



**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO**

**Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO EM LETRAS  
Campus I – Prédio B3, sala 106 – Bairro São José – CEP. 99001-970 - Passo Fundo/RS

Fone (54) 3316-8341 – Fax (54) 3316-8330 – E-mail: [mestradoletras@upf.br](mailto:mestradoletras@upf.br)

---

**Leni de Fátima Bonez Caron**

**LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS: ASPECTOS  
CONSTITUTIVOS IMPLICADOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR**

**Passo Fundo**

**2012**

**Leni de Fátima Bonez Caron**

**LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS: ASPECTOS  
CONSTITUTIVOS IMPLICADOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr. Tânia Mariza Kuchenbecher Rösing.

**Passo Fundo**

**2012**

Quero agradecer, em primeiro lugar, a Deus pela força e persistência para prosseguir na longa caminhada. Aos meus pais pelo exemplo de determinação. Ao meu esposo, pelo auxílio na conclusão deste trabalho. À minha filha, Vanessa, pela compreensão e pelo carinho. Aos meus queridos alunos pela companhia, pelo empenho e pelo exemplo de superação. Em particular, pelo auxílio da orientadora Doutora Tania M. K. Rösing. A todas as professoras e direção da escola Patronato Santo Antônio que comigo compartilharam momentos difíceis e/ou alegres.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Em que atividades você usa suas horas de folga?.....	64
Figura 2 - Quando você procura um texto/livro para ler prefere?.....	66
Figura 3- Quanto às ilustrações, você prefere um livro que contenha? .....	67
Figura 4 - Em que meio você prefere ler? .....	68
Figura 5 - Que tipo de leitura você prefere?.....	69
Figura 6 - Qual é o assunto que você mais gosta de ler?.....	70
Figura 7 - Você procura um livro para ler... ..	71
Figura 8 - Você vai regularmente à biblioteca e à sala de leitura da escola?.....	72
Figura 9 - Quem o estimula a ler?.....	73
Figura 10 - Por que você decide ler um livro? .....	74
Figura 11 - Você entende o que lê? .....	75
Figura 12 - Como são suas aulas de leitura em sala de aula? .....	76
Figura 13 - Você costuma falar sobre a leitura feita em aula, dialogar com colegas ou com a professora? .....	77
Figura 14 - Ao ler um livro, uma revista ou um texto, você costuma? .....	78

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA UMA PROPOSTA ATUAL DE FORMAÇÃO DE LEITORES .....</b>	<b>14</b>
1.1 A escola como ambiente formador de leitura .....	16
1.2 O contexto do leitor de anos iniciais.....	18
1.3 O texto literário e a estética da recepção .....	21
1.4 O desencadeamento do estímulo à leitura .....	23
1.5 A constituição do leitor .....	28
1.6 A mediação do professor .....	32
1.7 Motivações, gostos, objetivos e estratégias de leitura .....	38
1.8 A tecnologia na formação do leitor .....	46
<b>2 O PROCESSO INVESTIGATIVO.....</b>	<b>54</b>
2.1 A investigação realizada .....	56
2.2 O contexto implicado .....	57
2.3 O corpus selecionado.....	58
2.4 A observação dos sujeitos alunos.....	59
2.5 Perfil dos sujeitos professores.....	59
2.6 Perfil dos sujeitos alunos.....	60
2.7 Elaboração dos formulários.....	60
2.8 Aplicação dos instrumentos da pesquisa .....	61
<b>3 A PESQUISA: ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS .....</b>	<b>63</b>
3.1 Os sujeitos alunos .....	63
3.2 Os sujeitos professores .....	80
3.3 Perfil do aluno leitor na visão dos mediadores .....	88
3.4 O sujeito coordenador pedagógico.....	94
3.5 O sujeito bibliotecário enquanto mediador de leitura.....	95

<b>4 MOMENTOS DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA.....</b>	<b>97</b>
4.1 Objetivo geral .....	100
4.2 Objetivos específicos .....	100
4.3 Princípios que nortearam as ações propostas nos momentos de leitura .....	100
4.4 Estrutura e desenvolvimento das ações.....	101
4.5 Indicações literárias para os anos iniciais: do impresso ao digital .....	106
4.6 Detalhamento das ações realizadas nos momentos de leitura .....	110
4.7 Ampliando a capacidade leitora do aluno: leitura compartilhada.....	131
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>159</b>

## RESUMO

Nunca se falou tanto na importância da leitura como na atualidade. As discussões giram em torno de como formar alunos leitores, sobretudo, prevalecem dúvidas de como consolidar hábitos leitores em alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental. Ciente da importância da leitura na vida do aluno dessa etapa de escolaridade é que se empreendeu a presente pesquisa de trabalho que teve como objetivo principal investigar o processo de constituição do leitor literário nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental na escola municipal Patronato Santo Antônio de Carazinho, no Rio Grande do Sul. Para realização da pesquisa, definiu-se o estudo investigativo como sendo uma pesquisa-ação. Como percurso metodológico, optou-se pela aplicação de questionários que foram respondidos pelas cinco professoras, regentes das turmas, pela bibliotecária, pela supervisora escolar e por uma amostra composta por 53 alunos, 50% do total de estudantes de anos iniciais da escola. Por meio do instrumento de pesquisa destinado aos alunos, buscou-se obter informações sobre hábitos, gostos e preferências de leitura para que se tornasse possível traçar o perfil leitor do aluno de anos iniciais. Com o questionário destinado às professoras, pretendeu-se conhecer suas propostas de trabalho com o texto literário em sala de aula, questões específicas sobre preferências literárias de seus alunos e a importância da leitura na formação da criança. A partir dos resultados obtidos por meio da investigação feita com os sujeitos implicados no processo investigativo e com base nas percepções da pesquisadora durante a realização do trabalho, desenvolveu-se um conjunto de ações de leitura literária multimídia. As ações denominadas de “Momentos de leitura literária na escola” foram colocadas em prática pela proponente, na escola, contexto da pesquisa, com um grupo cinco alunos. As referidas ações, quando adaptadas ao perfil leitor de cada uma das turmas de anos iniciais, podem ser efetivadas pelas professoras nas suas respectivas turmas de primeiro a quinto ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: professores, alunos de anos iniciais, leitura literária, formação do leitor literário multimídia.

## **ABSTRACT**

It never talked much about the importance of reading as today. The discussions revolve around how readers students form, especially prevalent doubt as readers consolidate habits in students early years of elementary school. Aware of the importance of reading in a student's life this stage of schooling is that undertook this research work aimed to investigate the process of formation of the literary reader in the first years of elementary school in the public school Patronage of St. Anthony Carazinho, in Rio Grande do Sul. For the research, the study was defined as an investigative action research. As a methodological approach, we chose to questionnaires that were answered by five teachers, conductors classes, the library, the school supervisor and a sample of 53 students, 50% of students in the early years of school. Through research tool for students, we sought information on habits, tastes and preferences so that reading becomes possible to trace the profile of the student reader early years. With the questionnaire for teachers, aimed at learning about their proposed work with literary texts in the classroom, specific questions about literary preferences of their students and the importance of reading in the education of children. From the results obtained through the research done with the subjects involved in the investigative process and based on the perceptions of the researcher during the course of the work, we developed a set of actions multimodal literary reading. The actions called "Moments of literary reading in school" were put into practice by the proponent, school, research context, a group with five students. These actions, when adapted to the profile of each player classes early years, can be effected by the teachers in their respective classes first to fifth year of elementary school.

**Keywords:** teachers, early years students, literary reading, reader's literary training multimodal.

## APRESENTAÇÃO

O avanço na construção de um país leitor passa por um processo consistente de formação de leitores aptos a absorver o conhecimento e relacioná-lo com o mundo que os cerca. Nessa perspectiva, as preocupações com a leitura têm se ampliado sobremaneira na primeira década do século XXI, tendo em vista o baixo desempenho em leitura apresentado por jovens brasileiros nas avaliações nacionais e internacionais<sup>1</sup> e indicado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>2</sup>, as necessidades de profissionais bem preparados para o mercado de trabalho e o surgimento em profusão de materiais de leitura apresentados do impresso ao digital. Tal realidade tem provocado a emergência de estudos e pesquisas de natureza diversa sobre questões de leitura, por considerar as lacunas nessa área como um dos principais problemas que se enfrenta, hoje, pela educação brasileira. Ressalta-se, dessa forma, que a leitura fundamenta o desenvolvimento do ser humano e facilita o acesso do cidadão ao conhecimento produzido pela humanidade. A ausência dessa habilidade inibe esse acesso e implica a fragilização do desenvolvimento de uma cidadania plena, ativa e transformadora.

O domínio da leitura é essencial, nesse contexto, para que o indivíduo possa viver com autonomia, considerando a complexidade das relações globalizadas e o surgimento de uma sociedade que, tendo em vista as transformações ocorridas, se apresenta cada vez mais plural, competitiva e tecnológica. Com o reconhecimento dessa nova sociedade, outros paradigmas leitores estão surgindo e um novo perfil de leitor é exigido pelo contexto. Esse novo leitor deve estar instrumentalizado para lidar com o aumento exponencial da informação. Nesse entendimento, a leitura é uma ferramenta indispensável ao processo de inclusão de crianças, jovens e adultos nessa nova sociedade, entendida como sociedade do conhecimento.

São inúmeros os pesquisadores que investigam as estratégias de leitura propostas por professores no universo escolar, preocupando-se, também, com os novos modos de ler desenvolvidos pelos alunos na escola e fora dela. Deveria fazer parte de uma rotina diária do professor, a preocupação com os alunos que leem,

---

<sup>1</sup> PROGRAMA INTERNACIONAL PARA AVALIAÇÃO DE ALUNOS (PISA). 2009. Disponível em: <<http://www.advivo.com.br/blog/roberto-sao-paulo-sp-2010>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 03 jun. 2012

mas não compreendem o significado do texto lido. Sabe-se que não basta somente decifrar o código escrito, sem ressignificar o conteúdo lido, aplicando-o, gradativamente, à realidade do dia a dia.

Dessa forma, entende-se que cidadão letrado e emancipado pela leitura é aquele capaz de compreender as relações de sentido que os textos abrigam, interpretá-los à luz do contexto em que se inserem, para tomar posições e se apropriar dos novos conteúdos como uma experiência de vida. É importante que os educadores tenham consciência de que a leitura, nessa perspectiva, é capaz de emancipar os sujeitos e conferir-lhes autonomia.

De todo modo, torna-se oportuna a discussão sobre a leitura e a formação leitora na escola desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Reforça-se essa necessidade ao observar os dados da última pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro<sup>3</sup>. Na análise dessa última edição, comparando-a com a de 2007, conclui-se que os sujeitos pesquisados, na faixa de cinco a dez anos, estão lendo menos. Os dados mostram que a quantidade de livros lidos, nessa faixa etária, em 2007 era de 6,9 por ano, contra os 5,4 apresentados na edição de 2011.

Diante dessa constatação, espera-se que o professor seja um agente fundamental na mediação entre a criança, o jovem e o material de leitura. Para tanto, deve-se intensificar as ações de leitura ainda nos anos iniciais de formação da criança, uma vez que (com base na pesquisa do Instituto Pró-Livro já referida acima) o cenário da educação brasileira, em relação à leitura nessa fase escolar, é preocupante para os educadores. Dessa forma, novas posturas do professor devem ser efetivadas, como declara Rösing: “A movimentação pela formação de leitores no Brasil identifica uma primeira necessidade: [...] impõe-se urgentemente a formação de professores leitores no exercício da docência a partir de novos parâmetros”.

Faz-se necessário, portanto, que o professor se veja na condição de leitor e que se sinta desafiado diante dos objetos de leitura e das diferentes linguagens, a fim de envolver o aluno nesse processo.

Entende-se, dessa forma, ser necessária a constituição de um novo modelo de leitor revelado pelo século XXI que, além de ter acesso a obras contemporâneas,

---

<sup>3</sup> INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 2011. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br>>. Acesso em: 10 maio 2012.

demanda a configuração e a consolidação de práticas leitoras multimídiais que são determinantes para a formação do novo perfil de leitor. Assim, ao lado do livro e de outros meios já tradicionais de leitura, devem ser incluídos outros suportes, tais como a televisão, o vídeo, o computador, o *e-book*, o celular, entre outros, de maneira que o leitor possa adotar uma perspectiva hipertextual no ato de ler, através de uma perspectiva crítica e cidadã. Mais do que isso, além de possuir o hábito de ler, espera-se que o novo leitor desenvolva uma cultura da leitura.

Em meio a inovações, perspectivas leitoras, demandas sociais e culturais, destaca-se, na presente pesquisa, a importância de se investigar o processo de formação do leitor de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, considerando os projetos de leitura dos professores, utilizando textos literários e ações multimídiais que possam aprimorar a constituição leitora e o gosto pela leitura dos sujeitos investigados. Entre os objetivos específicos destacam-se: identificar os critérios usados pelos docentes para a seleção de textos e livros de literatura; confrontar a preferência dos alunos em relação à seleção feita pelo professor em cada uma das turmas; propor alternativas que favoreçam o processo de formação do leitor do 1º a 5º ano, com base na fundamentação teórica e nos resultados obtidos através da investigação. A partir das observações feitas na sala de informática com os sujeitos da pesquisa e dados obtidos com base nos questionários respondidos pelos professores, pelos alunos, pelo coordenador pedagógico e bibliotecário sobre a problemática da investigação, será feito o cotejo com os textos teóricos.

Para fundamentar o item conceitos de leitura, colaboram com seus estudos Chartier, Kleiman, Freire e Silva. A escola é o ambiente formador de leitura por excelência. Para iniciar essa discussão, cabe, neste estudo, a Vygotsky descrever a criança como um sujeito, que através de sucessivas interações com o objeto ao seu redor, desenvolve-se cognitivamente. Da mesma forma, colaboram com suas ideias para compor esse item Manguel e Cosson.

Com o mesmo intuito, ou seja, de defender os interesses da presente proposta de trabalho e para fundamentar as ideias desta investigação, emergem os estudos de outros pesquisadores da atualidade que elucidam os demais temas em questionamento no estudo. Referindo-se às condições sociais de apropriação da leitura, enfocando o contexto do leitor, colaboram com suas ideias Manguel, Cosson e Silva. Visando esclarecer como se processa a recepção do texto literário pelo

aluno, ou melhor, pelo protagonismo do leitor, colaboraram com seus estudos Jauss e Zilberman. Para ilustrar uma parte essencial da presente proposta que é o desencadeamento do estímulo à leitura desde a infância, buscou-se suporte em Tussi e Rösing, Colomer, Amorim e Zilberman, Paiva e Carvalho, Burlamaque, Martins e Araújo. No sentido de elucidar aspectos relativos à construção da caminhada leitora de 1º a 5º ano trouxeram a sua colaboração Freire, Burlamaque, Martins e Araújo, Martha e Esteves e Lajolo. Tendo em vista que a ação mediadora do professor para a formação do leitor é primordial, optou-se por fundamentar o assunto com as ideias de Coelho, Silva, Lázaro e Beauchamp, Silva e Kleiman. Com referência aos interesses, motivações e estratégias de leitura do leitor jovem, acolheram-se as colaborações de Baldi, Kleiman, Solé, Zilberman e Silva.

O leitor da atualidade adquire um comportamento peculiar de leitura frente às novas tecnologias. No propósito de fundamentar as observações sobre o assunto, emergem as ideias de Chartier, Santaella e Levy.

Na seleção do tema a ser investigado e na organização do estudo, foi determinante a caminhada da pesquisadora como professora a qual sempre teve como preocupação o envolvimento do aluno em todas as atividades propostas na disciplina de Língua Portuguesa, em uma escola municipal, há dezesseis anos, quando recém havia concluído a graduação em Letras pela Universidade de Passo Fundo. Ansiosa por introduzir os alunos nos caminhos da leitura e da literatura, logo se percebeu que tal intento não seria tão fácil de realizar. O planejamento extenso a ser cumprido a qualquer preço, a falta de livros e de uma biblioteca equipada e o despreparo diante do exercício da docência foram apenas alguns dos muitos obstáculos que fizeram com que a investigadora olhasse, com maior atenção, o trabalho com a leitura literária e questionasse o seu papel, enquanto professora, e o da escola na formação de leitores críticos. Como consequência dessa preocupação com a formação do leitor da contemporaneidade e com o ensino da literatura, desenvolveu-se o presente estudo investigativo.

Percebe-se hoje, transcorridos alguns anos, que muitas coisas mudaram na comunidade escolar. O interesse dos alunos pela escola e pelas ações propostas nesse espaço é menor, as formas de se ler evoluíram, a tecnologia surge como uma nova proposta que desafia educadores e atrai os educandos.

Nesse contexto, a leitura continua sendo tão ou mais necessária, apesar de a escola continuar repetindo as mesmas formas tradicionais de repassar o conhecimento. Na questão da leitura, a instituição escolar também não acompanhou as inovações advindas com os novos suportes proporcionados pelas ferramentas tecnológicas. As inovações referidas já fazem parte da função profissional da proponente da presente investigação que atua como mediadora entre crianças e adolescentes, compreendidos entre seis e 14 anos, e as ferramentas disponíveis no laboratório de informática da escola onde desenvolve a docência. Nessa condição, a proponente observa que, mesmo sendo a leitura indispensável e necessária nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o tempo que os professores destinam à leitura ainda é pouco, em especial, numa fase em que as crianças estão formando a capacidade de ler, compreender e atribuir significado ao texto lido.

Com um olhar sobre o avanço dos recursos tecnológicos, constata-se que o trabalho docente assume novas nuances. Entre as funções do educador deve ser referida a necessidade de refletir sobre a ação docente e sobre o desempenho discente, por intermédio de propostas de investigação que detalhem os novos modos de ler e de escrever. Nesse aspecto, o computador e, cada vez mais, a Internet, pelo fato de apresentarem um espaço com múltiplas possibilidades de leitura, são ferramentas poderosas na vivência diária das crianças e jovens. As inovações tecnológicas podem se transformar em instrumento de contribuição efetiva na prática docente para a formação desse novo tipo de leitor. Da mesma forma que, se utilizadas de forma criativa e consciente, pode se tornar uma ferramenta importante para auxiliar o professor no trabalho de mediar ações de leitura. Observa-se, também, que as crianças de 1º a 5º ano são curiosas, observadoras e questionadoras em relação à tecnologia. Sabem navegar com mais facilidade que o professor que se recusa a assimilar os novos recursos disponíveis ao ensino. É notório que essas habilidades da criança, em relação à tecnologia, devem ser exploradas pelo professor que deve estimular o aluno a usar o recurso tecnológico para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da leitura.

Pretende-se, com este estudo, colaborar com professores e alunos no sentido de projetar mudanças necessárias na escola e, na sequência, nos grupos em que atuam. O local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Patronato Santo Antônio, situada no bairro Boa Vista,

próximo à Estação Rodoviária de Carazinho, no interior do estado do Rio Grande do Sul.

Os sujeitos da investigação são cinco professores, regentes de turmas, e uma amostra de 53 alunos de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental. Para enriquecer os aspectos relativos à mediação da leitura no âmbito da biblioteca escolar, faz parte da investigação o professor responsável pela biblioteca. Da mesma forma, o coordenador pedagógico é questionado sobre projetos de leitura desenvolvidos pela escola.

O presente estudo está dividido em quatro capítulos. O primeiro é constituído de uma breve revisão de literatura, considerando alguns dos principais teóricos, já referidos, que tratam do processo ensino-aprendizagem da leitura com enfoque no texto literário. Aborda-se, neste capítulo, o contexto do leitor, a importância do texto literário, relevância de princípios da Estética da Recepção na constituição do leitor e de seu protagonismo na leitura. Na sequência, analisa-se o desencadeamento do estímulo à leitura desde a vida intrauterina até os anos iniciais de formação da criança. Destacam-se, nessa etapa do estudo, a importância do professor como mediador, as dificuldades para se efetivar essa mediação, sugere-se aos mediadores uma reflexão sobre motivações, gostos, objetivos e estratégias de leitura e, por fim, a importância das novas tecnologias a serem usadas por educadores para otimizar o processo de formação do leitor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No segundo capítulo, expõe-se a metodologia utilizada para, em consonância com a fundamentação teórica, ter-se a viabilização do presente estudo. Salienta-se que esta investigação, tendo em vista o envolvimento do pesquisador com o contexto, configura-se, segundo Bogdan e Birklen<sup>4</sup> como sendo uma pesquisa-ação. Esse capítulo evidencia, passo a passo, cada uma das etapas cumpridas ao longo de todo o período de desenvolvimento do estudo, trazendo comentários sobre cada uma delas, os sujeitos observados e investigados, o perfil das turmas e dos professores e o detalhamento dos instrumentos utilizados na realização do estudo. O contexto da pesquisa será descrito neste capítulo, uma vez que se trata de uma instituição que apresenta uma proposta de educação em regime integral (a ser

---

<sup>4</sup> Apud ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba: Editora da UFPR, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: <[http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos\\_16/irineu\\_engel.pdf](http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf)>. Acesso em: 03 jun. 2012.

descrito no referido capítulo), sendo, portanto, uma proposta diferenciada de educação em relação às demais escolas do ensino municipal da cidade de Carazinho.

O terceiro capítulo promove uma análise entre os dados observados e pesquisados durante todo o desenvolvimento do trabalho que serão confrontados à luz das teorias que foram expostas no segundo capítulo. Verificar-se-á, através de dados observados na análise da pesquisa, a colaboração dos professores, do bibliotecário, da coordenação pedagógica e dos alunos ao responderem os questionários e o envolvimento desses com as atividades desenvolvidas na escola para a concretização da presente proposta.

Com o intuito de proporcionar novos subsídios aos professores envolvidos e agregar mais conhecimento aos alunos, desenvolveu-se um conjunto de ações de leitura destinada aos anos iniciais do ensino fundamental – Momentos de leitura literária na escola - que será relatado no quarto capítulo. A intenção é compartilhar com outros professores e alunos da escola algumas atividades diferenciadas, centradas na leitura da literatura, que foram colocadas em prática pela investigadora com um grupo de alunos de anos iniciais de Ensino Fundamental da escola contexto da pesquisa. Neste capítulo, o quarto e último, além do detalhamento dos momentos de leitura realizados, serão apresentadas as respectivas atividades desenvolvidas, que uniram a sala de aula tradicional, os espaços textualizados da escola e os recursos disponíveis no laboratório de informática. Um resumo da investigação, descobertas, resultados farão parte das considerações finais.

## 1 FUNDAMENTOS TÉORICOS PARA UMA PROPOSTA ATUAL DE FORMAÇÃO DE LEITORES

Ler faz parte do cotidiano das pessoas e vai além da habilidade de decifração de sinais aprisionados em uma perspectiva técnica. Esse entendimento projeta à leitura uma maior amplitude de significados, os quais promovem novos saberes a partir do encontro entre o texto e o leitor. De acordo com Kleiman<sup>5</sup>, a leitura é um ato social que acontece entre dois sujeitos: o leitor e o autor, os quais interagem entre si, observando objetivos e necessidades socialmente determinados. Segundo Chartier, a leitura é:

Apropriação, invenção, produção de significados. [...]. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura.

Com base nas afirmações do filósofo francês, entende-se que ler é apropriar-se do inventar e do produzir significados, reforçando o fato de que o ato de ler não é somente repetir, traduzir, memorizar e/ou copiar ideias transmitidas pelos diferentes tipos de textos. O ato de ler vai mais além. Através dos diferentes gêneros, a leitura contribui de maneira única para a formação de um leitor crítico e competente ao articular o mundo das palavras com o seu mundo, em particular, e com o mundo ao seu redor.

