realçar que uma formação centrada nas práticas é a que, de fato, promove o desenvolvimento profissional do professor, uma vez que ao favorecer sua melhoria, favorece, em decorrência, a aprendizagem dos leitores em formação.

Dessa maneira, tomando consciência de que ser uma leitora atenta e perspicaz do livro infantil ilustrado é condição para, em sua prática, interpretá-lo e abordá-lo considerando sua riqueza e potencialidade, a professora atestou a relevância da iniciativa de formação para promover, dentro de um contexto de

interação e partilha, uma compreensão mais embasada e ampliada desse livro e maiores capacidades para lê-lo e abordar sua leitura na prática pedagógica.

## 5 Considerações Finais

A formação docente continuada constitui-se como relevante espaço de desenvolvimento profissional do professor, ao promover oportunidades de reflexão sobre a sua prática docente e de aproximação de instrumentos importantes a sua realização, a exemplo dos livros infantis ilustrados, cujo tratamento no âmbito escolar coloca novas demandas à ação pedagógica voltada à formação leitora das crianças e à sua educação literária.

Exemplo da efervescência criativa que hoje permeia a produção editorial dirigida às crianças, ao proporem novos e instigantes modos de narrar histórias, esses livros requerem uma leitura que dê conta de sua riqueza material e narrativa, por isso desafiando a sua abordagem pelos professores e a sua efetividade como material auxiliar da formação de novos leitores.

Assim, em iniciativas de formação, cabe instigar o conhecimento dos docentes sobre esse objeto e a ampliação de suas capacidades para lê-lo considerando a interrelação de suas características materiais e narrativas, condição que subsidiará outras possibilidades de mediar sua leitura na prática pedagógica.

Nessa perspectiva, ressalta-se o atrelamento da formação continuada ao favorecimento da apropriação, pelo professor, de ferramentas que lhe permitam lidar com as constantes e desafiadoras novas demandas colocadas ao seu agir pedagógico. Assim, no caso específico da formação de leitores, ainda uma questão fulcral da qualidade da educação básica brasileira, tratar do livro infantil ilustrado, levando o professor a aprofundar-se em seu conhecimento e leitura, pode repercutir em maiores possibilidades de, a partir de sua abordagem, promover-se mais efetivamente a formação leitora das crianças no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. Tradução: Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.





CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. A formação continuada de professores a partir de três perspectivas: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e a práxis pedagógica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 10, p. 1-14, 2019. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i.7121. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7121>. Acesso em: 07 junho 2023.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto (Org.). **Literatura e formação continuada de professores**: desafios da prática educativa. Campinas - SP: Mercado de Letras; Dourados - MS: Editora da UFGD, 2013. p. 11-26.

DALVI, Maria Amélia. Sobre o esvaziamento da formação de professores de literatura. **Revista Voz da literatura**. 19 de abr. de 2021. Disponível em: <https://www.vozdaliteratura.com/post/sobre-o-esvaziamento-da-formação-de-professores-de-literatura>. Acesso em 16 jul. 2023.

FERREIRA, Luciana Haddad. Educação estética e formação docente: narrativas, inspirações e conversas. Curitiba: Appris, 2020.

FERREIRA, Fernando Ilídio. As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.p. 201-220.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. (Coleção Leitura)

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybKH/>. Acesso em: 06 julho 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. A. Didática e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144349>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KrjTrwz/>. Acesso em: 24 maio 2023.

GENETTE, G. **Paratextos editoriais**. Tradução Álvaro Faleiros. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009. (Artes do livro; 7)

GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GORZONI, Sílvia de P.; DAVIS, Claudia. L. F. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./de. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144311>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4311>. Acesso em: 29 jan. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LAJOLO, Marisa. Ensino de literatura: desafios ontem e hoje. In: NAVAS, Diana; CARDOSO, Elizabeth; BASTAZIN, Vera (Org.). **Literatura e ensino: territórios em diálogo**. São Paulo: EDUC / CAPES, 2018. p. 81-90.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 11-45.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução: Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MELLO, Suely Amaral. Leitura e literatura na infância. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e prática de leitura**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016. p. 39-56 (Literatura, Leitura e educação infantil; 1)

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. 2. ed. Tradução: Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2021.

RAMOS, Ana Margarida. Desafios da leitura do livro ilustrado pós-moderno: formar melhores leitores cada vez mais cedo. **Sede de ler**, v. 5, n. 1, p. 5-8, 21 out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/sededeler/article/view/29126/16902>. Acesso em: 16 agosto 2022.

RAMOS, Ana Margarida. Segredos escondidos à vista de todos: implicações para a leitura de códigos de barras nos livros infantis. **Aletria**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 15-33, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.27.2.15-33>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/18741>. Acesso em: 16 agosto 2022.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**: literatura, escrita e educação. Tradução: Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

RODRIGUES, Ângela. Formação profissional contínua de professores: que necessidades de formação?. In: JUNGES, Kelen dos S.; SILVA, Eliane P. da; SCHENA, Valéria A. (Org.). **Formação docente**: tendências, saberes e práticas. Curitiba: CRV, 2017. p. 69-89.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. O que é qualidade no ensino da literatura? In: NAVAS, Diana; CARDOSO, Elizabeth; BASTAZIN, Vera (org.). **Literatura e ensino**: territórios em diálogo. São Paulo: EDUC / CAPES, 2018. p. 17-31.

SALDANHA, Ana. **Gato procura-se**. Ilustrações: Yara Kono. São Paulo: Quatro Cantos, 2021.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado**: a arte da narrativa visual. Tradução: Marcos Capano. São Paulo: Rosari, 2013.

SOUZA, Renata Junqueira de. Literatura e ensino: do colo às licenciaturas. In: NAVAS, Diana; CARDOSO, Elizabeth; BASTAZIN, Vera (Org.). **Literatura e ensino**: territórios em diálogo. São Paulo: EDUC / Capes, 2018. p. 189-203.

Recebido em: 29 de janeiro de 2025.

Aceito em: 05 de maio de 2025.

Publicado em: 25 de junho de 2025.