Nota-se, contudo, que a leitura se faz presente no cotidiano da maioria das pessoas e se tornou requisito indispensável para a participação na sociedade. Amplia-se esse entendimento, ao se observar o que é referido por Freire<sup>6</sup>. Segundo o autor, há a necessidade de se exercitar, para além da leitura da palavra, uma leitura de mundo. Partindo de paradigmas atuais, “o que é leitura” e “como se lê” variam de acordo com o contexto social, o momento histórico e as necessidades específicas de leitura. Tendo em vista essa variação sócio-histórica do conceito e de

<sup>5</sup> KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor*. Campinas: Pontes, 1989. p. 10.

<sup>6</sup> FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1985. (Coleção “Polêmicas do Nosso Tempo”).

prática de leitura, remete-se a Ezequiel Theodoro da Silva, que trata do conceito contemporâneo de leitura:

O estatuto de criticidade de leitura pode ser conseguido através de dinâmicas pedagógicas que permitem aos leitores trabalhar com três movimentos de consciência: constatar, cotejar (refletir) e transformar; [isto é,] constatar determinados significados, refletir coletivamente sobre eles e transformá-los.<sup>7</sup>

Pode-se inferir que as necessidades de leitura de um letrado na Idade Média eram muito diferentes das expectativas leitoras que se apresentam ao leitor contemporâneo. Parece evidente que a leitura tenha mudado através dos séculos, ainda que muitas vezes não se reflita sobre isso. Houve uma ampliação e uma popularização do público leitor. Na sua maioria, os leitores contemporâneos são pessoas que têm acesso a textos variados (notícias, publicidade, letreiros, literatura, cartas, e-mails) e que utilizam a leitura, em grande parte, para se informar e, também, para estudar e se entreter. Esses leitores têm, portanto, necessidades e interesses de leitura muito diferentes. Em consequência disso, muitos dos textos produzidos para eles (e lidos por eles) tendem a satisfazer demandas diferentes. No entender de Chartier:

Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.<sup>7</sup>

É notório que os variados tipos de leitura convivem, tendo em vista que, nas sociedades de distintas épocas, há pessoas com interesses e necessidades os mais variados. Contudo, também, é evidente que as sociedades de cada época e contexto (com suas tecnologias, necessidades, desejos, cultura) evidenciam, ampliam e aprofundam certas práticas de leitura. Da mesma forma, procurar-se-á apontar indícios de que a literatura é instrumento importante na formação do leitor crítico e múltiplo, com vistas à proficiência desse leitor contemporâneo.

---

<sup>7</sup> CHARTIER, op. cit., p. 77.

### 1.1 A escola como ambiente formador de leitura

À escola cabe, inegavelmente, a função de ensinar a ler. Ler as primeiras letras, as primeiras palavras, ler uma frase toda. Ler... Não se encontra teoria, nem mesmo proposta prática que negue a importância do aprender a ler e todas as implicações em termos de desenvolvimento escolar, cognitivo, social e emocional das crianças. É justamente por reconhecer o papel fundamental da leitura para a formação da criança que a escola a destaca como um dos principais objetivos de sua ação educacional. No entanto, formar leitores, em sentido amplo, adquire um valor que não se restringe unicamente ao desempenho escolar. A importância da leitura reside, essencialmente, fora desse âmbito. É por essa razão que se coloca, como uma das principais metas atribuídas à escola, a missão de formar leitores proficientes. Por outro lado, quando não se consegue êxito nessa missão, diz-se que a escola não cumpriu sua função, não alcançou seus objetivos.

De acordo com Vygotsky<sup>8</sup>, desde que a criança nasce, através da interação com os adultos ao seu redor, ela incorpora ativamente os signos, acumulando seus conhecimentos que resultam em seu desenvolvimento cognitivo. Progressivamente, ao estabelecer relações com os objetos e pessoas ao seu redor, o pequeno vai elaborando seus sentidos e ações, significando-os e atribuindo-lhes um sentido. Por intermédio da conexão entre o mundo interno e o ambiente externo, a criança constrói seu conhecimento de mundo que se estende, conforme o estímulo recebido, ao material de leitura. Dessa forma e nessas circunstâncias, quando a criança atinge a idade escolar, ela já possui uma base de conhecimento bastante significativa. Ao chegar à escola, com a paixão de se conhecer e de descobrir o mundo, a criança entra em contato com o universo das múltiplas linguagens, entre elas, a de maior prestígio social: a escrita e sua respectiva leitura. A partir daí, com o estímulo adequado, para todo código cultural que lhe é apresentado, a criança é capaz de significá-lo, elaborando, assim, suas ideias.

A escola, nesse entendimento, exerce uma função bastante importante. Primeiro, porque a instituição escolar é o espaço onde podem conviver crianças e jovens de origens e níveis socioeconômicos diversos, com costumes e visões de mundo diferentes. Segundo, porque a escola é o espaço público para a vivência

---

<sup>8</sup> VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

democrática com a diferença e, finalmente, porque é a escola o segmento criado para apresentar às crianças e aos jovens os conhecimentos acumulados e sistematizados da história do país e da humanidade, democratizando, assim, o acesso ao saber produzido – o que depende, prioritariamente, do desenvolvimento da capacidade de ler, compreender e atribuir sentido ao que foi lido.

Nessa perspectiva, a arte de ler e de escrever abriga questões que todo processo criativo e artístico enfrenta. Faz parte de um processo natural do cidadão ver a arte na expressão plástica, na dança, no teatro, na música. Reconhecem-se, nessas linguagens artísticas, possibilidades para o desenvolvimento da criatividade. No entanto, em relação à leitura, a escola tem privilegiado o enfoque nas questões utilitárias da leitura. É inegável e indiscutível a leitura nessa perspectiva. No entanto, entende-se que é importante a leitura da literatura na escola, uma vez que uma das funções da arte literária é contribuir para promover a emancipação existencial da criança. Na perspectiva de arte, segundo Manguel, “Ler é antecipar vivências, experimentar situações, o que em muitos casos, abre portas para o amadurecimento e para a lucidez”<sup>9</sup>.

A experiência da leitura, na perspectiva de arte, permite que o leitor, após o contato com a linguagem literária, em suas variadas formas, seja capaz de se expressar através da dramatização, da música, da vivência corporal, da modelagem, da dobradura, do desenho, do grafite, da escrita, da poesia. Dessa forma de leitura, surge a manifestação das várias inteligências, ocasião em que podem aflorar emoções, sentimentos e novos talentos podem se revelar entre os alunos. São atividades que têm boa repercussão entre eles, que os estimulam a participar das atividades propostas e, conseqüentemente, a gostarem de ler.

De toda forma, a realização de atividades dessa natureza desacomoda e desinibe o aluno; há uma quebra na rotina tradicional da sala de aula que, muitas vezes, é repetitiva, desmotivadora. Ver, observar, ouvir, apreciar, sentir, representar, são ações ligadas ao desenvolvimento da criatividade, do estímulo ao gosto pelo ler e que, finalmente, transformam o texto em arte. Constituem-se em momentos lúdicos importantes que a escola pode proporcionar aos seus alunos e que estimulam o jovem, a criança ao desenvolvimento da autonomia e da criatividade tão

---

<sup>9</sup> MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 28.

necessárias no contexto escolar e social. Para Cosson, essas “[...] são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas”<sup>10</sup>.

Nessa perspectiva, a seguir, desenvolve-se uma reflexão sobre o contexto de onde provém a maioria dos alunos de escolas públicas brasileiras, tendo em vista a importância do meio para o desenvolvimento do leitor em formação.

## 1.2 O contexto do leitor de anos iniciais

Entende-se que a formação leitora é importante para todo o ser humano, não somente para a criança que está iniciando sua vida escolar. Nessa perspectiva, a leitura é um bem cultural em constante transformação, que deveria começar em casa, otimizar-se na escola e estar em contínuo processo de aperfeiçoamento pela vida a fora.

Contemporaneamente, a sociedade e o mercado de trabalho exigem, cada vez mais, conhecimento, autonomia e participação ativa dos cidadãos. Para a criança de anos iniciais, que está em processo de formação cognitiva, o estímulo à leitura é determinante nessa fase. De outro modo, enquanto prática social, a leitura pode ser um dos caminhos a ser explorado pelo educador no sentido de incluí-la, desde já, nesse contexto. Para iniciar a inclusão do ser em formação, uma dos meios, hoje, seria dando a ele oportunidades de acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, o poder sobre a palavra. A criança, desde a infância, deveria ser consciente de que dominar a leitura significa dominar o uso da palavra e a capacidade de evitar as várias formas de manipulação que são manifestas por quem detém o poder. No entendimento de Manguel,

[a] prender a ler, para os escravos, não era um passaporte imediato para a liberdade, mas uma maneira de ter acesso a um dos instrumentos poderosos de seus opressores: o livro. Os donos de escravos (tal como os ditadores tiranos, monarcas absolutos e outros detentores ilícitos do poder) acreditavam firmemente no poder da palavra escrita. Sabiam, muito mais do que alguns leitores, que a leitura é uma força que requer umas poucas palavras iniciais para se tornar irresistível.<sup>11</sup>

Alerta-se, portanto, que não se deve ter uma visão determinista sobre o assunto, ou seja, de que a leitura, obrigatoriamente, despertará consciências e,

<sup>10</sup> COSSON, R. *Letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 40.

<sup>11</sup> MANGUEL, op. cit., p. 313.

consequentemente, transformará os leitores. De outro modo, acredita-se que saber ler e dominar a leitura pode fazer a diferença na esfera social e profissional de qualquer pessoa em particular. Sobre o assunto, Cosson<sup>12</sup> supõe que a diversidade é fundamental, quando se compreende que o leitor não nasce feito, ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Acredita-se, no entanto, que é por meio da introjeção de ideias e conceitos variados, adquiridos através da leitura, que se abrem caminhos aos jovens para o acesso ao conhecimento. Torná-los conhecedores de seu potencial leitor pode ser o início de um caminho promissor para as crianças e os jovens que vivem num contexto onde, na maioria das vezes, a família não valoriza a leitura como uma forma de mudar a realidade em que vivem. Dessa forma, fazê-los sentirem-se capazes, incentivando-os a ler e a gostar de ler, pode ampliar a visão que cada um tem em relação a si e ao seu contexto. São importantes, nessa questão, as recomendações de Silva:

O valor da leitura tende necessariamente para os horizontes de conquista da conscientização, da criatividade e da cidadania. Mas, especificamente, as pessoas devem ler e conviver com livros, para não permanecerem na condição de massa de manobra de um sistema social injusto [...].

Nesse aspecto, as atividades de leitura devem proporcionar ao jovem leitor uma formação que lhe permita compreender criticamente a sua realidade social e nela agir, sabendo, para tanto, organizar sua ação. Dessa forma, vislumbrando mais à frente, esse jovem leitor deve ter a compreensão de que o domínio da leitura é um meio de inserção no mundo do trabalho. O aluno, convicto dessa possibilidade, pode se tornar leitor por força da circunstância, uma vez que tem a consciência da leitura como um agente transformador de sua realidade.

Desde os anos iniciais, portanto, é importante que se priorize a formação do leitor, tendo em vista o caráter emancipatório. Habituar esse leitor desde cedo a ler o texto com os olhos curiosos de quem procura algo a mais. Suscitar essa capacidade na criança que deve investigar, perguntar, questionar. Formar esses hábitos no aluno pode fazer a diferença numa realidade de tantos alienados, jovens e crianças tão “afeitas” às coisas prontas. Uma boa dose de leitura pode refletir positivamente na vida de uma criança e pode ser determinante para atrair esse jovem, podendo, inclusive, mudar a impressão negativa que o cidadão apresenta frente à realidade em que vive. Ou seja, de posse da habilidade leitora desenvolvida, o aluno oriundo

---

<sup>12</sup> COSSON, op. cit., p. 35.

de classes menos favorecidas da sociedade, torna-se um cidadão capaz de autocrítica, de valorizar o que já existe a seu favor e de ir além, de buscar uma melhor atuação efetiva no **seu** contexto, revertendo suas conquistas em favor de melhorias em sua condição escolar, cultural e social.

Na escola, hoje, o educador precisa se “envolver” com o gosto do jovem, da criança. As várias linguagens presentes na vida do leitor, hoje, são atrativas, sendo várias as formas de o professor explorá-las de maneira que estimule o “fazer”, o construir, incluindo o aluno em todo o processo. O texto literário, quando trabalhado no sentido de arte, transgride os limites tradicionais de representação. Nessa perspectiva, são diversas as formas de concretizar uma atividade de leitura, sendo, igualmente, diversos os objetivos propostos para essa leitura. Esse processo depende da criatividade e da habilidade do mediador ao explorar as potencialidade do aluno associando-as à polissemia do texto literário.

De outro modo, ao se referir ao fato de que o mediador deve se envolver com as atividades de que os alunos gostam, aproveitando-as a favor da leitura, cita-se o potencial comunicativo das redes sociais, universo esse que o jovem tem domínio e faz uso com frequência. As ferramentas tecnológicas podem se tornar grandes aliadas do professor que já tem a seu favor a familiaridade do aluno no manuseio dos recursos da tecnologia. Dessa forma, criar oportunidades para que o uso do meio de comunicação seja explorado a favor da leitura, incentivando-os a escreverem o mais correto possível, sem usar abreviaturas, debater entre eles sobre um filme, um livro, um programa de televisão, via Face book por exemplo.

Com esse enfoque, a escola passa a ser um espaço de otimização dos processos de aprendizagem, formando os cidadãos e capacitando-os a enfrentarem situações reais da vida familiar, escolar e social, tendo o poder da ação diante dos enfrentamentos a que está exposto em sua realidade. Do contrário, a escola tende a continuar reproduzindo os papéis definidos pelo sistema, cabendo à instituição escolar tão somente a função de disciplinar, mantendo a situação de exclusão atual. Nesse contexto, como parte importante deste estudo, analisa-se a concepção de texto literário e a Estética da Recepção que valoriza a participação do leitor como construtor do conhecimento. Assim, ilustra-se a presente investigação com a reflexão sobre o texto literário e a Estética da Recepção.

### 1.3 O texto literário e a estética da recepção

Ao refletir, neste estudo, sobre a recepção do texto literário pela criança, enfatiza-se a importância da Estética da Recepção que pode contribuir para a ampliação do horizonte de expectativas do leitor. Nesse contexto, assume importância singular a referência ao pensamento de Jauss<sup>13</sup>, que define seu leitor sob dois aspectos: o horizonte de expectativas e a emancipação.

O teórico alemão enfatiza que o conhecimento prévio do leitor deve ser questionado ao se propor uma atividade de leitura. Nessa perspectiva, o processo de recepção do texto literário inicia-se muito antes do contato do leitor com o texto. Cabe ao mediador, antes da leitura do texto, provocar o leitor com inferências relativas ao texto numa tentativa imediata de desestabilizar os seus horizontes de expectativas.

Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, sócio-históricas, religiosas, estéticas, ideológicas, por exemplo, que orientam ou explicam tais vivências. Munido dessas referências, o leitor busca inserir significações no texto de acordo com crenças pessoais implícitas no horizonte de valores. Por sua vez, o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita.

Nesse sentido, a tendência do leitor, tradicionalmente, consiste em iniciar a leitura, imbuído de expectativas que, muitas vezes, limitam seu campo de percepção. Essa limitação, no entanto, pode ser rompida, uma vez que, ao se envolver com o texto literário, o leitor poderá, através dos elementos cognitivos e emocionais vivenciados por intermédio do texto, refletir sobre vários aspectos do ser e do viver humanos que ampliam sua visão sobre os fatos, dando a ele margens para outras reflexões e experiências. Dessa forma, por meio das impressões e inferências iniciais, haveria uma ampliação do repertório do leitor. Além disso, a leitura do texto literário pode ser capaz de liberar o leitor das opressões e dilemas de seu cotidiano, obrigando-o a ter uma nova visão das coisas, dos fatos, das pessoas. Desse novo comportamento que o leitor poderá assumir, na pós-leitura, pode resultar em ações positivas em seu contexto.

---

<sup>13</sup> JAUSS, H. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

Jauss<sup>14</sup> considera que, entre a obra e o leitor, estabelece-se uma relação dialógica. Essa relação, por sua vez, não é fixa, já que, de um lado, as leituras diferem a cada época; de outro, o leitor interage com a obra a partir de suas experiências anteriores, ou seja, a bagagem cultural que carrega e da qual não pode abrir mão, pode interferir na recepção de determinado texto em particular.

A Estética da Recepção assume a perspectiva do leitor, sendo esse quem interfere na significação das obras literárias. De acordo com Zilberman<sup>15</sup>, isso decorre, tendo em vista que o leitor não se exime do envolvimento com criações artísticas de outros períodos, as quais se atualizam permanentemente. Nenhum leitor fica imune às obras que consome; estas, da sua parte, não são indiferentes às leituras que desencadeiam. Para Jauss<sup>16</sup>, o leitor constitui um fator ativo que interfere no processo de como a literatura circula na sociedade. Só que a ação do leitor não é individualista, nem cada leitor age de modo absolutamente singular. Segundo o mesmo autor, as épocas ou as sociedades constituem horizontes de expectativa dentro dos quais as obras se situam.

De todo modo, a leitura não se esgota no texto, ao contrário, pode complementar-se, e/ou ampliar-se através de indícios do comportamento a serem assumidos pelo leitor. Este, porém, pode submeter-se ou não a tais pistas de leitura, entrando em diálogo com o texto e, fazendo-o corresponder a seu arsenal de conhecimentos e de interesses. O processo de recepção textual, portanto, implica a participação criativa daquele que lê. Possibilita, também, a participação ativa do sujeito, fazendo dele um ser crítico, reflexivo, capaz de elaborar suas próprias interpretações. Tem-se com isso a emancipação do sujeito por intermédio da leitura.

Nessa perspectiva, ao pensar atividades de leitura para sua turma, o professor deveria estar previamente munido de textos literários de valor e que correspondam ao gosto do aluno. A partir daí, o professor pode empreender uma prática de leitura literária, atendo-se à recepção desse texto pelo aluno. Esse tipo de texto é capaz de despertar na criança o prazer de ler, a fruição e, especialmente, a ampliação dos horizontes de expectativa, a fim de enriquecer suas experiências de vida.

---

<sup>14</sup> JAUSS, op. cit.

<sup>15</sup> ZILBERMAN, Regina. Recepção e leitura no horizonte da literatura. *Alea: Estudos Neolatinos*, v. 10, n. 1, p. 85-97, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/330/33015778006.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2011.

<sup>16</sup> JAUSS, op cit.

Para tanto, o professor deve estar atento a preferências, interesses e comportamento dos jovens leitores. Essas percepções podem ser detectadas por meio de conversas informais com os alunos, observação de comportamentos em sala de aula e de tipos de brincadeira na hora do intervalo, propondo-lhes perguntas informalmente ou por intermédio de ferramentas elaboradas no formato de entrevistas orientadas e/ou questionários.

Entende-se, assim, que para obter sucesso ao efetivar as práticas de leitura, o mediador deveria ter a compreensão de que a leitura não é um ato solitário e passivo e que só acontece, quando a criança já sabe ler fluentemente. Ao contrário, o ato de ler, hoje, deve ser considerado por educadores, professores e mediadores como um ato de entendimento de contextos que tem início ainda antes do nascimento. Nesse sentido, a seguir, desenvolve-se uma reflexão sobre o desencadeamento do estímulo à leitura.

#### 1.4 O desencadeamento do estímulo à leitura

Suscita-se, desde muito cedo, o “gosto” pela leitura. Pesquisas mostram que mesmo antes do nascimento, através de atitudes de afeto e diálogos com a criança, dá-se o início do estímulo pela leitura. No entanto, pensar e planejar ações de leitura para essa fase, para a infância inicial e para o pré-escolar não se configura numa tarefa simples. Pode-se dizer que, até bem pouco tempo atrás, no Brasil, não existia essa preocupação por parte de governos, sociedade e educadores. No meio acadêmico é um assunto pouco discutido, no entanto, já há ações de leitura direcionada para essa fase do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, cita-se o estudo de Tussi e Rösing, o *Programa Bebelendo: uma intervenção precoce de leitura*. No livro, as pesquisadoras confirmam que não é preciso esperar que a criança complete um ano de idade para começar a contar histórias. A formação do pequeno leitor tem início ainda na vida intrauterina. Nesse sentido, as autoras afirmam que

[...] desde a formação do bebê, na vida intrauterina, quando a futura mamãe espera o nascimento dessa criança, prepara-se, lendo textos para formação do seu eu leitor, e ao mesmo tempo em que precisa escolher narrativas, poemas, canções, trava-línguas para contar em voz alta a esse ser em formação. Lê para sensibilizar-se. Lê em voz alta para ultrapassar as paredes do útero e atingir seu bebê. É uma caminhada crescente em termos

da ampliação do repertório que deverá dominar, para disponibilizá-lo para seu filho.”

De acordo com Tussi e Rösing, relatos de momentos significativos da infância, envolvendo o pai ou a mãe e um livro ou uma história, são cada vez mais frequentes em palestras proferidas por escritores em jornadas, seminários e congressos de leitura. Ainda, segundo as pesquisadoras, as novas descobertas sobre a mente humana comprovam que, a partir do nascimento, a criança é capaz de aprender de modo significativo. É importante, portanto, que se estimule o bebê para a leitura, sobretudo:

Ações precoces de estímulo à leitura, envolvendo a leitura e a narração de histórias, as brincadeiras com canções, parlendas e trava-línguas, capazes de estabelecer comportamentos de leitura subsequentes e contribuir para o desenvolvimento da criança [...].”

São atividades prazerosas que cumprem a tarefa de despertar o gosto pela leitura que pode começar muito cedo na vida da criança. Ainda, segundo as pesquisadoras, após o nascimento, a mãe deve continuar compartilhando a leitura com o bebê e essa ação deve fazer parte de um comportamento permanente. Nesse entendimento, os pais, em casa, devem iniciar estimulando as crianças por meio da contação de histórias. Para dar continuidade ao processo, na educação infantil é indispensável a mediação de um adulto que deve ler para a criança, pois “a leitura em voz alta, compartilhada entre um adulto e uma criança, valoriza de forma indiscutível a voz humana, fator altamente significativo na ampliação do interesse por distintos materiais de leitura pelo leitor em formação”.

Dessa forma, o contato propriamente dito da criança com o texto é realizado oralmente, ainda em casa, quando o adulto lhe conta os mais diversos tipos de histórias. A narrativa, portanto, faz parte da vida da criança desde bebê, através da voz da mãe, dos acalantos e das canções de ninar que, mais tarde, vão dando lugar às cantigas de roda. E, assim, determinadas histórias vão se tornando familiares na vida da criança, sendo que o pequeno passa a ter a iniciativa de pedir ao adulto que lhe conte uma história. À medida que cresce, torna-se capaz de escolher a história que quer ouvir, ou a parte dessa que mais lhe agrada. Gradativamente, as histórias vão se tornando mais extensas, mais detalhadas. Quanto mais cedo a criança tiver contato com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a

probabilidade de ela tornar-se um adulto leitor. No olhar de Colomer “[...] ter partilhado contos nos primeiros anos de vida duplica a possibilidade de tornar-se um leitor, [...] e falar sobre bons livros com as pessoas que nos rodeiam é o fator que mais se relaciona com a permanência nos hábitos de leitura”<sup>17</sup>.

Observa-se, dessa forma, a importância do exemplo dos pais para o despertar do gosto pela leitura na criança. De acordo com a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*<sup>17</sup>, a maioria das pessoas que gosta de ler, afirma que foi os pais quem mais as influenciaram a tomar gosto pela leitura. De acordo com Zilberman, “[...] livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto”<sup>18</sup>. Para a criança, o estímulo da família é importante antes mesmo de ela reconhecer o código escrito, uma vez que o pequeno está exposto à escrita mais corriqueira, como cartazes na rua, logomarcas, letreiros de ônibus, programas na televisão e tantas outras ocasiões em que as mensagens estão presentes na vida desse pequeno ser em formação.

Outra forma de estímulo importante, nessa fase, é o manuseio pela criança do livro-brinquedo. Esse tipo de material é bastante atrativo e, se explorado adequadamente, pode ser um importante subsídio a ser utilizado para iniciar a criança no gosto pela leitura. Sobre o assunto Paiva e Carvalho afirmam que

[...] O livro-brinquedo faz um tipo de peculiar companhia à criança ao fomentar seu imaginário e ações lúdicas, criando empenho e a colocando debruçada de modo espontâneo por enredos lúdicos, ainda que ler comece por ler imagens, ler sons, ler texturas, ler movimentos [...].<sup>19</sup>

Da mesma forma que o livro-brinquedo, o livro de imagens costuma ser bem aceito pelas crianças nessa etapa. O estímulo do adulto com esse tipo de material pode ser o de simplesmente mostrar-se interessado em ouvir, quando o pequeno leitor, que ainda não sabe ler o código escrito, pega um livro e começa a “ler” as imagens. Essa linguagem é bastante lúdica e atrativa, segundo Burlamaque, Martins e Araujo. “Os livros de imagens têm feito, cada vez mais, parte do universo infantil,

<sup>17</sup> AMORIM, Galeno (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2008.

<sup>18</sup> ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. p. 9.

seja pelo seu ‘encantamento’ devido à qualidade artística que as ilustrações apresentam, seja pela surpresa guardada ao abrir esse tipo de livro”.<sup>19</sup>

Quanto à modalidade de leitura, a que melhor atende às necessidades do leitor em formação e desperta ainda mais o interesse da criança pelo texto, é a leitura compartilhada. Segundo Rösing, essa é uma modalidade de leitura que pode ser desenvolvida pelo leitor em formação e pelo mediador de leitura. Nesse sentido, ainda de acordo com a autora, “a leitura compartilhada pressupõe a participação de um mediador de leitura entusiasmado, com domínio de rico repertório literário”.

Dessa forma, a criança que se desenvolve em meio ao material de leitura e, desde cedo, tem contato com a riqueza e diversidade do texto literário de forma apropriada, tem a oportunidade de desenvolver seu potencial criativo e imaginativo. Outro aspecto significativo, ao se referir à importância do mediador nesse processo, diz respeito ao elo entre escola e família no processo socializador de leitura literária. Segundo Colomer<sup>20</sup>, a escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte. Ainda segundo a pesquisadora espanhola, é importante para a criança que essa leitura tenha continuidade no ambiente familiar. Esta ação constitui-se em estímulo ao compartilhamento da leitura na família. No entanto, esse compartilhar só é possível, se houver o envolvimento do professor para a construção desse elo entre escola e família. Quanto ao elo entre família e escola, para a criança que está construindo sua escala de valores, é importante que ela perceba que a família valoriza as ações da escola em relação à leitura. Por outro lado, a escola deveria buscar, sistematicamente, o auxílio da família para fortalecer os laços afetivos nesse processo. O mais difícil para o mediador e para a escola, talvez, seja ter acesso a livros de qualidade e realizar, a partir dos mesmos, a seleção dos materiais que possam agradar a distintos públicos e gostos diversificados.

Rösing salienta que, além de possuir um repertório amplo de leitura, ao professor cabe a tarefa de indicar obras que possam satisfazer o público a que se destinam. Isso implica o conhecimento de uma diversidade de títulos que possam contemplar, não somente ao gosto do aluno, “mas obras que possam atrair atenção

---

<sup>19</sup> BURLAMAQUE, F. V.; MARTINS, K. C. C.; ARAÚJO, M. dos S. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, R. J. de; FEBA, B. L. T. (Orgs.). *Leitura literária na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 75-95. p. 81.

<sup>20</sup> COLOMER, op. cit., p. 147.

da mãe, do pai, dos avós desse jovem em formação”<sup>21</sup>.

Numa situação ideal, a criança que iniciou o processo leitor em casa por meio da leitura compartilhada e da contação de histórias pelo adulto, passou por uma escola de educação infantil que, igualmente, deu continuidade ao processo através do estímulo apropriado. Para essa criança, ao chegar à escola, nos anos iniciais, a descoberta de saber ler o código escrito já terá outro sentido. Para trabalhar com uma criança com a habilidade leitora desenvolvida, o professor deveria ter a preocupação em conduzir as atividades de leitura de maneira que não anule a experiência trazida pela criança. É importante que se investigue em que estágio essa criança se encontra para dar continuidade ao seu desenvolvimento, com vistas à ampliação de sua capacidade leitora. Diante de suas experiências anteriores, quanto maior a exposição da criança a todo tipo de texto, mais fácil será seu envolvimento e maior será a sua interação e participação nas atividades propostas pelo professor.

A conquista do pequeno leitor se dá através de uma relação de carinho e cumplicidade, onde a criatividade e a imaginação se misturam com a realidade, possibilitando aos envolvidos vivenciar emoções em parceria com os personagens da história, introduzindo, dessa forma, situações do cotidiano. O confronto de opiniões, a motivação, as interações sociais e o trabalho cooperativo possibilitarão à criança condições que asseguram o caráter formativo das atividades que se ampliarão com a gradativa intensidade e a complexidade que envolve o processo. Isso contribui para a formação de leitores competentes desde muito cedo.

Sabe-se que o caminho para atingir esse objetivo é longo, exige dedicação e envolvimento dos protagonistas. No entanto, o processo pode ser amenizado, tendo em vista a capacidade do texto literário que pode despertar o sonho e suscitar a imaginação dos pequenos leitores. Segundo Paulo Freire, “[...] sonhar faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se”.<sup>22</sup>

Então, por que não “pegar carona” no texto literário e, junto com a criança, transformá-lo em um ambiente fértil, para viver mais feliz essa época maravilhosa vivida pela criança e esboçar um novo caminho para o leitor de 1º ao 5º ano?

---

<sup>21</sup> RÖSING, Uma experiência de leitura compartilhada: a invenção de Hugo Cabret, p. 131.

<sup>22</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992. p. 91.

### 1.5 A constituição do leitor

Contemporaneamente e em sentido global, vive-se a era das grandes transformações em todos os setores, entre eles, o da educação. As novas tecnologias criaram novos espaços para processar o conhecimento gerado pelas inovações advindas desse processo. É inegável que a disseminação de novas informações provoca profundas modificações nas relações do homem com o seu meio. Nessa perspectiva, novas formas de leitura são promovidas e surgem novas discussões a respeito da leitura e sua relação com a escola.

Parte-se do princípio, no entanto, de que a leitura não é um comportamento natural do ser humano como comer, dormir, por exemplo. A aquisição da capacidade de ler, nessa perspectiva, é um processo cultural e que pode ser desenvolvido na criança em formação. Colomer esclarece que “é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada”.<sup>23</sup>

Nesse sentido, uma das formas que pode contribuir para transformar a aprendizagem do aluno, seria dar a ele a oportunidade de conviver em um ambiente povoado de livros, tendo em vista que, muitas vezes, os alunos não leem mais, porque não são muitas as oportunidades oferecidas pela escola.

Ressalta-se que esse contato sistemático com os materiais de leitura é determinante para a formação do leitor. No entanto, para que o aluno obtenha um melhor aproveitamento dessas leituras, seria importante a presença de um mediador entusiasmado para orientar as leituras a serem feitas. Nesse processo, entende-se que é através da articulação do mediador que o aluno pode desenvolver o gosto pela leitura, mesmo que a criança não traga o hábito leitor do ambiente familiar e, ainda que ela não tenha frequentado a educação infantil, uma vez que a leitura está presente no cotidiano das crianças desde muito cedo, mesmo antes de elas frequentarem a escola. Em todos os momentos e espaços, a criança já começa a fazer associações entre os sinais gráficos e o significado que eles contêm, mesmo sem identificar o código escrito. Se o pequeno, antes de ler o texto, ler as

---

<sup>23</sup> COLOMER, op. cit.,p. 117.

mensagens do ambiente que o cerca, estará apto a ler e compreender o texto escrito através da leitura de mundo. Talvez, nesse aspecto, estaria faltando o estímulo apropriado, para que a criança vá se familiarizando com os textos presentes em sua realidade e, num processo de interação com o material disponível, quer seja na condição de leitor, de expectador ou por meio de ações, seja capaz de abstrair algo que tenha significado para si e para o seu entorno.

O conceito de leitura, nesse caso, pode ser entendido, segundo sugere Freire<sup>24</sup>, como a leitura de mundo. Nesse entendimento, o texto é todo e qualquer bem cultural, verbal ou não, em que está subentendido um código social para dele se abstrair os sentidos, através de alguma substância física. Disso, entende-se que esporte, vestuário, cinema, televisão, rádio, artesanato, cozinha, jornal, fala, literatura, obras de arte e tantas outras manifestações culturais constituem-se em unidades de sentido, podendo ser consideradas textos. Transitar por qualquer dessas modalidades, abstrair os sentidos e reagir a eles de acordo com as experiências individuais, isso é “ler”! Nessa perspectiva, a criança estará exercendo uma atividade leitora produtiva que vai, em seguida, se estender a distintos materiais de leitura apresentados em diferentes suportes.

É importante esse contato da criança com as manifestações da cultura para a evolução de sua competência leitora. Paralelo a esse contato, a literatura deveria estar presente na vida do aluno, em especial, nos anos iniciais de formação da criança. Para essa fase, Rösing sugere que “a linguagem literária impõe-se diante da linguagem usada na comunicação cotidiana”<sup>25</sup>. O texto literário pode cativar os pequenos tendo em vista que são seres bastante imaginativos. Seria necessário, então, oferecer livros e outros materiais que os ajudem a brincar com essa capacidade de imaginar. A literatura torna-se um universo rico em possibilidades para que a criança alimente seu imaginário e, conseqüentemente, pode aproximá-la prazerosamente dos livros.

De outro modo, depende de como essa linguagem é transmitida à criança, “pois somente o prazer do texto literário, além de proporcionar ao leitor a capacidade

---

<sup>24</sup> FREIRE, *Pedagogia da esperança*, 1992.

<sup>25</sup> RÖSING, Uma experiência de leitura compartilhada: a invenção de Hugo Cabret, p. 132.

de sonhar e imaginar, o emancipa”<sup>26</sup>. É justamente dessa emancipação que pode nascer um leitor reinventado e integrado ao seu contexto.

O texto literário pode, ainda, proporcionar às crianças o autoconhecimento e, quanto mais oferecer literatura a elas, maior será a sua capacidade para estabelecer relações entre as leituras feitas com determinado contexto. Com esse entendimento, o educador pode suscitar na criança o gosto pelos contos, pelas histórias, por exemplo, fazendo-a compreender situações semelhantes pelas quais tenha passado, ou venha encontrar pela frente em sua existência, através da caracterização dos personagens, dos conflitos presentes nas narrativas. Martha e Esteves referendam esse posicionamento ao afirmar que

[...] Os temas provocadores, compreendidos como enfrentamentos que configuram, no plano ficcional, etapas da evolução vividas pelo ser humano, ganharam força e podem ser aliados importantes, para que os pequenos leitores reconheçam angústias, faces diversas dos medos que enfrentam cotidianamente: mortes, separações, violência, crises de identidade, escolhas, relacionamentos, perdas, entre outros.<sup>27</sup>

Esses são, muitas vezes, enfrentamentos presentes hoje no cotidiano do aluno. Torna-se mais fácil para ele entender essas experiências, ilustrando-as através de exemplos dos textos literários. Nesse contexto, o que importa não são os fatos sobre os quais o autor escreve, mas as formas como cada um sente e pensa esse fato, o que aproxima uns dos outros. Segundo as mesmas autoras, os textos literários apresentados, além de revelarem à criança experiências de autoconhecimento, podem contribuir para a formação do sentimento de identidade por meio de experiências trazidas pelos personagens das histórias. O rico imaginário da criança em contato com o mundo da fantasia, como bichos que falam, bruxas, duendes e outros elementos mágicos presentes na literatura, podem transportar as crianças para um mundo onde tudo pode. São experiências que podem se tornar familiares a elas, mesmo que “pareçam” estar distantes de seu ambiente real.

A literatura, nessa perspectiva, torna-se uma aliada do professor no sentido de proporcionar à criança o desenvolvimento da autoconfiança e, ao amenizar problemas existenciais, conseqüentemente, ela pode tornar-se um aluno mais

<sup>26</sup> BURLAMAQUE; MARTINS; ARAÚJO, op. cit., p. 80.

<sup>27</sup> MARTHA, A. A. P.; ESTEVES, N. C. Literatura infantil e autoconhecimento: perdas e ganhos. In: RÖSING; BURLAMAQUE, op. cit., p. 141.

autônomo, dinâmico e participativo. Nesse contexto, pode-se trabalhar com a poesia, um gênero literário muito apreciado nessa fase de vida da criança e que está presente nas brincadeiras de rodas, na natureza, no ritmo dos trava-línguas, das parlendas, no folclore, nos provérbios. Depende da sensibilidade de cada um, da maneira como posiciona o olhar. A poesia tem a rima, a sonoridade, o lúdico que tanto agrada à criança e pode despertar nela o gosto artístico, a sensibilidade para a leitura de imagens poéticas. Gradativamente, com a oferta sistemática dos materiais de leitura, o leitor em formação pode evoluir para leituras mais complexas. Nesse processo pode ser enfocada a ambiguidade da linguagem literária, as múltiplas significações do texto poético.

Dessa forma, a poesia contida nesses tipos de textos se constituiu numa base sólida para o enfrentamento das dificuldades resultantes do desestímulo e desinteresse que os alunos podem apresentar por outros tipos de textos. Ler, trocar ideias, construir novas abordagens através de materiais de leitura atrativos e atuais disponíveis em diversos suportes são ações que devem estar presentes no trabalho com literatura em sala de aula de anos iniciais. Para aperfeiçoar as propostas de trabalho com a leitura e atrair o leitor em formação, seria interessante que o professor reavaliasse suas práticas em relação ao trabalho com o texto literário. Por exemplo, quando um educador tem a finalidade de ensinar através da poesia, esta se esvazia do simbólico, um dos seus principais valores. Lajolo diz que “a literatura na escola, [...] consumida com a mesma passividade com que se digerem figuras de geometria e regras gramaticais, habitua o aluno a uma atitude sempre passiva perante o texto”<sup>28</sup>. Pode estar ocorrendo essa problemática, hoje, em relação ao trabalho do professor com a literatura.

Configuram-se, nesse contexto, a atuação fundamental cognitiva, social e política do professor enquanto mediador entre a literatura/aluno/leitor. O leitor de anos iniciais, hoje, ainda se apresenta frágil, quando se trata da leitura. No entanto, a presença do mediador, com uma formação sólida em leitura e conhecedor de propostas que realmente surtam efeito no intuito de atrair o gosto do aluno, para que leia, utilizando-se de um trabalho consistente com objetivos claros e com a oferta gradativa de textos em sua complexidade e qualidade, com o estímulo adequado, pode emancipar esse leitor em formação, tornando-o capaz de interagir de forma

---

<sup>28</sup> LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 51.

menos ingênua e passiva em seu contexto escolar ou social.

Dessa forma, para proporcionar essa formação “ideal” à criança, é indispensável a atuação consciente e planejada do mediador em todo o processo. Analisa-se, nesse viés, a caminhada do professor, enquanto mediador de leitura no contexto escolar, sua formação precária, problemas estruturais e funcionais que o educador enfrenta em sua função de mediar a leitura e formar o leitor de anos iniciais do Ensino Fundamental.

### 1.6 A mediação do professor

Uma das visões da sociedade é a de que a escola deve estar preparada para educar com qualidade todas as crianças e jovens, proporcionando a eles uma consciência cidadã que lhes assegure condições para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo. Silva também sugere, em relação ao profissional de educação, que “seu compromisso fundamental, conforme a expectativa da sociedade, volta-se para a preparação educacional das novas gerações”.<sup>29</sup>

Ressalta-se, nesse sentido, que a maioria dos educadores, numa trajetória crescente, tem se conscientizado da necessidade de se abrir às novas atribuições exigidas pela profissão no atual contexto social e educacional. Nesse processo, o avanço das tecnologias de informação e comunicação, além da rapidez com que transforma o conhecimento, torna-o cada vez mais acessível a professores e alunos. Dessa forma, o computador e a Internet estão sendo incorporados ao cotidiano das escolas e trazem desafios para os professores, à medida que ampliam as oportunidades para o acesso à informação e favorecem o desenvolvimento de novas situações pedagógicas, determinantes para auxiliar o educador no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Sabe-se que a aprendizagem do aluno de anos iniciais está diretamente ligada à sua capacidade de ler, entender o que leu e atribuir significados ao texto lido. Nesse entendimento, certamente, a mistura de diferentes linguagens e os novos modos de ler, que são percebidos nesse contexto, tornam a leitura uma atividade mais complexa, tendo em vista que, dependendo do objetivo dessa leitura

---

<sup>29</sup> SILVA, E. T. O professor leitor. In: SANTOS, F. dos; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. M. K. *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 59.

a ser feita e do suporte utilizado, a ação do leitor perante o texto se modifica. Esse processo dinamiza as ações de ensino-aprendizagem que se reverterão em benefícios a favor do aluno.

No entanto, as novas formas de se ler demandam o desenvolvimento de competências e habilidades específicas na criança. Para os alunos dos anos iniciais, por estarem em pleno desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e afetivas em relação à leitura, esse processo pode ser potencializado com os novos dispositivos tecnológicos. É na complexidade desse novo contexto que os educadores dessa fase de escolarização têm procurado adequar o seu fazer pedagógico, estimulando na criança a familiaridade com formas contemporâneas de leitura, no sentido de transformar a sua aprendizagem.

Ocorre, contudo, que apesar dos esforços do professor nessa direção, muitas vezes, a escola enfrenta os fracassos e insucessos dos alunos em relação ao aproveitamento escolar. Nessa acepção, historicamente, o pressuposto é de que a escola deve ser o segmento incentivador e promotor de meios eficientes de leitura. Discutir, nessa perspectiva, a necessidade de o mediador rever estratégias de leitura para formar o aluno leitor e transformar a sua aprendizagem, é de grande importância e relevância no contexto educacional atual que traz em seu bojo questões que merecem ser analisadas pelos principais agentes dessa transformação, os professores, que devem direcionar suas ações nesse sentido.

Segundo Coelho<sup>30</sup>, à escola compete formar seres humanos, cidadãos, que saibam que gostem de ler, de estudar, de trabalhar com os conhecimentos, de interrogar a tecnologia, de interrogar os saberes e os métodos estabelecidos e de criar outros mais consistentes e rigorosos. A escola tem se empenhado em proporcionar ao aluno essa formação, tendo em vista que o objetivo maior da instituição e do professor é tornar o cidadão emancipado. Ocorre, no entanto, que, para atingir esse objetivo maior da escola, haveria um longo caminho para professor e aluno percorrerem, tendo em vista que são muitos os desafios a serem enfrentados para alcançar esse objetivo, ou seja, formar o aluno cidadão e leitor proficiente.

---

<sup>30</sup> COELHO, I. M. Repensando a formação de professor. *NUANCES: Estudos sobre Educação*, FCT/UNESP, Presidente Prudente, v. 9, n. 9/10, p. 50, jan./jun. – jul./dez. 2003.

No bojo dessa discussão, reflete-se sobre a formação desse leitor ideal na escola. Nessa perspectiva, desde o início do processo de escolarização no ensino fundamental, o papel do professor não é o de somente transmitir as informações, difundir conhecimentos e dados e, nem mesmo, socializar o saber sistematizado. Isso tudo é feito com mais agilidade e eficiência pelos meios de comunicação de massa contemporâneos. O papel do professor deve ser o de desenvolver a capacidade de o aluno ler de forma eficiente e ler criticamente, pois são fatores determinantes para processar todo e qualquer bem cultural que o cidadão virá a ter acesso. Segundo Silva,

[...] essa intimidade e esse conhecimento exigem que os professores se situem na condição de leitores, pois sem o testemunho vivo de convivência com os textos ao nível da docência não existe como alimentar a leitura junto aos alunos. A lei do "faça como eu faço", ou do "leia, porque eu leio" é condição básica e imprescindível em qualquer pedagogia de leitura".<sup>31</sup>

Culturalmente, a escola é via principal para formar alunos leitores. No entanto, não é o único segmento responsável por essa formação, uma vez que pais e professores compartilham de um mesmo interesse: que seus filhos ou seus alunos desfrutem e se apaixonem pelos livros, porque a leitura torna os indivíduos mais fortes, mais capazes de enfrentar o mundo, mais felizes e mais livres.

Por outro lado, apesar de os pais serem, talvez, os maiores interessados no sucesso escolar do filho, nem sempre o estímulo leitor vem da família. Sabe-se que é aconselhável que os filhos vejam seus pais lerem. Indaga-se, por conseguinte, e quando esses pais não sabem ler? E quando eles não têm condições de comprar livros ou outros materiais educativos? Diante de tais impasses, a escola torna-se o único lugar onde essas crianças têm contato com livros.

Com essa preocupação, a escola e o professor, em particular, deveriam refletir de que maneira estão colaborando, para que a família interaja com a escola, que práticas efetivas de leitura os pais e a comunidade têm acesso na escola. Nesse sentido, é importante esse elo nos processos de leitura (como já se mencionou anteriormente). Estes devem iniciar na sala de aula e perpetuar-se para outros

---

<sup>31</sup> SILVA, E. T. da. Leitura no contexto escolar. Palestra proferida no Encontro dos Representantes da FDE nas DREs e DEs e Monitores do Ciclo Básico. São Paulo, FDE, 15 e 22/9/88. In: \_\_\_\_\_. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991. p. 46-52.

ambientes, como biblioteca, sala de leitura, sala de informática e ao lar, de forma que a criança sinta necessidade de ler sempre, sem se importar com o lugar e, preferencialmente, que essas leituras cheguem até os pais. Dessa forma, convém que a escola se questione se estaria proporcionando uma interação maior com as famílias. Estariam elas sendo motivadas através de um livro que o professor indicou, por exemplo, que a leitura fosse feita em conjunto com os pais? Teriam as famílias sido convidadas a visitar uma exposição de trabalhos dos filhos? Foram a um evento onde a leitura fosse a peça principal? São questões necessárias para reflexão, principalmente, porque grande parte dos alunos das escolas públicas brasileiras provém de ambientes de não leitores, segundo dados relatados no livro *Retratos da Leitura no Brasil*, coordenado por Amorin, pois são inúmeras as famílias que apresentam uma estrutura socioeconômica e cultural precárias, impedindo o acesso ao livro e a uma boa educação. A pesquisa evidencia que é a escola quem faz o Brasil ler.

[...] é a partir da escola que os brasileiros entram em contato com o processo de leitura, e por meio dela, acessam os livros. A escola pública forma a maioria da população (85%). É lá que a maioria das crianças e jovens tem acesso ao livro, é pela escola que se lê, não apenas para atender as tarefas escolares, mas também por prazer.<sup>32</sup>

Por outro lado, a escola, na figura do professor, é a instituição encarregada da educação formal, mantendo, muitas vezes, a concepção de que a leitura se restringe a habilidades que precisam de treino e de avaliações constantes. Nessa perspectiva de trabalho, a leitura se constitui num processo histórico de escolarização, característica marcante desse processo no ambiente escolar.

Nessa linha de ação, outro aspecto que, igualmente, faz parte de um processo historicamente constituído pela instituição escolar é o uso da literatura edificante. Esse tipo de texto segue critérios meramente escolares, com a intenção de despertar no aluno qualidades que auxiliem no seu rendimento, na sua conduta e na sua capacidade de adequar-se ao modelo escolar. São histórias de cunho pedagógico e com teor instrutivo e manipulador, que simulam ser literatura e que deveria ser repensada pelo educador. Silva, nessa perspectiva, declara o seguinte:

---

<sup>32</sup> LÁZARO, André; BEAUCHAMP, Jeanete. A escola e a formação de leitores. In: AMORIN, Galeno (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2008. p. 74.

Venho combatendo radicalmente expressões vazias como "preparar o indivíduo para viver em sociedade", "desenvolver a personalidade do educando" ou "adaptar o aluno para". Em função dos problemas reais da sociedade brasileira, a escola deve lutar contra qualquer tipo de adaptação – não precisamos de indivíduos que se "comportem" às situações, mas que se "podem" criticamente frente a elas.<sup>33</sup>

Outro fator que poderia ser alvo de discussões pelos agentes envolvidos é quanto ao material de leitura utilizado pelo professor que o disponibiliza sob duas perspectivas diferenciadas. Em uma delas, a ênfase do trabalho recai quase que exclusivamente no desenvolvimento das habilidades de fluência, entonação e rapidez no processo de decodificação dos signos linguísticos e no trabalho com atividades gramaticais. Para tanto, utilizam-se, predominantemente, de textos retirados dos livros didáticos. Segundo Kleiman, “os livros didáticos estão cheios de exemplos em que o texto é apenas pretexto para o ensino de regras sintáticas, isto é, para procurar adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas”.

Na outra perspectiva, o professor busca diversificar os gêneros e suportes textuais utilizados nas atividades de leitura, mas conservam-se as formas e objetivos de trabalho das práticas de sistematização, além de se implantar um sistema de avaliação das atividades. Nessa perspectiva, a leitura é tida como uma habilidade neutra, universal, feita por um leitor que se mantém passivo diante do texto, sendo avaliado durante todo o tempo.

Vivenciar os desafios de formar esses leitores em uma sociedade globalizada, que se move freneticamente num circuito de milhares de informações vindas de muitas fontes e lugares, já é suficiente para criar entraves para o professor. Como processar e selecionar aquelas leituras que mais tocam esses seres em formação e a eles dizem respeito, dentro desse cenário? Eis algo que, de partida, angustia o educador, recaindo de forma ainda mais ruidosa na formação dos leitores iniciantes, que, no espaço escolar, encontram na figura do professor, ou da professora, o (a) mediador (a) da tarefa de compreender e selecionar, em meio a esse arsenal de dados, o que há de mais essencial para conduzir uma tarefa dessa natureza.

---

<sup>33</sup> SILVA, Leitura no contexto escolar. Palestra proferida no Encontro dos Representantes da FDE nas DREs e DEs e Monitores do Ciclo Básico. São Paulo, FDE, 15 e 22/9/88. In: De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991. p. 46.

No sentido de que é o professor, talvez, o maior responsável por fazer determinadas escolhas para formar os leitores nesse cenário, faltam-lhe condições essenciais para fazê-las de forma adequada. Há vários indícios, demonstrando que os professores não estão sendo formados, tampouco recebendo o preparo suficiente pelas universidades nos cursos de graduação de professores. Nesse contexto, o ensino da leitura e, particularmente, a importância da literatura na formação profissional do professor encontra pouco espaço nos currículos das instituições de nível superior, em especial, no curso de Pedagogia de onde provém a maioria dos profissionais que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para se chegar ao objetivo idealizado, que é formar leitores proficientes nos anos iniciais, a trajetória é longa e plena de obstáculos, tendo em vista que a leitura não é algo palpável que se possa medir, não há fórmulas exatas, nem receitas mágicas que deem um resultado preciso e seguro. A tarefa de desenvolver o gosto pela leitura é lenta, feita dia após dia. Nessa perspectiva, a leitura é um hábito que se transmite como todos os outros: de forma gradual, pelo exemplo. Além desses já apontados, há outros fatores que condicionam uma pessoa à leitura. Às vezes, é a presença de livros em casa, ou o exemplo de adultos leitores na família ou em seu entorno; em outras oportunidades, é devido a uma experiência satisfatória de iniciação à leitura na escola que facilita manter e ampliar o hábito de ler. O que se sabe, no entanto, é que a presença de uma pessoa que demonstre o gosto pelos livros, que contagie com seu exemplo e com seu entusiasmo é um bom começo. Na escola, não se tem notícia de que haja outro modelo a não ser o professor.

Outro fator importante a ser observado, quando se pensa em práticas de leituras eficientes na escola, é que essas não nascem do acaso, nem do caráter “obrigatoriedade” (muitas vezes imposta pelo professor), mas, sim, de uma programação pensada e planejada, que contemple, no seu projeto de execução, necessidades básicas, arguições, inquietações, desejos de professores-leitores que realmente querem transformar seu aluno em um cidadão leitor. “Mandar o aluno ler”, simplesmente para “ocupar” o tempo excedente por ter finalizado uma atividade, é muito diferente do que envolvê-lo em situações interessantes, significativas e democráticas de leitura.

O professor, ao pensar uma atividade de leitura, deveria desenvolver certa intimidade com o texto a ser utilizado com seus alunos, tendo bem claras as

justificativas para a sua adoção. É importante que o professor seja um mediador de estratégias, para que os alunos realizem plenamente o ato de ler.

Além de estratégias efetivas de mediação que fazem parte da dinâmica que envolve o ato de ler, o professor deveria conhecer o texto, situando-o dentro decerta tipologia. Os gostos literários dos alunos podem e devem servir como ponto de partida para a reflexão. A partir disso, o professor pode ativar o conhecimento prévio do leitor, fazendo inferências entre seus gostos textuais e o texto que irá apresentar. Com isso, além de estabelecer significados para a leitura, o aluno ampliará seu universo linguístico e ativará seu conhecimento de mundo, sabendo se posicionar criticamente sobre assuntos relevantes presentes na leitura.

Dessa forma, posturas mediadoras que incluem desde o uso e otimização da sala, fazer inferências a partir do título e da imagem da capa para instigar o imaginário do educando, formular hipóteses em relação ao título, à biografia do autor, criar uma expectativa em relação à história, expondo as ilustrações, fazer paradas “investigativas” em momentos de alta tensão da história, ter familiaridade com o vocabulário utilizado pelo autor, enfocando palavras estranhas, contextualizando a história, discutir os possíveis finais para o texto, o porquê do final dado pelo autor, confrontando as ideias elencadas pelos alunos com o desenrolar original da história. Essas seriam atitudes do professor mediador que demandam uma formação tecnológica, literária, psicológica e cultural e certa dose de imaginação e criatividade. Analisam-se, a seguir, quais são as motivações e interesses dos leitores em formação e quais são as estratégias a serem efetivadas pelo mediador no sentido de promover a leitura entre os estudantes.

### 1.7 Motivações, gostos, objetivos e estratégias de leitura

Vive-se em uma sociedade letrada onde o domínio da leitura é uma habilidade de grande importância para o sucesso pessoal e profissional de qualquer pessoa. É por intermédio da leitura que se consegue compreender o mundo e interagir com o outro. Nesse processo, acredita-se que a escola ainda é o lugar onde se aprende a ler e a gostar de ler. Dessa forma, o ato de ler deve ser garantido pela escola, por se tratar de uma experiência cultural que, muitas vezes, as crianças não têm a oportunidade de realizar em suas casas.

Diante desse pressuposto, a educação proporcionada pela escola cumpre um papel transcendental ao desenvolver uma atitude positiva da criança perante a leitura. Culturalmente, ainda, essa incumbência é atribuída ao professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental que, muitas vezes, além de iniciar o aluno no mundo das letras, deve desenvolver na criança o gosto pela leitura com vistas à sua formação global.

Com esse entendimento, pensa-se que o educador deveria se propor a algumas reflexões. Em particular, deve ter em mente uma das questões centrais e que podem nortear todo o processo: como atrair o aluno para a leitura, melhorando a sua *performance* leitora, capacitando-o a viver e conviver de forma mais autônoma e menos ingênua em seu contexto? A outra questão está relacionada ao trabalho do professor mediador. Quais são os critérios utilizados pelo mediador para a seleção dos livros e textos? Que princípios norteiam as atividades de leitura propostas pelo professor? De que estratégias o professor pode fazer uso para atrair a criança, o jovem para a leitura?

Através de investigações desenvolvidas por estudiosos e pesquisadores (e já referidas anteriormente) sobre a problemática da mediação de leitura, confirma-se que, para favorecer a leitura prazerosa, é importante que o professor, além de motivar o aluno, tenha a preocupação e o cuidado na seleção dos textos, na organização e no planejamento das atividades que pretende desenvolver, definindo objetivos para as leituras a serem feitas. Nessa perspectiva, primeiramente, faz-se necessário saber quem é esse aluno, o tipo de leitura favorita, o assunto preferido por ele, frequência com que lê, autores favoritos, expectativas de leitura, entre outros aspectos que o professor possa considerar relevantes. Dessa forma, ao desenvolver um plano de leitura, o professor pode estar ciente de quais estratégias deve utilizar para motivar seu aluno, instaurando o prazer de ler em sala de aula.

Contudo, o papel do professor/mediador vai além do planejamento do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Num processo efetivo de leitura e no intuito de motivar seu aluno, o professor constitui-se num mediador, quando lê, comenta, indica, seleciona e estuda uma obra literária com seus alunos, ou, quando os leva a instituições mediadoras (biblioteca, sala de leitura, livrarias) ou a eventos ligados à leitura. É igualmente importante que o professor de anos iniciais, tendo em vista o contato diário com os educandos, trace diretrizes que podem guiar seu

trabalho, propondo um programa estruturado e planejado de leituras que incluam diversos gêneros literários, utilizando-se de crônicas, contos, histórias em quadrinhos, charges, poesias, *ciberpoesias*, livros eletrônicos, fábulas, romances, novelas. Enfim, apresentando aos alunos textos de natureza variada, despertando-lhes o interesse pelo manuseio das publicações, utilize os recursos desde o mais simples até os mais sofisticados de que se dispõe hoje no contexto escolar.

De outro modo, o professor deveria explorar os gostos do aluno, uma vez que, sabendo o assunto preferido pela maioria deles, favorece o trabalho do mediador no sentido de argumentar sua decisão por este ou aquele texto. No entanto, pode acontecer de o aluno não definir seu gosto, não apresentar a preferência por um ou outro assunto. Neste caso, segundo Baldi, o professor deve construir com o aluno “critérios e parâmetros de gosto” para estimular o aluno nesse sentido. O mediador pode, por exemplo, desenvolver um trabalho que informe às crianças sobre o processo de construção de um livro, desde como os autores decidem escrever sobre este ou aquele assunto, passando pela editora e pela gráfica. Segundo Baldi:

Esse conhecimento pode também aproximá-las do livro, valorizando-o como objeto estético e que tem toda essa história, envolvendo muitos profissionais para chegar a circular socialmente, e até podendo despertá-las para a possibilidade de participarem desse processo.<sup>34</sup>

Entende-se que, para todo e qualquer trabalho de leitura que se pense em realizar, as ações dessa proposta devem ser planejadas anteriormente, com objetivos e estratégias definidos, tendo em vista o bom resultado desse trabalho tanto para o aluno quanto para o professor. No exemplo acima, para o desenvolvimento do trabalho de leitura pode ser explorada uma obra de determinado autor conhecido do aluno, por exemplo. De outra forma, os esclarecimentos do professor em relação à dinâmica da atividade podem despertar a curiosidade do educando em realizar perguntas esclarecedoras sobre o tema em questão. Nessa perspectiva, as atividades diferenciadas propostas pelo professor podem motivar a criança para a leitura e despertar seu interesse por determinada obra ou por algum tema em específico.

A escola, no entanto, nem sempre favorece o desenvolvimento da leitura

---

<sup>34</sup> BALDI, op. cit., p. 156.

nessas condições. Sobre o assunto, Kleiman posiciona-se da seguinte forma:

O contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise, e outras tarefas de ensino de língua.<sup>35</sup>

A leitura, nessa perspectiva, torna-se uma atividade cansativa, desmotivadora e que pode não ser útil ao aluno no sentido de agregar conhecimentos e despertá-lo para outras leituras. Para desenvolver uma proposta de leitura consistente, a delimitação de objetivos, talvez, seja tão importante quanto a escolha do texto a ser trabalhado em sala de aula, pois pode ajudar o mediador a guiar o aluno no caminho a que deve chegar ao ler determinado texto, ao invés de apenas devanear pelas páginas do livro. Kleiman defende que “a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura”<sup>36</sup>. Muitas vezes, a leitura efetuada no âmbito escolar não atrai o aluno, não prende a sua atenção, não tem um objetivo determinado. São esses fatores que podem desmotivar o leitor e gerar sentimentos de desvalia perante a leitura.

É importante que se pense em mudar esse quadro. Entende-se que existe uma relativa distância entre ler e gostar de ler. Para que o aluno goste de ler, além da motivação e objetivos, muitas vezes, surgem dúvidas quanto a que estratégias utilizar para despertar o seu interesse, para atraí-lo para a leitura. Nesse sentido, Solé colabora com o professor, estabelecendo algumas estratégias fundamentais de leitura que são:

[...] definição de um objetivo de leitura, atualização de conhecimentos prévios, previsão, inferência e resumo. O ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender.<sup>37</sup>

Quando utilizadas de forma adequada, antes, durante e depois da leitura, as estratégias propostas pela pesquisadora podem interferir positivamente na compreensão, auxiliando o aluno a utilizar o conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto, assinalando palavras desconhecidas que

<sup>35</sup> KLEIMAN, *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*, p. 30.

<sup>36</sup> Idem, p. 35.

<sup>37</sup> SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 72.

possam dificultar a compreensão da leitura. Nesse processo, esclarecer dúvidas do aluno durante a leitura é importante, para que o professor possa retrabalhar a informação, acrescentando elementos novos, ampliando o campo de percepção do aluno. Por elementos novos entende-se que pode ser um intertexto, uma nova linguagem sobre o mesmo tema, uma ilustração, uma animação, uma música, um texto eletrônico, um vídeo, um filme. São situações onde o mediador pode atuar de forma criativa ao acrescentar novas informações. A criança, por sua vez, tem ampliado seu repertório que não fica limitado ao texto escrito, por exemplo.

A leitura trabalhada nessa perspectiva torna-se uma atividade diferenciada que pode motivar o aluno. Há uma grande possibilidade de que o próprio educando desperte para o desejo de conhecer outra forma de linguagem sobre o mesmo tema em questão. Essas são ocasiões de troca entre os envolvidos que podem resultar em conhecimento partilhado e um momento enriquecedor para ambos.

Entende-se que essa integração entre aluno e professor em determinada atividade de leitura surge a partir de uma leitura pensada anteriormente. É indispensável, também, que o mediador possua conhecimento de obras e textos de qualidade presentes em seu cenário de atuação. Depende, portanto, de que o professor esteja constantemente atualizado sobre o acervo da biblioteca, da sala de leitura, dos lançamentos das editoras, para que consiga partir para uma escolha consciente.

De qualquer forma, diante da grande variedade de títulos disponíveis, hoje, há excelentes livros, mas há os “nem tão bons”. Ambos podem ser lidos, depende do “olhar” que se lance, da habilidade do mediador que deve ter critérios de discernimento para argumentar sobre aspectos positivos e/ou negativos que determinados textos possam ter e que devem ser analisados, tendo em vista o bom resultado do trabalho que o professor objetiva desenvolver. Para referendar essa ideia, Zilberman afirma que o professor deve ter

[...] conhecimento de um acervo literário representativo; domínio de critérios de julgamento estético para selecionar obras de valor; conhecimento do conjunto literário destinado a jovens, considerando origem, evolução histórica, autores atuais, nacionais e estrangeiros mais representativos; manipulação de técnicas e métodos de ensino necessários para incremento e estímulo à leitura, o que significa reconhecer esse ato como atividade de

discernimento e posicionamento do leitor perante a realidade, compreendendo o livro como instrumento inquiridor e cognitivo.<sup>38</sup>

Esse tipo de observação remete o mediador a refletir sobre seu fazer pedagógico, quando se trata da leitura. Entende-se, a partir da observação desses fatores, que, ao pensar no leitor de hoje com suas exigências e especificidades, é se referir ao leitor plural que lê as diversas linguagens. Um texto de jornal, uma peça publicitária, ou uma novela de televisão podem ter relações de fundo com obras de cunho literário, depende do tipo de abordagem que se quer imprimir na realização da atividade. Conforme Baldi<sup>39</sup>, a leitura, quando trabalhada na perspectiva da arte, equivale a qualquer outra modalidade artística como a música, a pintura, escultura, o cinema, o teatro, a fotografia. É com base nessa forma inovadora e criativa que devem ser planejadas as atividades de leitura nos anos iniciais. Pensar a leitura da literatura nessa dimensão, é levá-la ao patamar da diversão e da arte ao mesmo tempo. Nesse tocante, segundo Baldi, uma proposta efetiva de leitura considera que é importante observar alguns princípios:

Diversidade: deve-se variar e diversificar os textos, as leituras, os usos dos textos, os grupos, as situações propostas, os desafios e as dinâmicas de trabalho a serem adotados, os papéis a serem exercidos por alunos e professores.

Continuidade: é preciso sustentar e manter, no tempo, as propostas didáticas, dando sequência a cada uma, desenvolvendo e dando um fechamento ao que foi iniciado; evitar práticas isoladas que não mantêm relação umas com as outras, pois a continuidade assegura o desenvolvimento das práticas.

Simultaneidade: faz-se necessário que coexistam diferentes modalidades e propostas de trabalho num mesmo período (dia, semestre, trimestre, ou numa mesma hora).

Assiduidade: é preciso que se volte, diariamente, às mesmas práticas, como num espiral em que se vai e volta o tempo todo, revendo o que já se fez e viveu, mas ampliando e diversificando, de modo que a cada vez se volte mais enriquecido.

Progressão: é importante que se oportunizem avanços progressivos, apresentando propostas com desafios, ou, se deixada ao acaso, precisa ser muito bem planejada, para garantir a possibilidade de o aluno seguir adiante com o que construiu na etapa anterior.<sup>40</sup>

São alguns princípios e critérios que devem ser observados pelo mediador para fazer a diferença significativa que tanto se almeja em relação à leitura, em

<sup>38</sup> ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: \_\_\_\_; RÖSING, Tânia (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas perspectivas*. São Paulo: Global, 2009.p. 26.

<sup>39</sup> BALDI, op. cit.

<sup>40</sup> BALDI, op. cit.,p. 12.

especial nos anos iniciais do ensino fundamental. Para a autora, uma proposta de trabalho deve contemplar diferentes modalidades de leitura simultâneas, numa frequência e intensidade capazes de envolver alunos e motivar o professor. Por exemplo, a leitura compartilhada de um bom texto literário pode enriquecer o trabalho com diferentes linguagens (música, filme, artes plásticas) e também com diversos gêneros textuais, como um poema, uma carta, uma receita médica, uma bula de remédio, uma piada, uma entrevista jornalística e um artigo científico. É uma maneira de explorar o potencial para as intertextualidades que um texto literário desencadeia, ou para abordar o mesmo assunto de forma diversa, descobrindo a riqueza de cada uma delas.

Verifica-se, também, a partir de critérios estabelecidos por Baldi, que não são trabalhos isolados com um ou outro texto, ou mesmo com projetos que envolvam vários textos e temáticas interessantes, que irão reverter posturas e desenvolver capacidades essenciais, mas, sim, trabalhos sistematizados e constantes, que sustentam no tempo de escolaridade dos alunos, ampliando os repertórios dos educandos e permitindo que se aprofundem e avancem. Nesse sentido, segundo Baldi, “alunos que ouvem, interagem e curtem histórias sempre, todos os dias, desde que entram na escola, apresentam grande vantagem em relação aos que não têm essa oportunidade”.<sup>41</sup>

A partir da observação desses princípios, conforme a mesma autora, faz-se necessário organizar as propostas de leitura, tendo em vista a “imersão” dos alunos no universo literário desejado em cada modalidade de leitura desenvolvida. Ainda, para efetivar esse “mergulho”, uma situação de leitura deve contemplar o uso do próprio livro, em vez de substituí-lo por figuras ou fotocópias, a leitura da história em vez da contação, as possibilidades lúdicas do texto, especialmente com os menores, através de brincadeiras e jogos que explorem os sentidos do que é lido. Independentemente da modalidade, a leitura deve ser feita num clima agradável e prazeroso que desafie as crianças, que explore as diferentes possibilidades de participação dos alunos, valorizando suas ideias. Durante o processo, é importante, a intervenção do mediador para orientar, direcionar, ampliar e enriquecer o olhar e a interpretação dos alunos em relação ao texto que está sendo trabalhado.

Nessa perspectiva, a inovação a ser apresentada para motivar o aluno diz

---

<sup>41</sup> BALDI, op. cit., p. 33.

respeito ao uso de recursos inovadores como, por exemplo, o uso dos recursos tecnológicos, o audiovisual, a linguagem musical os diferentes suportes de leitura que se tem disponível, hoje, na escola e que podem ser utilizados pelo professor para animar as estratégias, as formas de ler, incluindo o aluno como participante ativo em todo o processo. Depende também de ações tomadas no conjunto com a participação e comprometimento de todo o corpo docente de uma instituição escolar.<sup>42</sup>

A função de cada professor, em particular os de anos iniciais, é promover a leitura de textos atrativos e de qualidade que permitam discussões e que desencadeiem outras leituras; que essas passem a ser contínuas e necessárias na escola e na vida do aluno. No entanto, para a leitura alcançar essa importância, a escola não deveria ter como padrão a leitura mecânica e desestimulante. Ao contrário, a escola pode e precisa tornar seus alunos capazes de uma leitura abrangente, crítica e inventiva. Somente assim os livros farão sentido na vida deles e, dessa forma, a escola estará ensinando seus alunos a usarem a leitura e os livros para viverem melhor. Silva defende que “a leitura, se ensinada, aprendida e praticada de maneira crítica, pode constituir uma janela para o mundo, uma luz no túnel, um passaporte para a racionalidade [...], uma navegação geradora de descobertas”<sup>43</sup>. O professor precisa estar consciente dessas questões e trabalhar, para que a relação literatura e escola aconteça de forma harmônica.

Defende Baldi (2009), na questão da arte literária, que, ao desenvolver com os alunos atividades com leitura literária nos anos iniciais, o professor estará alimentando a imaginação dos pequenos. Afirma, ainda, a autora que:

Faz-se necessário, assim, que o educador ofereça aos seus alunos experiências de fruição, para que descubram os encantos da literatura como uma forma de arte que possibilita conhecerem-se a si mesmos, ao mundo e aos que os cercam, para que se tornem pessoas mais sensíveis, mais críticas, mais criativas.<sup>44</sup>

Nesse caminho, há que se encontrar uma trajetória de leitura possível que contemple a todos, desde os pequenos que ainda não leem o código escrito, mas

---

<sup>42</sup> Idem.

<sup>43</sup> SILVA, Ezequiel T. *Leitura em curso: trilogia pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção “Linguagens e Sociedade”).p. 50.

<sup>44</sup> BALDI, op. cit., p. 8.

que se encantam com as imagens, até aqueles que possuem maior desenvoltura e apreciam uma boa história, um bom livro, uma boa piada, “devoram” histórias em quadrinhos, ou se aventuram em textos um pouco mais complexos, como o texto eletrônico, por exemplo, onde a leitura passa a ser estruturada hipertextualmente, num processo mais dinâmico e interativo através dos *links* digitais.

No sentido de incluir todos os alunos numa proposta de leitura, significa que todos sejam “tocados” pelo gosto proporcionado pelo texto, em particular, o literário, para que o quadro tome um rumo diferente. Que educandos continuem tendo suas preferências, mas que a cada dia sejam mais críticos e que as leituras literárias estejam presentes em suas jornadas enquanto leitores, uma vez que, na maioria das vezes, o limite da leitura está no leitor e não no texto a ser lido.

De todo modo, com o desenvolvimento da humanidade, chegou-se à era da Internet, da fibra óptica, transmissão de dados on-line, e a leitura passa a acontecer também na tela dos computadores. Surge um novo público que está acostumado a ler mensagens com imagens, sons e movimentos, que quebram as regras da linearidade. Esse público é o jovem, a criança de hoje que não pode deixar de sofrer as influências dos novos comportamentos culturais. A partir, de então, refletir-se-á, sobre as novas tecnologias na formação do leitor.

### 1.8 A tecnologia na formação do leitor

Vive-se num momento de grandes transformações. Sobretudo, esse fato se destaca na esfera educacional. Lance-se, assim, o “olhar” sobre os grandes avanços das novas tecnologias na educação, considerando a grande facilidade de acesso ao texto e, conseqüentemente, às formas de leitura. Nessa perspectiva, os educadores (e a escola) encontram-se diante de um conflito do qual emergem (e convergem) basicamente dois olhares em relação à revolução do texto eletrônico e ao futuro da leitura na atual cultura midiática: os que idolatram o texto eletrônico e profetizam a extinção do livro, denominados por Chartier<sup>45</sup> de “os futuristas”, e “os otimistas” e/ou “nostálgicos”, que, contrariando a ideia anterior, acreditam na

---

<sup>45</sup> CHARTIER, Roger. Os livros resistirão às tecnologias digitais. *Nova Escola*, ed. 204, ago. 2007. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/roger-chartier-livros-resistirao-tecnologias-digitais-610077.shtml>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

perpetuação do livro apesar dos significativos avanços das tecnologias midiáticas e hipermidiáticas.

Traz-se à tona, assim, o “olhar” daqueles que não acreditam nem na hegemonia dos livros em relação às mídias e hipermídias, nem na extinção destes, causada pela supremacia da tecnologia. Nesse sentido, citam-se as ideias de Chartier<sup>46</sup>, que concebe, no estado atual das práticas leitoras, uma coexistência de muitos meios, com todas as tensões características das mudanças na cultura. Não se deve pensar que essa revolução se vincula unicamente e mecanicamente às transformações dos aparatos tecnológicos, mas se refere, também, a transformações culturais, políticas, sociais. Para o francês Roger Chartier, um dos mais importantes investigadores deste tema,

Existe uma coisa que está ficando cada vez mais clara a respeito do computador: ele não representa a morte do livro. A tela é apenas uma espécie de novo suporte para os textos, assim como o foram os códices (o livro montado em cadernos). Por isso eu a considero uma nova revolução. O que está sendo distribuído pelas redes eletrônicas são textos. Nunca o livro e a leitura estiveram tão vivos. Há apenas uma transformação frente aos meios clássicos de transmissão de textos. Enfim, a forma de leitura está mudando mais uma vez. E a revolução é profunda.<sup>47</sup>

Diante de tais afirmações, o posicionamento de educadores e mediadores em leitura deve ser de expectativa no sentido de que tudo o que vier para acrescentar e auxiliar no trabalho com práticas mediadoras de leitura será sempre bem-vindo, não importando a forma ou suporte. Pensa-se que o livro persistirá, enquanto houver leitores, e as inovações que vierem para facilitar o trabalho com a leitura virão como acréscimo para os educadores. Os otimistas serão os que fizerem uso das diversas formas de leitura, desde o impresso ao tecnológico para atrair o aluno para a prática leitora, tão urgente e necessária no atual contexto social e educacional brasileiro.

A internet pode se tornar uma ferramenta pedagógica importante para o professor preparar uma proposta de leitura. Nesse sentido, Roger Chartier<sup>48</sup>, especialista em história da leitura, em entrevista à *Revista Nova Escola*, afirma que a Internet pode se transformar em aliada dos textos por permitir sua divulgação em grande escala. Ao mesmo tempo, Chartier alerta para a necessidade de o professor

<sup>46</sup> CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*, p. 23.

<sup>47</sup> Idem, p. 23.

<sup>48</sup> CHARTIER, Os livros resistirão às tecnologias digitais.

estar ciente de que a leitura no suporte digital pode transformar a relação com os textos escritos. Segundo o pesquisador, os estudos da história da leitura costumam esquecer dois importantes elementos: o suporte material dos textos e as várias formas de ler. Esses dois aspectos são decisivos para a construção de sentido e interpretação da leitura em qualquer época. Chartier afirma, ainda, que desenvolver o gosto dos jovens pela leitura é um desafio. Mas é papel da escola incentivar a relação dos livros como um patrimônio cultural, cujos textos servem de base para pensar a relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. É preciso tirar proveito das novas possibilidades do mundo eletrônico e, ao mesmo tempo, entender a lógica desse novo tipo de produção escrita que traz ao leitor instrumentos para pensar e viver melhor. O pesquisador afirma, ainda, que a Internet pode ajudar os jovens a conhecerem a riqueza do mundo literário e que o essencial da leitura, hoje, passa pela tela do computador.

De outro modo, o estudioso alerta os educadores para a fragmentação dos conteúdos na internet que pode afetar negativamente a formação de novos leitores no suporte eletrônico. A tecnologia reforça a possibilidade de acesso ao texto literário, mas também faz com que seja difícil apreender sua totalidade. É o caso do hipertexto digital que sinaliza um novo estilo, um texto aberto, livre, solto, sem fronteiras definidas e que se caracteriza pela não linearidade pela liberdade do percurso. Nesse aspecto, o papel do mediador é fundamental no sentido de indicar caminhos ao aluno, direcionando interativamente o fluxo de sua leitura, a fim de que possa escolher seu próprio percurso sem perder o objetivo de sua leitura. É imprescindível que o mediador faça essa ponte nos dias de hoje, ilustrando, inclusive, que o hipertexto sempre existiu nos textos impressos, citando exemplos das notas explicativas de termos e de vocabulário que os livros apresentam para situar o leitor e facilitar a sua leitura.

Ao longo da história da humanidade, acompanhou-se a passagem da leitura oral para a silenciosa, a expansão dos livros e dos jornais e a transmissão eletrônica de textos. Mas, sem dúvida, essa última foi a mais radical. Segundo Chartier, por uma razão muito simples: nunca houve uma transformação tão radical na técnica de produção de textos e no suporte para veiculá-los. O livro já existia antes de Gutenberg criar os tipos móveis, mas as práticas de leitura começaram lentamente a se modificar com a possibilidade de imprimir os volumes em larga escala.

Para os educadores, essa migração para a leitura digital tem a vantagem de oferecer interatividade aos leitores e estimular o interesse. Mas a mesma riqueza de recursos multimídiais pode ser responsável pela dispersão dos educandos. Segundo Chartier, hoje se tem no mundo digital um novo suporte: a tela do computador e uma nova prática de leitura, mais rápida e fragmentada. Esse tipo de suporte abre um mundo de possibilidades, mas também muitos desafios para quem gosta de ler e, sobretudo, para os professores, que precisam desenvolver em seus alunos o prazer da leitura.

De alguma forma, de acordo com Santaella<sup>49</sup>, os alunos, atualmente, demonstram maior familiaridade com as máquinas em relação à grande parte de seus professores. É a geração que cresceu com o uso da Internet, apresentando, portanto, maior familiaridade com a tecnologia em relação ao adulto que pouco uso faz e que pode ter maior dificuldade em manusear os aparelhos. De outro modo, o jovem transita com facilidade pelo texto eletrônico e o faz com grande desenvoltura.

De sua parte, Chartier observa que “a cultura do texto eletrônico seja (é) forçosamente um mundo de telas”<sup>50</sup>. E nesta leitura privada, autônoma e protagonista do texto na tela, o leitor pode ser o autor, o editor, o distribuidor de textos escritos por ele e por outros. Afirma, ainda, Chartier que a leitura é sempre invenção, apropriação, produção de significados, como também o é a forma de ler. Pode-se ler em silêncio ou em voz alta, de pé, deitado e, com o advento do cinema e da fotografia, as práticas de leitura tornaram-se desordenadas, menos controladas, ou seja, a leitura é modificada e depende do suporte que a materializa.

A preocupação básica do professor é com as formas de explorar as potencialidades desses meios de comunicação informatizados no ambiente educacional, especificamente, o computador. É uma preocupação legítima, uma vez que a maioria dos educadores não tem domínio das tecnologias disponíveis, em especial, as da informática. A Internet é um campo vasto e riquíssimo. Descobrir, explorar, apropriar-se e incorporar as possibilidades que a Internet e o computador oferecem ao professor para uso em sala de aula é um desafio. Renova-se a forma como a pesquisa tem sido praticada na escola, já que o caráter comunicativo da Internet altera significativamente esse processo de descoberta.

---

<sup>49</sup> SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

<sup>50</sup> CHARTIER, *A aventura do livro: do leitor ao navegador*, p. 139.

Muitas vezes, a escola faz uso inadequado das ferramentas tecnológicas educacionais. É pouco explorado o valor, por exemplo, informativo, implícito e/ou explícito e a qualidade atrativa da TV como veículo da cultura imagística. Com a introdução da informática, do computador e da Internet, deve-se fazer um policiamento, para que não se caia no mesmo erro, achando que o simples uso do equipamento, independentemente dos objetivos traçados, já faz a diferença pedagógica.

Numa escola onde se faz uso (ainda) somente do material impresso, do giz e do quadro negro, o debate sobre o uso das tecnologias é urgente, e todos os educadores deveriam participar dessa reflexão. Não se conseguirá atenção de um jovem ou criança numa escola onde somente se faz uso da oratória, leitura, escrita, uma vez que esses alunos já conhecem outros meios mais atrativos que os mantêm atentos e “atenados”. “Assistir” a um desenho animado pela televisão é bem mais atrativo, do que “assistir” ao professor falar. Ao se fazer essa afirmação, não quer dizer que as mídias substituem o papel do professor, mas podem modificar a forma pela qual esses profissionais veem o mundo.

Observa-se, no tocante à leitura, que a cultura digital deve ser agregada às práticas tradicionais leitoras como um subsídio inovador. A postura do professor deverá possibilitar às crianças e jovens o desenvolvimento de diversas competências através de atitudes compartilhadas, coletivas e sociais. Nesses moldes, a escola não deve utilizar o computador como uma ferramenta, mas como um agente transformador do processo educacional como um todo. De todo modo, entende-se que o computador por si só, não possui uma característica interativa, transformadora. O modo como a escola utiliza o computador, a Internet e outras tecnologias é que poderá estimular nos alunos a criatividade, a transmissão de informações, novas formas de sociabilidade e o desenvolvimento das habilidades leitoras. O sucesso ou o perigo não está no aparato tecnológico, mas no uso que dele se faz. Nesse sentido, o desafio maior, hoje, é o professor se instrumentalizar e se familiarizar com as máquinas, atendo-se para os novos processos de leitura requeridos pelo uso das tecnologias da comunicação e informação.

No campo da leitura, a estrutura do hipertexto facilita a mediação, quando utilizada de forma apropriada, e implica novas formas de ler, escrever, pensar, e aprender. A hipertextualidade, no espaço virtual, está relacionada com as formas de

produzir e organizar o conhecimento, substituindo sistemas conceituais já existentes por novas ferramentas: *sites*, *nós*, *links* e *redes*. A escola precisa lidar com esta situação de forma a promover a inserção do aluno nesta nova era, chamada de *cibercultura*. De acordo com Levy, a infinidade de informações disponíveis no *ciberespaço*, *hoje*, leva a cogitar que a *cibercultura* tem condições de abranger quase que a totalidade de conhecimentos:

O *ciberespaço* atua como uma espécie de veículo informativo, onde cada indivíduo, durante os atos de acesso e emissão de informações, esboça incondicionalmente sua cultura, a qual, dadas as proporções, se faz presente em várias partes do globo terrestre. Na perspectiva do *ciberespaço*, a totalidade se torna inviável, porque o fluxo de novas informações é constante. Assim, o *ciberespaço* não gera uma cultura universal, porque, de fato, está em toda a parte, e sim, porque sua forma ou sua ideia implica de direito o conjunto dos seres humanos.<sup>51</sup>

No caso do estímulo à leitura, reforça-se que da postura do professor depende o sucesso ou o fracasso do uso que se faz dessa cultura de massa como subsídio para o aperfeiçoamento leitor. O educador deveria se preparar para adquirir autonomia no tocante à utilização das tecnologias na sala de aula, pois o discurso corrente é que as crianças, os adolescentes e os jovens têm mais intimidade com todas essas novidades tecnológicas do que os professores. Isso muda as relações de poder no ambiente escolar, o que pode dificultar um pouco a situação do professor. Nesse contexto, o professor deveria fazer parcerias com seus alunos e assim construir relações totalmente novas, onde educando e educador tornam-se aprendizes.

Acredita-se que as dificuldades que os leitores/cibernautas encontram na leitura, apoiada por suportes virtuais, são o excesso de informações e de recursos disponíveis na rede mundial de computadores. Esses fatores podem desviar a atenção dos alunos ou leitores e confundi-los, inclusive, com relação à qualidade das obras disponibilizadas na WEB. Entretanto um trabalho sério, responsável por parte da escola e do professor pode amenizar essa dificuldade, uma vez que é possível a organização de trilhas a serem seguidas a partir da indicação de *sites* e elos hipertextuais. Para organizar as informações, nesse processo, seguindo orientações, os alunos podem acessar os links e descobrir novas janelas que vão ajudá-los na construção de determinada atividade. De todo modo, para o sucesso da

---

<sup>51</sup> LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 1999. p. 119.

proposta nesse suporte, é necessário que educando e educador leiam, analisem e reflitam sobre o que é realmente interessante para o desenvolvimento da atividade a que eles se propõem construir, e os objetivos que desejam alcançar.

Dessa forma, na passagem de um suporte a outro, os pesquisadores creem no surgimento de outras práticas leitoras, distintas das já existentes. O mais provável para os próximos decênios é a coexistência, que não será necessariamente pacífica, entre duas formas do livro, o impresso e o digital, e os três modos de inscrição e de comunicação de textos: o manuscrito, o impresso, o eletrônico. Esta hipótese é, sem dúvida, mais razoável que as lamentações sobre a irremediável perda da cultura escrita ou os entusiasmos, sem prudência, que anunciam a entrada imediata de uma era da comunicação hipermidiática.

Considerando essas mudanças sociais e culturais advindas dessa passagem de um meio a outro, Santaella apresenta três categorias de leitor: o primeiro, denominado por ela de contemplativo, caracteriza-se por ser o leitor de livros, aquele que se retira para o gabinete para o ato da leitura; o segundo, movente, é o leitor do jornal, da revista, do folhetim, que lê na rua, no ônibus, no metrô; o terceiro, o leitor da atualidade, da sociedade da informação, a autora denomina-o de imersivo, pois se caracteriza por seus profundos mergulhos no mar dos hipertextos e hipermídias presentes nas páginas da WEB. Sobre esse tipo de leitor, o imersivo, a autora considera:

É um leitor revolucionariamente novo [...]. O internauta está num estado permanente de prontidão perceptiva e sua atividade mental deve estar em perfeita sintonia com as partes motora e cognitiva. A linguagem do mundo digital só existe, quando o usuário atua e interfere na mensagem.<sup>52</sup>

Para os educadores, há o desafio: coexistência de muitos meios, múltiplas leituras, múltiplos leitores. Na perspectiva de Chartier<sup>53</sup>, é patente que se novas tecnologias estão transformando o meio de produção dos livros e de reprodução dos textos, os usos que deles se podem fazer estão abertos à decisão do leitor. Além disso, abre-se um precedente, para que se conceba a revolução do texto eletrônico não como um inimigo mortal do texto impresso, mas como uma possibilidade a mais para a indestrutibilidade do texto e para a preservação dos suportes textuais que antecederam o texto eletrônico.

<sup>52</sup> SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.p. 33.

<sup>53</sup> CHARTIER, *A aventura do livro: do leitor ao navegador*.

Entende-se que essa revolução no processo leitor, proporcionada pelas tecnologias de informação e comunicação, é consequência natural da evolução humana. O que urge, no entanto, tendo em vista a rapidez das transformações, é a necessidade de o educador atualizar-se e de se instrumentalizar em relação ao uso da tecnologia, sob pena de se sentir excluído desse processo. De outro modo, essa necessidade aumenta em virtude de os computadores estarem presentes em quase todas as escolas públicas brasileiras. Em relação ao uso da ferramenta para formar leitores em contexto escolar, pode-se dizer que é uma realidade. Dispõe-se, nesse aspecto, de um universo rico em produções culturais para crianças e jovens. Entretanto, citam-se os *sites* de literatura, as histórias ilustradas, os jogos e desafios lógicos, a *ciberpoesia*.

Para os alunos, desde que se expandiu o uso do computador em escolas e outros estabelecimentos de fácil acesso, telas, teclados e mouses passaram a atraí-los cada vez mais, tendo em vista a possibilidade de estarem em contato com várias pessoas ao mesmo tempo. Essa nova forma de ler, escrever e se relacionar traz um novo desafio aos educadores e para quem está habituado a utilizar somente o livro impresso e a escrita no papel ou no quadro. Para aqueles educadores que veem a ferramenta tecnológica como ameaça ao livro impresso, segundo Chartier<sup>54</sup>, esse não é um risco que se corre, tendo em vista que a coexistência do livro impresso e do texto digital é pacífica, sendo que um não exclui o outro; ao contrário, complementam-se e agradam a distintos gostos, podendo ser usados e explorados por todos os interessados.

Em se tratando da leitura, esta continua sendo tão ou mais necessária, uma vez que o acesso ao mundo virtual depende da habilidade leitora. A leitura, portanto, não sofre ameaça e nem concorrência pelo novo suporte. Ao contrário, sai fortalecida por dispor de mais um espaço para sua difusão. Quanto mais se expandir o uso da escrita por intermédio do meio digital, tanto mais a leitura será chamada a contribuir para a consolidação do uso do instrumento, exigindo habilidades específicas de seus usuários que a cada dia são em maior número. Cita-se, nesse sentido, a popularização do uso em grande escala das redes sociais que tem atraído, não somente os jovens, mas pessoas de todas as idades que buscam atualização, socialização e interatividade.

---

<sup>54</sup> Idem.

## 2 O PROCESSO INVESTIGATIVO

Durante a realização do curso de Mestrado, mais especificamente nas disciplinas de Literatura, ainda em fase inicial, no ano de 2009, ao acompanhar as aulas, realizando as leituras indicadas pelos professores, já se esboçava o projeto a ser desenvolvido para conclusão do curso frequentado pela proponente da presente investigação: empreender um trabalho de dissertação que colaborasse, através de ações, para beneficiar os alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental, no sentido de promover mudanças em relação ao trabalho com a leitura, a mediação da leitura e o envolvimento do professor e do aluno no desenvolvimento do processo.

Particularmente, observa-se que o contato de professores e alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental com a literatura é quase ausente no contexto da escola investigada, uma vez que a arte literária encontra pouco espaço nos projetos pedagógicos da escola. Não se pode omitir, mais uma vez, o envio de livros didáticos, paradidáticos e literários para as escolas brasileiras através de diferentes programas, estando um rico material à disposição de professores e de alunos nas bibliotecas e salas de leitura escolares. Entende-se, dessa forma, ser necessário agregar atividades de leitura no contexto da sala de aula, de forma que se estendam aos demais ambientes textualizados da escola, como a biblioteca, a sala de leitura, a sala de informática, podendo ir mais além. Nesse processo, tais atividades deveriam ser propostas aos alunos de tal forma que tenham uma continuidade nos seus lares, podendo atingir os pais. Essa rotina de leituras significativas beneficiaria os alunos e professores, uma vez que os alunos teriam a oportunidade de melhorar a habilidade leitora e, gradativamente, e em consequência disso, os alunos apresentariam melhoras significativas em todas as áreas do conhecimento. A sistematização das atividades de leitura seriam a oportunidade de o professor ir além dos limites da sala de aula e configurar-se como um leitor competente e conhecedor da sua capacidade de envolver o aluno que recai sobre sua função como educador-mediador. Torna-se oportuna, dessa forma, a realização desta pesquisa, tendo em vista a importância de se investigar o processo de formação do leitor de anos iniciais na escola com vistas a aprimorar a competência leitora dos alunos pesquisados e mudar a rotina pedagógica do professor.

Inicialmente, fez-se a apresentação da pesquisa à equipe diretiva e professores da escola Patronato Santo Antônio, após a conclusão e entrega do projeto de Mestrado à Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade de Passo Fundo. Na oportunidade, foi feita a explanação da proposta na íntegra, com objetivos e atividades a serem desenvolvidas com professores e alunos, com observações e comentários pertinentes ao que estava sendo apresentado. A necessidade de ênfase nos aspectos cognitivos dos alunos em relação ao desenvolvimento da habilidade leitora foi motivo de comentários, em especial, pela diretora da escola que atua no Ensino Médio da Rede Estadual de Carazinho. A educadora reforçou a necessidade de se propor o estudo e exemplificou com situações que reforçam a falta de hábito leitor em alunos de 1º ano da escola onde a diretora atua como docente, em turno noturno, no ensino médio. Os comentários da educadora referem-se à evasão e à repetência de alunos no início de Ensino Médio, provavelmente, devido à falta de ações de leitura no Ensino Fundamental, espaço da presente investigação.

Daí a importância de os professores de anos iniciais se preocuparem com os alunos que leem, mas não entendem o texto lido. Essa dificuldade pode ser sanada, gradativamente, através do estímulo à leitura e da seleção de textos adequados que contemplem as necessidades dos alunos que estão em início do processo leitor e/ou formando suas competências leitoras. Na escola, contexto desta pesquisa, urge que se realize um trabalho de leitura que contemple essas necessidades dos alunos e que auxilie o professor para que desenvolva ações que consolidem esse processo.

Como docente, na referida escola onde atua como professora de informática, a proponente deste trabalho tem o contato diário com professores e alunos de anos iniciais, obtendo uma visão mais ampla da situação como um todo e um envolvimento “não tão direto” com o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula tradicional da escola a ser investigada.

De posse de dados iniciais relevantes para o desenvolvimento da pesquisa propriamente dita e, tendo em vista a elaboração e sistematização do percurso metodológico a ser seguido para a concretização do presente estudo, definiu-se a proposta como sendo uma pesquisa-ação. Explica essa definição o fato de o *corpus* a ser analisado fazer parte da rotina da proponente. Ainda é relevante utilizar esse tipo de pesquisa, tendo em vista a finalidade da investigação, uma vez que, através

dos resultados obtidos e a partir das ações propostas por meio do trabalho proposto, se pretende melhorar o ensino-aprendizagem dos alunos no contexto de realização da pesquisa. De acordo com Engel,

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é um integrante do contexto a ser investigado. A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador, já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto.<sup>55</sup>

Um dos pioneiros da pesquisa-ação foi o psicólogo alemão Kurt Lewin (1890-1947). Na década de 1960, na área de Sociologia, rapidamente ganhou terreno a ideia de que o cientista social deveria sair de seu isolamento, assumindo as consequências dos resultados de suas pesquisas e colocá-los em prática, para interferir no curso dos acontecimentos. Além de sua aplicação em ciências sociais e psicologia, a pesquisa-ação é, hoje, amplamente aplicada também na área do ensino. Antes disso, a teoria e a prática não eram percebidas como partes integrantes da vida profissional de um professor, e a pesquisa-ação começou a ser implementada com a intenção de ajudar os professores na solução de seus problemas em sala de aula, envolvendo-os na pesquisa. Por exemplo, possibilitava avaliar empiricamente o resultado de crenças e práticas em sala de aula. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa é, sem dúvida, atrativa pelo fato de poder levar a um resultado específico imediato, no contexto do ensino-aprendizagem (PORTAIS).<sup>56</sup>

## 2.1 A investigação realizada

Investiga-se, na presente pesquisa, como se constitui o leitor na Escola Municipal Patronato Santo Antônio de Carazinho, Rio Grande do Sul, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse trabalho insere-se na linha de pesquisa do

<sup>55</sup> ENGEL, op. cit.

<sup>56</sup> PORTAIS. *O que é a Sociedade do Conhecimento?* Disponível em: <[http://www.portais.ws/?page=art\\_det&ida=657](http://www.portais.ws/?page=art_det&ida=657)>. Acesso em: 03 jun. 2012.

PPGL (Programa de Pós-Graduação em Letras), da Universidade de Passo Fundo que compreende “A leitura e a formação do leitor” e está voltado, nesse caso, para a leitura literária em sala de aula nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Este estudo analisou o desenvolvimento de atividades que convergem para ações de leitura e mediação já existentes, mas que podem ser aperfeiçoadas e ampliadas, quando agregadas a novos suportes, tendo em vista que objetiva atender às necessidades do leitor que se pretende formar: o leitor do século XXI. Este presencia o processo de transição para uma nova sociedade em expansão: a sociedade do conhecimento.

## 2.2 O contexto implicado

O contexto do presente estudo constituiu-se na Escola Municipal de Ensino Fundamental Patronato Santo Antônio, situada no bairro Boa Vista, próximo à Estação Rodoviária de Carazinho, no estado do Rio Grande do Sul. A instituição foi inaugurada em 1960. Inicialmente, o educandário atendia a adolescentes e a crianças em situação de vulnerabilidade social, em regime de internato e era mantida com recursos vindos da Congregação Servos da Caridade<sup>57</sup>, com sede no norte da Itália, e com a colaboração da comunidade carazinhense. Em 1998, o ensino no Patronato Santo Antônio foi municipalizado. A partir daí, passou a se chamar Escola Municipal de Ensino Fundamental Patronato Santo Antônio e é mantida pela referida congregação, em parceria com o município. Devido a aspectos legais, em julho de 2005, o Patronato fechou o abrigo, não acolhendo mais alunos em regime de internato. No entanto, continuou suas ações em turno integral com práticas pedagógicas extracurriculares complementares, em turno inverso ao da escola, dentro da Ação Socioeducativa em Meio Aberto (ASEMA).<sup>58</sup>

Atualmente, a escola Patronato Santo Antônio atende a trezentos alunos de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com idades que variam de seis a dezesseis anos. Desse total de educandos, 60% são meninos e 40% são meninas. Cento e

<sup>57</sup> CONGREGAÇÃO SERVOS DA CARIDADE. Disponível em: <<http://www.guanellianos.org.br/>>. Acesso em: 8 jun. 2012.

<sup>58</sup> AÇÃO SOCIOEDUCATIVA EM MEIO ABERTO (ASEMA). Disponível em: <<http://paodospobres.blogspot.com/.../asema-apoio-socio-educativo>>. Acesso em: 8 jun. 2012.

trinta deles, divididos em igual percentual entre o sexo feminino e o masculino, frequentam a escola em tempo integral, sendo que, no turno inverso ao da escola, participam de oficinas como marcenaria, padaria, curso de violão, pintura, dança, teatro e coral. A escola e a instituição têm direção pedagógica que é exercida por uma professora e um diretor geral que exerce as funções administrativa e institucional. O educandário possui, ainda, um bibliotecário, um assistente social, um psicólogo, trinta professores, cinco funcionários (não se faz menção aos funcionários da gráfica, marcenaria, padaria e nem aos funcionários que trabalham diretamente com os padres).

### 2.3 O corpus selecionado

Para a realização do presente estudo, optou-se por analisar uma escola municipal que se constitui num contexto interessante a ser investigado, por se tratar de uma instituição com sistema de semi-internato. A instituição Patronato Santo Antônio é a única escola no município de Carazinho que possui essa forma de ensino. Este dado, portanto, define a presente investigação como sendo uma proposta diferenciada por ser desenvolvida com crianças e adolescentes, em torno de 80% delas, em situação de vulnerabilidade social. Este percentual constitui-se em uma parcela bem significativa de alunos provenientes do bairro São Lucas, um dos locais mais pobres da cidade de Carazinho, trazendo do ambiente familiar pouca experiência de leitura.

O *corpus* investigado, neste estudo, foi constituído de alunos e professores pertencentes às cinco turmas de 1º a 5º ano da referida escola, além do bibliotecário e do coordenador pedagógico, através da observação e da análise de dados obtidos por meio de formulários de pesquisa. Entende-se ter sido importante o desenvolvimento da presente proposta no sentido de contribuir com mudanças significativas no contexto em estudo e por entender que mestrados devem contribuir, por meio de suas investigações, com a melhoria da educação nos mais distintos níveis, por intermédio de ações transformadoras.

## 2.4 A observação dos sujeitos alunos

A observação, que a professora de laboratório de informática, como pesquisadora, se propôs a fazer, como parte integrante da metodologia do trabalho, permite apontar determinadas dificuldades e /ou habilidades dos alunos ao utilizarem as ferramentas tecnológicas a favor da leitura, da escrita e da arte. Como exemplo, citam-se determinados comportamentos dos alunos frente ao computador, ao lerem no suporte digital, ao realizarem pesquisas *on line*, ao produzirem seus textos no Word, ao criarem os desenhos e histórias em quadrinhos com o uso das ferramentas do Paint, ao assistirem a vídeos na internet, na interação com os jogos e atividades educativas e ao usarem as redes sociais. As habilidades comportamentais dos alunos em contato com as ferramentas da tecnologia foram objeto de análise para a pesquisadora. Entre outras, citam-se: autonomia, compreensão leitora, capacidade de escrita, concentração e criatividade ao utilizar as ferramentas tecnológicas.

## 2.5 Perfil dos sujeitos professores

As professoras, sujeitos da pesquisa, são em número de cinco, sendo a professora “A” da turma onze, ou seja, turma de 1º ano. Esta professora tem atuação profissional nas redes estadual e municipal de ensino, tendo quarenta horas de trabalho, sete anos de profissão, formação no magistério, com graduação em pedagogia. A professora “B” tem vinte e três anos de magistério, vinte horas de trabalho na rede municipal de Carazinho, é professora regente da turma vinte e um, portanto, uma turma de segundo ano. Possui magistério e formação superior em pedagogia. A professora “C” é regente da turma trinta e um, ou seja, terceiro ano. Possui formação em magistério e graduação em pedagogia, tem vinte e um anos de trabalho na função e possui carga horária de quarenta horas no ensino municipal. A professora “D” atua na turma quarenta e um, quarto ano, tem dezoito anos na profissão, formação em magistério e graduação em Pedagogia. E, finalmente, a professora “E” que possui formação em magistério e graduação em Letras. É

professora municipal com atuação há dezoito anos em Língua Portuguesa e desempenha a função de regência escolar no quinto ano da referida escola, há seis meses.

## 2.6 Perfil dos sujeitos alunos

A pesquisa foi realizada com 53 alunos (50% de um total de 104 cento e quatro) de ambos os sexos, com idades variando entre seis e quatorze anos, cursando classes mistas, de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Carazinho, Rio Grande do Sul. Compuseram a amostra dois estudantes (com 6 anos) do 1º ano; doze (com 7 e 8 anos) crianças do 2º ano; doze (com 9 e 10 anos) do 3º; treze (entre 9 e 11 anos) do 4º; e quatorze (entre 10 e 14 anos) do 5º ano. Do total pesquisado, trinta e dois são meninos e vinte e um são meninas, sendo que 80% dos alunos (ambos os sexos) são pertencentes à classe média baixa do bairro e cidade já referidos. Do total pesquisado, quarenta e dois alunos permanecem na escola em regime integral, onde participam da aula no turno da tarde; no turno da manhã participam de atividades socioeducativas (já mencionadas anteriormente), proporcionadas pela escola.

## 2.7 Elaboração dos formulários

Os formulários de investigação constituem-se numa forma de comunicação com o respondente e um meio de interação com o contexto de atuação do investigado. O questionário aplicado às professoras continha perguntas de natureza semiestruturada sobre o entendimento de leitura literária, características de um bom e/ou mau texto, critérios utilizados ao escolher o texto para trabalhar com os alunos, dificuldades e ou facilidades encontradas para realizar o trabalho com a leitura em sala de aula, uso da biblioteca e sala de leitura, a importância da leitura na formação da criança dos anos iniciais, questões específicas sobre preferências literárias dos alunos, a vivência leitora das professoras e aspectos como a criação do gosto de ler, obras lidas, ou seja, procurou-se identificar em que momento de sua vida a entrevistada percebeu que a leitura é importante.

O instrumento de pesquisa destinado aos alunos foi o questionário com perguntas objetivas referentes a preferências literárias, suporte de leitura preferido, gênero que mais gosta de ler, envolvimento com os processos de leitura em sala de aula, preferências de lazer, compreensão leitora, pessoas que os influenciaram a ler, uso da biblioteca e sala de leitura e motivações para ler um livro.

Igualmente, foi elaborado um instrumento de investigação a ser aplicado à bibliotecária da escola. As questões destinadas à educadora responsável pela biblioteca estão relacionadas à função de mediação de leitura exercida pela bibliotecária em ambiente escolar. Foram abordados, entre outros itens, a qualidade e a frequência do uso da biblioteca pelos alunos e pelas professoras de anos iniciais: escolha do material de leitura, comportamento leitor de educandos e educadoras na biblioteca, dinamizações do acervo feitas pelas professoras regentes, trabalho desenvolvido pela bibliotecária para divulgar livros e materiais novos.

O instrumento de pesquisa aplicado à supervisora escolar constituiu-se de um roteiro com perguntas que versam sobre aspectos relacionados ao trabalho com projetos de leitura em andamento na escola. Sobre o assunto, a entrevistada foi questionada sobre as dificuldades encontradas para definir o projeto de leitura, como se dá a participação e o envolvimento das professoras de anos iniciais na elaboração do processo. A coordenadora pedagógica é a profissional da educação que pode “medir” /avaliar o trabalho desenvolvido em sala de aula pelas professoras e qual é a receptividade do aluno em termos de aproveitamento das atividades realizadas. Nesse sentido, a educadora responsável pelo setor pedagógico da escola foi questionada, ainda, sobre o que é destaque em termos de leitura, as ações que a instituição escolar desenvolve no sentido de criar momentos para que as professoras e os alunos se sintam estimulados e desafiados a desenvolverem as atividades e práticas, dinamizando os processos de leitura e mediação tão necessários em contexto escolar.

## 2.8 Aplicação dos instrumentos da pesquisa

Quanto aos alunos, estes responderam a um questionário composto por 15 questões objetivas sobre comportamento leitor em horas de lazer, em sala de aula, na sala de leitura e na biblioteca da escola, preferências e gostos de leitura e

influências leitoras. Nas respostas, tomou-se como referência a visão das próprias crianças a respeito de si, de seu contexto escolar, familiar e social. Os resultados obtidos permitiram descrever um conjunto de atitudes e hábitos de leitura dos sujeitos alunos, que será observado na elaboração das ações dos momentos de leitura que serão descritos no item quatro deste trabalho.

Quanto à aplicação do formulário de pesquisa destinado às professoras, o mesmo foi entregue a elas com as devidas reformulações dos objetivos da pesquisa, uma vez que as educadoras já haviam sido informadas sobre o assunto através de reunião inicial com a equipe diretiva, ocasião em que foram feitas as combinações sobre o desenvolvimento do trabalho na escola.

### 3 A PESQUISA: ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Não existem dúvidas quanto à importância fundamental do desenvolvimento da capacidade de ler e de formar atitudes favoráveis em relação à leitura nos anos iniciais de formação da criança. Tendo em vista a relevância do assunto, a última pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*<sup>59</sup>, em sua terceira edição, ao traçar o perfil do leitor no Brasil, utilizou um percentual de 29% dos entrevistados pertencentes ao público de 1º a 5º ano, ou seja. Destaca-se, a partir do resultado dessa mesma pesquisa, que os estudantes dessa etapa de escolaridade estão lendo menos, se comparado com os resultados da edição de 2007. O número de livros lidos por ano, por aluno até o 5º ano caiu de 3,7% em 2007 para 2,5% em 2011. Esses dados reforçam a necessidade de as crianças de anos iniciais estarem em contato frequente com materiais e meios de leitura para que sejam estimuladas a ler e a gostar de ler.

#### 3.1 Os sujeitos alunos

Para se obter as informações necessárias e para atender aos objetivos do estudo investigativo, os alunos, sujeitos da pesquisa, responderam a um questionário (anexo 2) composto por questões objetivas. Ressalva-se, no entanto, que as questões do referido formulário, tendo em vista uma melhor apresentação dos dados, não estarão em ordem numérica crescente como aparecem no documento original o qual o aluno respondeu.

Com esse intuito, as respostas obtidas a partir do questionário (Anexo 2) foram agrupadas de acordo com aspectos que evidenciam atitudes e sentimentos frente à leitura, hábitos, preferências, interesses e motivações de leitura, capacidades de compreensão do texto lido, influências leitoras e sentimentos relativos à leitura em contexto escolar.

Entende-se que a leitura é o caminho para o aluno ampliar a percepção do mundo a sua volta. Para Souza, “ler é interpretar uma percepção sob as influências

---

<sup>59</sup> INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 2011.

de um determinado contexto. Esse processo leva a criança a uma compreensão particular da realidade”<sup>60</sup>. Entende-se que a leitura não é um processo que se adquire naturalmente, mas precisa ser construído, gradativamente, através do contato com diferentes materiais de leitura, por intermédio da mediação do adulto. Em se tratando da criança em formação, a leitura é uma atividade que deve fazer parte de sua rotina. No entanto, ao se analisar a questão de número 1, da presente investigação, percebeu-se que a leitura não é prioridade para os alunos pesquisados, aparecendo em terceiro lugar entre as atividades realizadas em suas horas de folga.

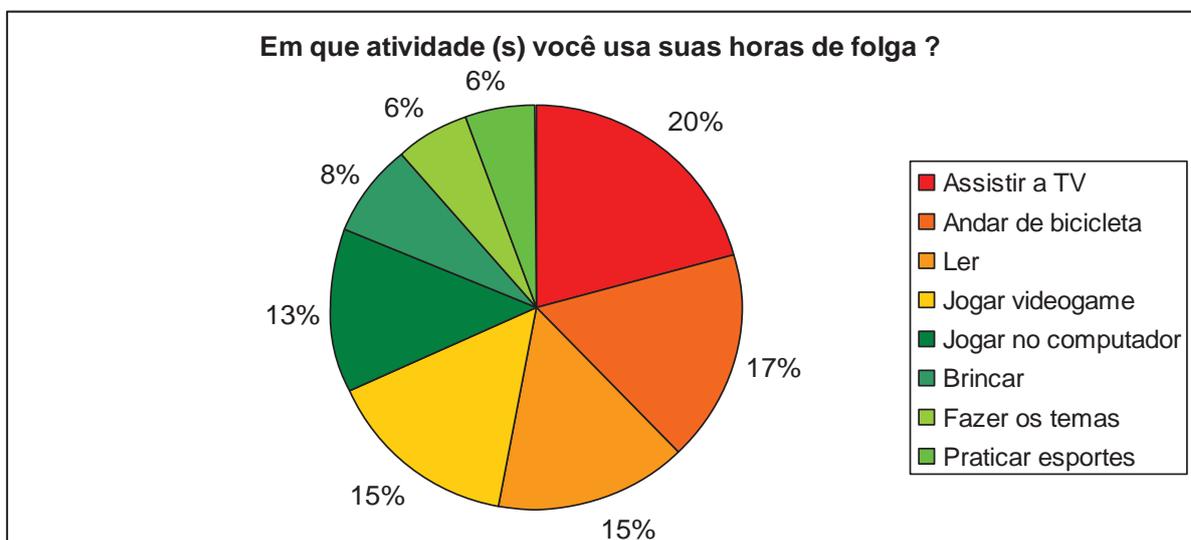


Figura 1 - Em que atividades você usa suas horas de folga?

Os dados obtidos como resposta a essa questão, evidenciam as preferências dos alunos em horas de lazer, sendo que “assistir à TV” está entre suas atividades preferidas com 20% das indicações. Somados os 17% que gostam de “andar de bicicleta” obtém-se 37% dos educandos que não apreciam ler nas horas vagas. Ainda, é negativo o fato de que a leitura é tão importante quanto jogar vídeo game, aparecendo em terceiro lugar com 15%. A análise desta questão indica que a televisão é bastante presente na rotina dos pesquisados e que a leitura não é a atividade que faz parte de seu dia-a-dia. Igualmente, fazer os temas não é prioridade para os estudantes, uma vez que jogar no computador e brincar aparecem com 13% e 8% respectivamente, sendo que a execução dos temas de casa ficou com 6% das

<sup>60</sup> SOUZA, R. J. de. *Narrativas infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam*. Bauru: USC, 1992.p. 22.

respostas. Entende-se, a partir da análise de tais dados, ser necessária uma prática de leitura, a ser efetivada pelas professoras em suas referidas turmas, que envolva texto escrito literário, o uso da TV, através de um filme ou um programa em específico, um vídeo na internet e outras atividades que possam “aguçar” a curiosidade da criança, desviando o seu “foco” de atenção, que está atrelado à televisão.

Da mesma forma, na pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro,<sup>61</sup> em 2011, há a confirmação dessa preferência do público por assistir à televisão em seu tempo livre, ocupando, igualmente, o primeiro lugar com 85% dos entrevistados.

Ratificando esse resultado, na perspectiva de uma escola predominantemente de classe social baixa, contexto da escola pesquisada, entende-se que o domínio da leitura é condição para ascensão social dos educandos. Silva<sup>62</sup>, nessa questão, lembra que o valor da leitura, para os cidadãos menos favorecidos, deve ser visto como forma de o indivíduo não permanecer na condição de massa de manobra de um sistema social injusto. O convívio com o livro, portanto, deveria ser uma atividade constante e sistemática, o que não acontece. Percebe-se que o tempo livre que o educando dispõe em sua rotina deveria ser mais bem organizado pelas professoras, pela família, de forma que as atividades realizadas nas horas de folga sejam direcionadas à leitura.

Como já se mencionou, o hábito de ler é formado desde cedo nos pequenos, através do estímulo de pais e educadores. Para eles, a leitura deve ser vista como uma atividade prazerosa. Para pais e educadores, o hábito leitor deve ser entendido como sendo essencial para o desenvolvimento da criança, em particular, nos anos iniciais de sua formação.

Fazendo mais uma interlocução com os dados obtidos na última pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*<sup>63</sup> do Instituto Pró-Livro, em sua introdução, os autores indicam que: “Conhecer o comportamento leitor do brasileiro e o perfil daqueles que leem é ferramenta para se identificar ações efetivas que poderão ser empreendidas na formação de leitores”.

---

61 INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 2011.

62 SILVA, *Leitura na escola e na biblioteca*.

63 INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 2011.

Com essa intenção e a fim de detectar o que pode atrair o leitor dessa etapa de escolaridade, os alunos foram indagados, nas questões de números 2 a 6, sobre aspectos referentes à extensão dos textos, quantidade das ilustrações presentes nas leituras a serem feitas, gênero literário preferido, o suporte de leitura em que mais gostam de ler e, ainda, sobre os assuntos que podem despertar o interesse da criança, atraindo-a para a leitura.



Figura 2 - Quando você procura um texto/livro para ler prefere?

Os textos curtos são predominantes nas respostas dos pesquisados com 57%, sendo que 28% deles posicionaram-se afirmando não se importarem com a extensão das leituras a serem feitas e, apenas 15% afirmam ser adeptos de textos mais longos. Uma justificativa para a preferência do público por textos mais breves poderia ser o pouco contato com a leitura, constatado na questão de número 1, onde se percebeu, através das respostas, que os alunos não têm o hábito constante de ler.

Da mesma forma, na pergunta a seguir, a de número 3, observou-se a preferência do público entrevistado pelo texto com muitas ilustrações. Nesse aspecto, a explicação poderia ser a mesma, ou seja, a falta da leitura na rotina do estudante impede que haja uma progressão. Os resultados obtidos como respostas a essas questões podem sugerir limitação do aluno em relação ao domínio de aspectos leitores importantes, como a compreensão do assunto lido, por exemplo (item a ser questionado na questão número 11).



Figura 3- Quanto às ilustrações, você prefere um livro que contenha?

Quanto à quantidade das ilustrações presentes nos textos, 45% dos pesquisados responderam que preferem grande quantidade delas, 34% afirmaram que algumas ilustrações são importantes, enquanto 21% responderam não terem preferências em relação a esse assunto. Ao se referirem à importância da ilustração nos livros de literatura, Burlamaque, Martins e Araujo<sup>64</sup> sugerem que os livros de imagens devem fazer parte imprescindível do universo das crianças que estão formando o gosto pela leitura, seja pelo seu “encantamento” devido à qualidade artística que as mesmas apresentam, seja pela surpresa guardada ao abrir esse tipo de livro.

O ponto de partida a ser considerado na escolha dos livros e textos para os pequenos diz respeito aos aspectos materiais, uma vez que a primeira interação da criança com o livro se dá através das impressões visuais e táteis. Deve ocorrer o equilíbrio entre ilustração e texto, o tamanho e tipo de letras usadas, as técnicas de ilustração e as cores. Essas são características que podem atrair ou afastar o leitor jovem, mais suscetível a esses aspectos que o adulto. Devem ser considerados, de outra forma, os elementos extrínsecos referentes ao texto/obra, sobretudo, na faixa etária do aluno para quem o livro se destina. Ou seja, crianças menores requerem obras com abundância de ilustrações.

<sup>64</sup> BURLAMAQUE; MARTINS; ARAÚJO, op. cit.

Com referência ao meio (suporte de leitura), os alunos foram perguntados na questão número 4. As opções de respostas referiam-se a livros, gibis, internet, revistas e jornais. A preferência pelos gibis ficou evidenciada em 36% das respostas.



Figura 4 - Em que meio você prefere ler?

Em segundo, aparecem, com 35% os livros, 19% preferem ler na internet, 4% dos entrevistados dizem gostar de ler revistas e, apenas 2% dos alunos gostam de ler jornais. Tendo em vista que 35% deles optaram pela leitura de livros, faz-se necessário citar Rösing<sup>65</sup> que ressalva a importância de o professor possuir um repertório amplo de leitura, indicando obras que satisfaçam distintos gostos. Isso implica o conhecimento de uma diversidade de títulos que possam ir ao encontro das preferências dos alunos, estimulando-os a lerem mais. Destaca-se, também, nesse aspecto, a importância dos gibis para os estudantes pesquisados sendo que 36% deles dizem gostar de ler gibis.

Num momento em que a Internet surge como um novo e dinâmico suporte de leitura e sendo que 19% dos pesquisados gostam de ler na tela, ao professor cabe explorar esse gosto da criança. Para tanto, a internet dispõe, hoje, de uma grande variedade de histórias em quadrinhos *online*<sup>66</sup> e que podem atrair o jovem leitor. Santaella<sup>67</sup>, nesse contexto, ressalta que o aluno, hoje, é a geração que cresceu com o uso da internet, demonstrando grande familiaridade com as máquinas. Ainda

<sup>65</sup> RÖSING, Uma experiência de leitura compartilhada: a invenção de Hugo Cabret.

<sup>66</sup> Disponível em: <<http://www.monica.com.br/comics/seriadas.htm>>. Acesso em: 6 jun. 2012.

<sup>67</sup> SANTAELLA, *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*.

segundo a autora, o jovem, hoje, transita com facilidade pelo texto eletrônico. Cabe ao professor, dessa forma, incluir o novo suporte como uma ferramenta indispensável ao estímulo à leitura.

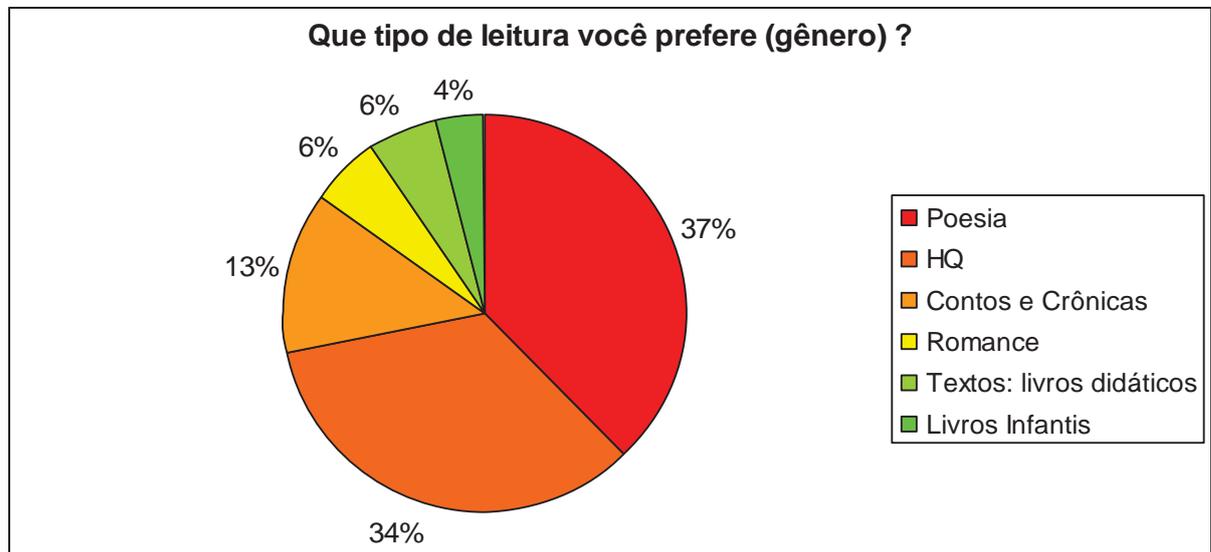


Figura 5 - Que tipo de leitura você prefere?

Demonstrando o gênero preferido pelos estudantes, a questão de número 5, refere-se ao tipo de leitura. Poesia, histórias em quadrinhos, contos e crônicas, romances, textos dos livros didáticos e livros infantis foram itens à disposição dos entrevistados. O gênero poesia obteve 37% das respostas, aparecendo em seguida histórias em quadrinhos com 34%, contos e crônicas com 13%, enquanto que 6% preferem os textos dos livros didáticos. Confirma-se nessa questão, o que descrevem Saraiva Becker e Vale<sup>68</sup> no artigo "Do plano do choro ao plano da ação". No referido artigo, as autoras mencionam uma pesquisa sobre leitura e exploração do texto literário, envolvendo 890 alunos de 1ª a 4ª série e 97 professores do Ensino Fundamental, abrangendo cinco escolas de rede pública municipal e quatro estabelecimentos da rede estadual, envolvendo as Faculdades Porto-alegrenses (FAPA) em convênio com a Secretaria Municipal de educação e Cultura de Porto Alegre e a Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul. Na referida pesquisa, a poesia é a preferida pelas crianças participantes. Na presente

<sup>68</sup> SARAIVA, Juracy Assmann; BECKER, Célia Dóris; VALE, Luiza Vilma Pire. Do plano do choro ao plano da ação. In: (Org.). *Literatura e alfabetização do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

investigação, essa preferência se confirma sendo que o gênero aparece em primeiro lugar nas respostas dos pesquisados com 37%. Na atual proposta de trabalho, histórias em quadrinhos apresentam índices semelhantes com 34%, o que pode ser entendido como um indício de que os alunos pesquisados não se sentem maduros o suficiente para ler um texto um pouco mais complexo e extenso, optando pela leitura de poesias e de histórias em quadrinhos. O que valeria dizer que ao professor se sugere equilibrar a oferta de leitura dispondo à criança gêneros diversos de leitura, a fim de diversificar os gostos e consolidar os já existentes. Em relação a estes dados, Colomer<sup>69</sup> reforça essa assertiva ao afirmar a necessidade de “povoar” o ambiente das crianças com livros de forma constante e variada para que possam satisfazer a distintos gostos.



Figura 6 - Qual é o assunto que você mais gosta de ler?

A análise dessa questão revela um fator importante a ser questionado quando se pensa em efetivar uma prática leitora. Raramente se vê o tema música como assunto de leitura proposto pelo professor aos alunos. No entanto, obteve-se um percentual de 33% dos pesquisados que preferem o tema música. Em segundo lugar ficou o assunto terror, com 19%, seguidos por animais e natureza, com 13%. Aventura aparece com 11% na preferência do público, sendo que esportes e carros ficaram na faixa 8%, os contos de fadas e biografias figuram com a porcentagem 6%. Para contemplar diferentes e distintos gostos, o professor poderia diversificar as

<sup>69</sup> COLOMER, op. cit.

suas práticas leitoras constantemente. Ilustra-se o pensamento com a indicação de Baldi<sup>70</sup> que considera importante como princípio a nortear o trabalho do professor a diversidade de temas e textos, as situações propostas, os desafios e as dinâmicas de trabalho a serem adotadas nas diversas situações de leitura. A porcentagem apresentada no terceiro lugar em diante poderiam ser indicadores de variações nos gostos dos alunos, uma vez que, no grupo pesquisado obteve-se uma quantidade relativamente semelhante nas porcentagens apresentadas, ou seja, animais e natureza, aventura, esportes e carros, contos de fadas e biografias variam de 13 a 6%. Isso dá margem ao professor para apresentar propostas de trabalhos sistematizados e constantes, que sustentam no tempo de escolaridade dos alunos, ampliando os repertórios dos educandos e permitindo que se aprofundem e avancem. Ainda de acordo com Baldi<sup>71</sup> crianças expostas à leitura desde cedo, que interagem com os textos e curtem histórias continuamente, apresentam maiores chances de se tornarem leitores em relação aos que não têm essas experiências ou pouco as têm.

A iniciativa de ler depende de vários fatores que poderiam ser resumidos, no caso da presente pesquisa, em seis alternativas apresentadas aos estudantes e que correspondem à questão de número 7: “você procura um livro para ler...”



Figura 7 - Você procura um livro para ler...

A indicação “por iniciativa própria” obteve 30%, seguida pela procura por

<sup>70</sup> BALDI, op. cit.

<sup>71</sup> Idem.

intermédio do título que poderia chamar a atenção do aluno com 21%. Em seguida, a alternativa indicação do professor obteve 17% das respostas. Outra resposta que merece ser avaliada é a de que obteve 13% dos entrevistados, onde segundo eles procuram um livro para ler sempre que vão à biblioteca. Esse dado pode ser mesclado com a resposta dada pelos estudantes à questão oito que indaga sobre frequência à biblioteca e sala de leitura.

Do total pesquisado, 51% afirmaram que visitam o ambiente textualizado da escola regularmente. No entanto, 47% revelam que nem sempre vão à biblioteca e, ainda, 2% afirmaram que não visitam os principais espaços textualizados da instituição escolar, ou seja, não vão à biblioteca e nem a sala de leitura regularmente. Se somados os “nãos” com 2% e “às vezes” com 47%, obtém-se um empate técnico, o que poderia supor que metade dos alunos dos anos iniciais, na maioria do tempo, não estão envolvidos com a leitura. Pressupõe-se que, nesse caso, poderia estar faltando estímulo do professor, uma vez que, segundo a resposta dos educandos, somente 17% procuram um livro por indicação do educador. Outro dado que pode comprovar o porquê da falta de leitura entre os educandos, diz respeito ao que esclarece Colomer<sup>72</sup> afirmando que, muitas vezes, as crianças não leem mais por que não são muitas as oportunidades que lhes são oferecidas pelo adulto, em especial, o professor. Nesse caso, na presente pesquisa, tendo em vista os resultados obtidos a afirmação de Colomer pode ser confirmada.



Figura 8 - Você vai regularmente à biblioteca e à sala de leitura da escola?

<sup>72</sup>

COLOMER, op. cit.

Em resposta a essa questão, quando perguntados quem o estimula a ler, o professor aparece em terceiro lugar com 15%. Um dado importante a ser observado nesse contexto pesquisado onde os alunos provêm de ambientes de não leitores, é a influência da mãe e do pai no quesito leitura. A família aparece antes do professor, sendo que a resposta com a indicação da mãe obteve 47%, seguida pela indicação do pai que foi a resposta de 19% dos pesquisados. Um aspecto a ser discutido, embora aqui não seja o caso, algumas hipóteses podem ser formuladas. Uma dessas hipóteses possíveis poderia ser que as mães continuam sendo as pessoas mais preocupadas com o aprendizado dos filhos e que são elas, ainda, as responsáveis pela educação da criança.

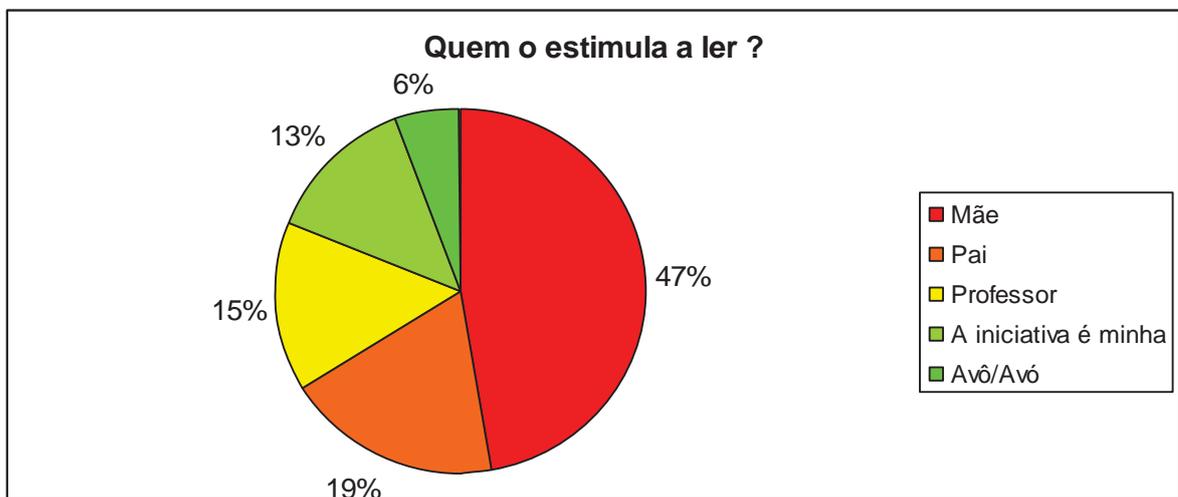


Figura 9 - Quem o estimula a ler?

Outro fator que merece ser destacado, na questão acima, e que é um indício positivo nesse contexto, é a resposta que obteve 13% do público, sendo que estes procuram um livro para ler por iniciativa própria. Ainda merece destaque o papel dos avós nesse processo, aparecendo com 6%. Outra hipótese que “cai por terra”, com base nas respostas a essa indagação, é a ideia de que a família não participa da vida escolar do aluno. Para a criança, sujeito da pesquisa, os modelos de leitores são os pais.

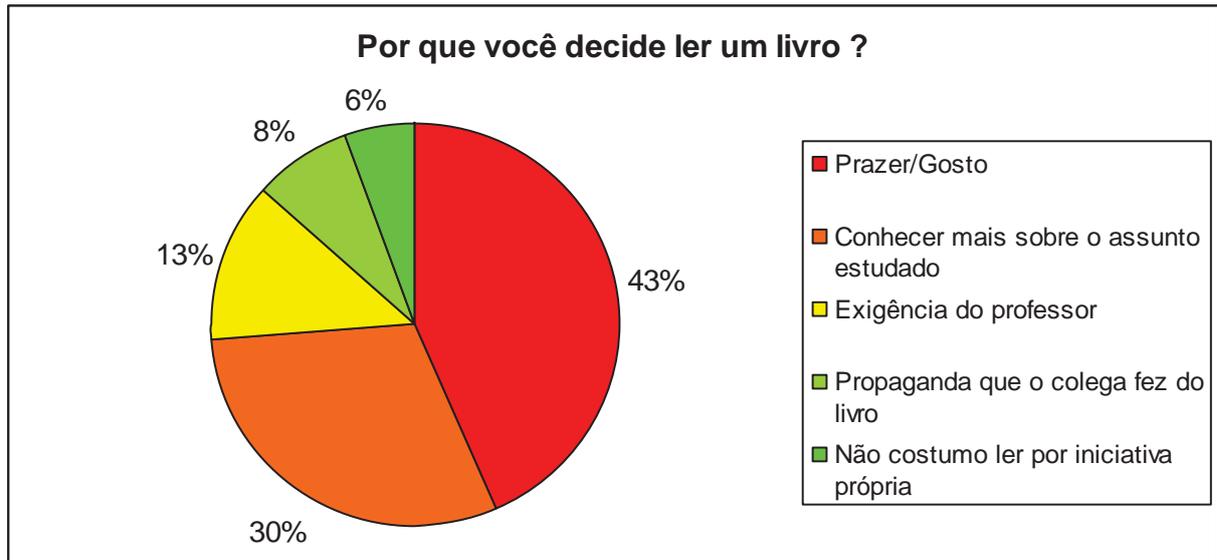


Figura 10 - Por que você decide ler um livro?

Certos interesses, que revelam a motivação dos alunos pela leitura, podem ser vistos a partir das respostas dadas à questão dez que pontua o porquê, a motivação para ler um livro. Observa-se que o prazer, o gosto aparece em primeiro lugar com 43% das respostas. Em segundo lugar, com 30% pesquisados que afirmaram ler um livro para conhecer mais sobre o assunto estudado em aula. 13% dos alunos admitem que leem por exigência do professor e 8% deles leem determinado livro porque o colega mencionou ser uma boa leitura. É preocupante para as educadoras a resposta de 6% deles que dizem não ler por iniciativa própria, ou seja, não são impulsionados a ler por vontade própria. De certo modo, um fator positivo a ser destacado é o fato de 43% dos alunos que demonstraram gostar de ler e ter prazer pelos livros. A análise dessa questão demonstra que uma boa parcela dos estudantes parece ter a postura ou o hábito de, sistematicamente, solicitar material para leitura. Somados os dois primeiros índices que se referem à postura de ler por gosto/prazer com a leitura por necessidade de conhecer mais sobre o assunto estudado em aula, constituem dados que apontam para um caminho promissor de leitura no contexto pesquisado. São fatos que demonstram que a maioria dos educandos não fica na dependência de que alguém lhes ofereça o material a ser lido. Isso é confirmado quando afirmam que leem porque gostam de ler, por prazer e para conhecer mais sobre o que lhes é apresentado pelo professor.

Confirmando o ato de ler nessa perspectiva, na última pesquisa *Retratos da leitura no Brasil (2011)*<sup>73</sup>, 40% dos entrevistados na faixa de cinco a dez anos leem porque gostam, porque sentem prazer em ler.

Segundo Baldi<sup>74</sup>, um dos princípios a ser observado pelo professor, uma vez que os alunos, em sua maioria, afirmam que leem porque gostam, porque sentem prazer ao ler um bom texto, conforme a autora, um dos princípios básicos que deveria ser observado pelo mediador, nesse contexto, é o princípio de progressão. Segundo Baldi, é importante que se oportunize avanços progressivos, apresentando propostas desafiadoras que possibilitem ao educando seguir adiante nas leituras feitas construindo um bom repertório de leitura.

Determinados aspectos afetivos dos sujeitos frente ao ato de ler ficam evidenciados nas questões onze, doze e treze. Na pergunta 11, 43% dos pesquisados afirmam que “nem sempre” conseguem entender o texto lido. Ainda é preocupante o fato de 2% deles afirmarem que não entendem o que leem. No entanto, é positivo o fato de mais da metade dos alunos, ou seja, 55% afirmaram terem a compreensão do texto lido.

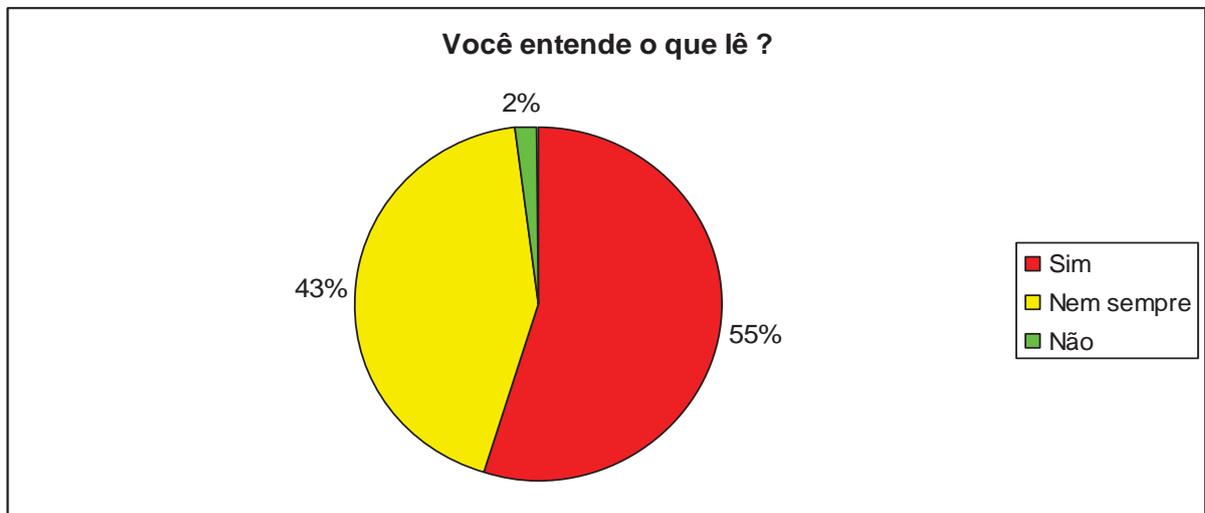


Figura 11 - Você entende o que lê?

<sup>73</sup> INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 2011.

<sup>74</sup> Idem.

Observa-se, dessa forma, uma posição favorável à leitura que é observada nas respostas à questão de número 12. Nas respostas de 68% dos pesquisados que se referem às aulas de leitura em sala de aula como muito boas. Figurou, ainda, nessa questão a resposta de 32% que afirmaram serem boas as leituras desenvolvidas em sala de aula pelo professor.

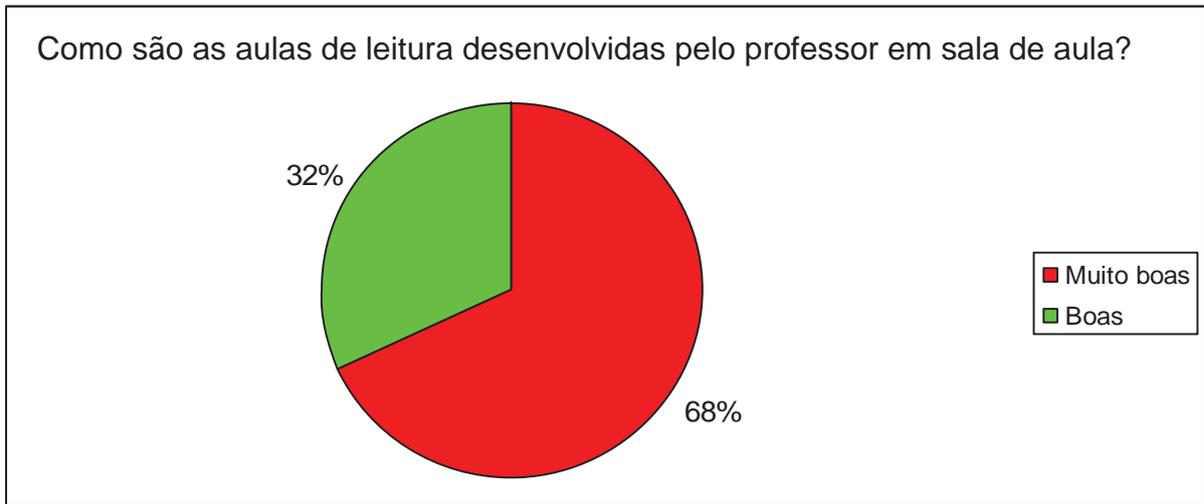


Figura 12 - Como são suas aulas de leitura em sala de aula?

Quando indagados na questão treze sobre possíveis comentários que os alunos venham a fazer com os colegas e professor sobre a leitura feita em aula, quase metade deles, 49% disseram que “às vezes” comentam sobre assuntos lidos. Somados a esses, 13% que dizem “não” argumentar sobre o que leem, concluiu-se que uma grande maioria não foi “tocada” com o assunto lido, o tema não provocou uma discussão entre eles. No entanto, 38% possuem o hábito de falar com os colegas e dar a sua opinião em aula. Pode ocorrer, neste caso, que o professor não está ofertando materiais atrativos, de qualidade, atual, ou não está variando os suportes, ou ainda, pode ser que o assunto não esteja de acordo com o gosto do aluno. Pode ser importante nesse caso, que o professor observe os princípios de Baldi que sugere ao mediador, para uma boa proposta de leitura, contemplar a diversidade dos materiais a serem ofertados à criança, sendo contínuas e simultâneas as ações, com certa assiduidade nas atividades propostas, oportunizando aos alunos avanços progressivos, de forma desafiadora e que garanta a possibilidade de o aluno seguir adiante em suas leituras com o que construiu na etapa anterior.



Figura 13 - Você costuma falar sobre a leitura feita em aula, dialogar com colegas ou com a professora?

Por último, é relevante retomar a pergunta de número 11 que questiona o público pesquisado sobre o entendimento das leituras realizadas. Associando-a ao número 14: ao ler um livro, uma revista ou um texto, você costuma: “ir até o final” foi a resposta de 62% dos pesquisados. Faz-se um paralelo com o número 11 onde 43% dos alunos nem sempre entendem o que leem. Na resposta à presente questão (14), 11% costumam parar no início da leitura. Esse resultado pode estar relacionado à compreensão da leitura, não obtendo entendimento do que é lido, não sendo atrativo o texto, a criança não persiste e desiste de ler. Ainda, há os 6% deles que param no meio da leitura. Ambos são indicativos de que podem estar ocorrendo falhas na indicação das leituras feitas pelo professor e/ou nas escolhas dos livros pelos estudantes. Em ambos os casos, poderia estar faltando o fator mediação por parte do professor para intervir nesse processo, com vistas a ampliar a leitura do aluno.

Referindo-se à questão de número 14 sobre a persistência em ler determinado material de leitura, perguntou-se aos educandos se costumam ler até o final. Dos entrevistados, 62% afirmaram que têm o hábito de ler o texto até o final. Por outro lado, ainda é considerada grande a quantidade que somente lê o que a professora pede, ou seja, 13% dos pesquisados. É preocupante o fato de 11% deles afirmarem que ficam no início e não persistem em seguir em frente com as leituras. Igualmente repercute de forma negativa para o leitor em formação o fato de pararem

no meio com 6% das indicações. Esse resultado pode ser explicado pela falta de compreensão do texto lido, ou seja, se a criança não entende, a leitura se torna cansativa, sem sentido para ela. Para os 11% que param a leitura no início, somados aos outros 6% que afirmaram ficar no meio, acrescido de 2% que somente olham as figuras, para esses alunos a leitura é inexistente, sem compreensão não há leitura. Pode ser indicativo de que as professoras devem fazer uso de uma boa estratégia de compreensão leitora para reverter esse processo, negativo para a criança e desmotivador para o trabalho do professor, uma vez que esse não consegue avanços na aprendizagem global do educando. Das sete estratégias de compreensão leitora citadas por Santos e Souza uma delas é particularmente importante neste caso: o conhecimento prévio. Afirmam as autoras que os professores devem mostrar aos alunos como se usa o conhecimento prévio ao se ler determinado texto. É importante “fazer conexões entre suas experiências, seus conhecimentos de mundo e suas leituras anteriores. Relacionar o que eles já sabem com a nova informação sobre o texto lido é a chave do aprendizado e entendimento”<sup>75</sup>. Prosseguem, ainda, as autoras afirmando que o contato da criança com o texto se dá a partir de suas próprias vivências o que facilita significativamente a compreensão do mesmo.

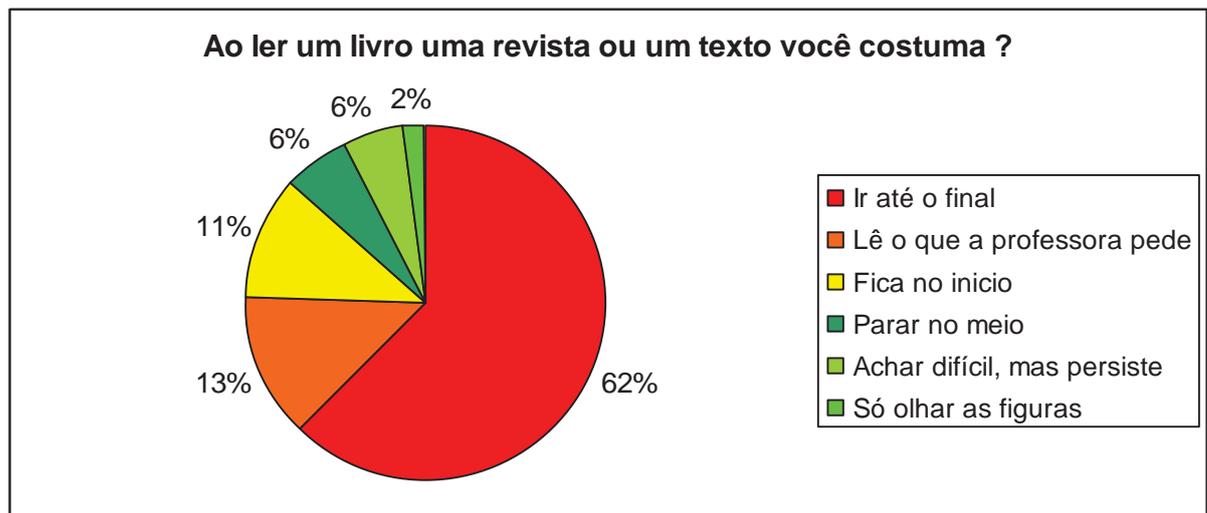


Figura 14 - Ao ler um livro, uma revista ou um texto, você costuma?

Ao se fazer uma retomada no conjunto das respostas dos alunos, tendo em vista que a presente pesquisa em um dos objetivos específicos busca identificar

<sup>75</sup> SANTOS, Ana Maria Martins da Costa; SOUZA, Renata Junqueira de. *Andersen e as estratégias de leitura*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011. p. 30.

como se constitui o leitor de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental na escola, contexto da pesquisa, para atender a esse objetivo retoma-se algumas respostas básicas e importantes dadas pelos alunos a questões centrais para esclarecer a investigação a que se propôs no presente trabalho. Resume-se da seguinte forma: os pesquisados gostam de ler livros, decidem ler por iniciativa própria, consideram muito boas as aulas de leitura, decidem ler um livro por gosto, por prazer, costumam entender o que leem, indo até o final das leituras realizadas, vão regularmente à biblioteca, são estimulados pelas mães a lerem, gostam de ler textos com muitas ilustrações, preferem poesia como gênero textual, e como tema preferem ler sobre música. Esses indícios positivos podem ser analisados como sendo indicadores com boas perspectivas em relação à leitura no contexto analisado. No entanto, percebe-se através das respostas à questão 1, ao se questionar sobre as atividades feitas nas horas de folga, que a atividade de leitura não se estende, para a maioria deles, ao ambiente fora da escola e da sala de aula. Isso também é confirmado com as respostas que indicam que somente leem o que o professor pede.

Credita-se, talvez, à falta de estímulo de mediador mais entusiasta para que o aluno valorize mais a leitura e leia em suas horas de lazer, em casa, na hora do recreio, na biblioteca, na sala de leitura, ao usar a Internet. Essa carência em relação à mediação docente (reafirma-se) pode ser explicada pelo fato de que (como se viu nos resultados obtidos) o professor não é quem mais estimula o aluno a ler. É urgente essa revisão do fazer pedagógico, uma vez que, boa parte dos estudantes, ainda, não entende a leitura feita e costuma parar no início ou no meio dela. São indicadores negativos que ocorrem no contexto de anos iniciais da escola analisada e que podem ser revistos, a partir do resultado da presente pesquisa. Sobre isso Cosson supõe que o leitor não nasce feito, mas que é possível transformar um não leitor em um bom leitor. É urgente, portanto, a atuação comprometida do mediador (como já se referiu) que deve ser portador de um repertório de leitura que satisfaça a distintos gostos ou que corresponda ao gosto da maioria dos alunos dos diferentes níveis.

### 3. 2 Os sujeitos professores

Os sujeitos professores deste estudo são cinco professoras, regentes de classe dos anos iniciais. As educadoras serão identificadas por professora A, B, C, D e E. A professora A trabalha com o primeiro ano; a professora B, com o segundo ano; a Professora C atua no terceiro ano; a Professora D, no quarto ano e a Professora E é docente do quinto ano da escola Patronato Santo Antônio de Carazinho.

Sabe-se que na práxis escolar, o conhecimento teórico pode ser um aliado importante para o professor nos sentido de esclarecer dúvidas ao escolher determinado livro/texto ou, até mesmo, para ajudar no planejamento e encaminhamento de determinada atividade de leitura que o docente venha efetivar com seus alunos. Na pergunta (P1, Q2), questionou-se as professoras em relação a uma possível linha teórica para fundamentar as atividades de leitura desenvolvidas pelas elas em contexto escolar. Quanto à professora A diz considerar importante ter uma teoria para embasar a prática pedagógica. Já a professora B afirma que sim, mas optou por não justificar. A professora C afirma não ser necessária uma teoria porque para ela o que vale é a prática, o dia-a-dia. Quanto à professora D diz ser válida uma teoria para que o mediador tenha mais segurança nos conteúdos a serem “passados” aos alunos. Na opinião da professora E a teoria é essencial para auxiliar na escolha de bons textos e com mais eficiência.

As respostas das educadoras a essa questão foram um pouco vagas, como por exemplo, a professora B que respondeu ser necessária uma teoria, no entanto, não justificou sua escolha. Ainda é negativo o fato de a Professora C afirmar que “[...] teoria para mim não tem valor, o que vale é a prática”. As demais educadoras afirmaram que uma teoria é indispensável para escolha de bons textos, no entanto, não mencionaram nenhuma linha teórica em particular. Diante de respostas imprecisas dadas pelas pesquisadas a uma questão fundamental para uma escolha literária consciente, infere-se que as elas podem não recorrer a teóricos para fundamentar a seleção dos textos a serem trabalhados em sala de aula com seus alunos. Esta assertiva pode ser confirmada com as conclusões de Kleiman sobre o assunto:

No decorrer dos últimos anos, tive a oportunidade de oferecer diversos cursos de leitura em língua materna para professores que, embora preocupados por que seus alunos não gostam de ler, não sabem como promover condições em sala de aula para o desenvolvimento do leitor. Isso porque nunca tiveram uma aula teórica sobre a natureza da leitura, o que ela representa, que tipo de engajamento intelectual é necessário, em quais pressupostos de cunho social ela se assenta. As concepções do professor sobre essa atividade são apenas empíricas, e suas práticas de ensino estão baseadas em dicas e programas de outros professores, utilizados porque são os únicos enfoques disponíveis, não porque eles representam uma história de sucesso.<sup>76</sup>

No entanto, há algo fundamental que não se pode e nem deve ser esquecido: o saber acumulado ao longo de um percurso profissional e pessoal que conforma a subjetividade singular e peculiar de cada um. A trajetória profissional do professor se tece com saberes e experiências. Isto confere uma relevância social e afetiva a cada gesto e olhar do professor sobre seu campo de trabalho. É a partir desse saber que o educador vai, com múltiplos e diversos olhares, “ressignificando” conceitos, reelaborando ou reorganizando suas práticas de leitura. Isto, contudo, não abona a necessidade de o mediador fundamentar as práticas leitoras efetivadas com sua turma, uma vez que a leitura nessas condições pode potencializar os resultados obtidos em relação ao aproveitamento pelo aluno.

De outro modo, com referência às respostas das docentes à questão um (P2), quando questionadas se já haviam perguntado ao seu aluno sobre o que ele gosta de ler, duas delas, a Professora B e a Professora D afirmaram que não costumam perguntar. Essas duas educadoras assinalaram na resposta à referida questão que em primeiro lugar os educandos gostam de ler sobre animais/natureza e carros respectivamente. As demais educadoras que responderam positivamente a essa questão sobre as preferências de leitura (Professoras A, C, E) esclarecem que as crianças gostam de contos de fadas, aventura e músicas, respectivamente. Quanto à resposta dos alunos (P 6, Q1), sobre o assunto que mais gostam de ler, 33% preferem músicas, 19% terror, animais/natureza com 13% e aventura figura na quarta posição com 11% na preferência dos estudantes.

Ao se analisar as respostas das professoras, percebe-se que cada uma “a sua maneira” está tentando desenvolver um trabalho de leitura que permita ao aluno mudar o rumo de seu aprendizado. No entanto, quando questionadas se costumam perguntar ao educando o que eles gostam de ler, duas delas, a educadora B e a D

---

<sup>76</sup> KLEIMAN, *Texto e leitor*. aspectos cognitivos da leitura, p. 7.

responderam que consideram importante essa questão. As professoras A, C e E afirmaram que “sim” possuem o hábito de questionar os alunos sobre assuntos de leitura. Ao serem instruídas a numerarem os assuntos de um a cinco conforme a ordem de preferência dos estudantes, as educadoras que responderam negativamente a questão, enumeraram os assuntos (acredita-se) de acordo com as preferências pessoais e não de acordo com o gosto dos estudantes uma vez que afirmaram não perguntar ao aluno sobre preferências de leitura. Desse modo, faz um contraponto entre as três primeiras opções que obtiveram maior percentual na preferência da grande maioria dos educandos, ou seja, 33% gostam de ler sobre músicas, seguidas por 19% deles que preferem o assunto terror, em terceiro lugar com 13% apareceu animais/natureza com as respostas das professoras sobre os gostos leitores dos educandos. Dessa forma, a professora E assinalou na referida questão que costuma perguntar ao aluno o que ele gosta de ler e que o assunto preferido deles é a música. A resposta da referida educadora coincidiu com a preferência dos alunos que apreciam ler sobre músicas. Quando à preferência dos estudantes em segunda opção com o tema terror, há duas menções a esse assunto. No entender das professoras C e D, o tema terror, seria a terceira e quarta opções respectivamente em preferência dos alunos. Ressalta-se que a professora D afirma que não costuma consultar sua turma sobre seus gostos literários. Quanto ao terceiro item na preferência dos estudantes, com 13% das respostas, que seria o tema animais/natureza, percebe-se que quatro delas, professoras A, B, C e D marcaram como uma das opções de gosto dos alunos esse tema. Segundo Baldi, o professor pode desenvolver na criança “critérios e parâmetros de gosto” <sup>77</sup> para que ela decida sobre determinado assunto. O educador pode assumir a posição de autor, por exemplo, e a partir de gostos e preferências pessoais favorecer ao aluno a formação de um juízo crítico sobre a escolha do tema a ser lido por ele. Entre os exemplos que o professor pode mencionar, estão os textos literários que possuem um caráter singular para envolver a criança de anos iniciais.

Para ilustrar o paralelo acima entre as questões que envolvem as preferências literárias dos alunos e a posição das professoras, observa-se o gráfico a seguir:

---

<sup>77</sup> BALDI, op. cit., p. 156.



Gráfico 15 – Questionário 1: Pesquisa com alunos

De toda forma, a leitura literária, torna-se uma importante aliada do professor no sentido de incentivar a criança a ler. Nesse aspecto, quando questionadas na pergunta três, sobre o trabalho com leitura literária em sala de aula, todas as educadoras afirmaram que “às vezes” trabalham. Por outro lado, mesmo que, segundo a maioria delas nem sempre façam uso da leitura literária com seus alunos, a “intenção” desse trabalho, segundo a Professora A é “desenvolver o gosto pela leitura”. Outra resposta que se destaca positivamente nesse contexto é a resposta da Professora E que afirma trabalhar a leitura literária com a intenção de oferecer ao estudante leitura de boa qualidade, colocando-o em contato com os diversos gêneros literários. Conforme Rösing<sup>78</sup> deve-se destacar o necessário envolvimento desses leitores em formação com textos de qualidade literária inconfundível. Defende Baldi<sup>79</sup>, na questão da arte literária, que ao desenvolver com os alunos atividades com leitura literária nos anos iniciais, o professor estará alimentando a imaginação dos pequenos.

De todo o modo, a leitura literária é fundamental nos anos iniciais de formação da criança. Faz-se necessário, dessa forma, estabelecer alguns critérios a nortear a escolha desses textos a serem trabalhados em sala de aula pelo professor. Ao serem questionadas sobre o assunto, as mediadoras posicionaram-se de modo diverso ao relacionarem os três principais critérios a nortear suas escolhas de textos. Analisam-se algumas respostas que podem ser restritivas no sentido de ampliar o

<sup>78</sup> RÖSING, Uma experiência de leitura compartilhada: a invenção de Hugo Cabret.

<sup>79</sup> BALDI, op. cit.

repertório leitor da sua turma. Como por exemplo, determinadas expressões como "linguagem acessível", "não muito extenso" (citado pelas professoras B e E), "tenho que gostar do texto" e não "meu aluno tem que gostar do texto". Por outro lado, são positivas as expressões que definem a leitura com ideia a de "entretenimento", "algo que possa ser dinamizado, debatido e que seja agradável", "Transformar os educandos em leitores críticos" – citados por A, C e E. Destaca-se, de outra forma, os critérios da professora C que faz a linha pedagógico-moralizante e descreve critérios como "Analisar e tirar lições para a vida", "Distinguir o bom do ruim".

No sentido de definir critérios para a seleção dos textos, segundo Zilberman<sup>80</sup>, o professor deve estar instrumentalizado literária e pedagogicamente para lidar com (um) acervo literário representativo, estabelecendo critérios de julgamento estético que permitam a seleção de obras de valor. Infere-se com essa posição de Zilberman que o fator conhecimento do acervo disponível na escola (ou a adquirir) é indispensável para que o mediador possa partir para uma escolha consciente. Baldi, sobre o assunto seleção de livros ou textos, sugere que se adotem os seguintes critérios:

Sejam literatura, tratando de temas humanos, mesmo que banais e cotidianos, mas sem lições de moral e permitindo troca de impressões; tenham um projeto gráfico bem cuidado e atraente, com atenção especial às ilustrações, para que sejam não somente complementares ao texto, mas que também possam ser instigantes para o leitor por transcenderem ao texto; estejam adequados à idade dos alunos a que se destinam [...] e, principalmente, sem nunca menosprezar a capacidade do leitor.<sup>81</sup>

Em análise à resposta das professoras a essa questão (P4) percebe-se que nenhuma delas fez menção aos critérios elencados pelas pesquisadoras (texto acima) como sendo fundamentais a essa questão. Faz-se referência a um aspecto em particular que pode confirmar como a leitura no contexto da presente investigação está sendo trabalhada. É a menção da professora B, segundo ela a leitura é trabalhada "Como subsidio ao conteúdo desenvolvido". Em outras palavras, a leitura por gosto, por prazer, entretenimento, não é desenvolvida em sala de aula. Ressalva-se a referência feita pela docente A que citou como ultimo critério entretenimento como sendo importante na seleção dos textos a serem trabalhados

---

<sup>80</sup> ZILBERMAN, A escola e a leitura da literatura.

<sup>81</sup> BALDI, op. cit., p. 15.

com seus alunos. Para as demais educadoras, em primeiro lugar, vem o conteúdo que desencadeia a leitura.

Determinados aspectos afetivos das professoras frente ao ato de ler ficam evidentes nas respostas onde se priorizou o quesito “questões abertas”. A pergunta seguinte se refere à importância da leitura na vida pessoal da docente, na sua função profissional e na vida dos alunos.

A professora “A” diz ser muito importante em ambos os casos. Na opinião da educadora “B” a leitura na sua vida tem a função de aperfeiçoamento, informação e atualização. Quanto ao papel da leitura em sua profissão, a educadora diz ser indispensável o professor ler para poder transmitir o gosto aos alunos. Ressalta a referida professora, ainda, que a leitura na vida do educando deve ser primordial para que consiga, gradativamente, ler, compreender e interpretar os textos lidos. Quanto à educadora “C”, a mesma afirma que lê diariamente e acredita que a leitura é essencial na sua vida profissional, concluindo que não lendo, a criança não conseguirá desenvolver a escrita, a fala, o vocabulário e, conseqüentemente, não conseguirá “tomar” gosto pela mesma. Na opinião da professora D, ela reconhece que a leitura indica caminhos e possibilidades na vida pessoal; em sua vida profissional, a educadora refere-se à leitura como uma ferramenta valiosa para desenvolver habilidades cognitivas nos educandos, tendo uma ideia interessante quanto ao processo leitor na vida deles, de forma que segundo ela a leitura faz com que os estudantes vejam o mundo com um olhar diferente, abrindo as janelas de sua imaginação. Para responder à questão sobre a importância da leitura para a sua vida pessoal, a educadora “E”, formada em letras, afirma que a leitura na sua vida é sinônimo de prazer, diversão; já na sua vida profissional diz ela que ler traz atualização e conhecimento ao professor. Segundo a docente, a importância da leitura na vida de seus alunos tem papel de destaque para o conhecimento e o desenvolvimento dos saberes escolares, proporciona ao educando desenvolvimento da linguagem oral e escrita e, ainda, instiga a fantasia que “abre” as portas à criatividade. Zilberman argumenta que seja no âmbito coletivo, seja no plano individual, a conquista da habilidade de ler é simultaneamente o primeiro passo na direção da liberdade, de uma parte e de outra, para a assimilação dos valores da sociedade.

De todo modo, muitas vezes, o contexto da sala de aula, mostra-se bastante adverso para a leitura e seus adeptos. Uma das adversidades diz respeito à função do educador como mediador entre o aluno e os materiais de leitura. Nessa questão, o docente, muitas vezes, tem dúvidas de como encaminhar esse trabalho da melhor forma, uma vez que, culturalmente, a instituição escolar, foi criada para dar acessibilidade aos bens culturais e ao saber elaborado. Dessa forma, “[...] verifica-se que a instituição escolar converte-se no intermédio entre a criança e a cultura, usando como ponte entre os dois a leitura”.<sup>82</sup>

Apesar de a escola se utilizar da leitura como ponte entre a criança e o conhecimento, hoje, se faz necessário refletir sobre a qualidade do ensino oferecido pela instituição escolar. Estão implicados, nesse processo, o domínio da leitura pelo aluno e a função efetiva e atualizada do professor para facilitar esse processo de forma eficaz. Analisa-se a questão seguinte que se refere ao trabalho de mediação das educadoras em seu contexto de atuação, ou seja, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Perguntou-se a elas: Você se considera uma boa mediadora de leitura no contexto onde atua?

A professora “A” mostra-se empenhada diz ser uma boa mediadora. Quanto à professora “B”, esta garante proporcionar atividades diversificadas aos alunos, afirmando ler com boa frequência. Em relação à sua postura como mediadora, a professora “C” diz não saber, no entanto, procura desenvolver as atividades de leitura “sempre da melhor forma”, embora, afirme não ter muito conhecimento sobre leitura e formas de se ler. Como já mencionado acima, a professora “E” é uma professora graduado em Letras e possui uma postura diferente em relação à importância do hábito de ler. Dessa forma, diz ser uma boa mediadora, procurando sempre ler com eles e indicando-lhes boas leituras. É preciso, portanto, ter presente que a leitura é sempre uma elaboração de informação, variando somente a intenção que o leitor deposita numa situação e noutra. Dessa forma, intensifica-se a necessidade da mediação refletida das professoras nessa fase de escolarização da criança, uma vez que é nesse período (como já foi citado anteriormente) que se desenvolvem e se formam os hábitos e atitudes positivas em relação à leitura.

Para responder a uma questão imprescindível para elucidar aspectos centrais da presente investigação, perguntou-se às educadoras que atividades têm sido

---

<sup>82</sup> ZILBERMAN, A escola e a leitura da literatura.

feitas por elas para incentivar o hábito da leitura em suas turmas. Particularmente, a professora “A” afirma que procura apresentar diferentes tipos de textos e livros, incentivando os alunos a lerem, através do exemplo. No entanto, nessa fase em que a criança se encontra, ou seja, primeiro ano (faixa de seis anos) é indispensável a mediação do professor no sentido de iniciar (ou continuar, conforme o caso) na criança o gosto pelos livros de imagens que é uma excelente forma de se iniciar na criança o gosto pelos livros. Sobre o assunto, Burlamaque, Martins e Araujo<sup>83</sup> sugerem que os livros de imagens estão cada vez mais presentes no universo da criança, encantando-a com a beleza e a criatividade artística dessas produções destinadas ao público infantil. Para responder a essa questão, a professora “B” diz realizar a contação de histórias na sala de aula, sala de leitura e biblioteca. Afirma, ainda, a referida docente que possui o hábito de ler para os educandos as produções textuais deles como forma de incentivá-los a relerem os seus textos, revendo falhas. A educadora “C” afirma sempre trazer materiais diversificados e atrativos para a sala de aula a fim de estimular a leitura nos pequenos. Em sua resposta, a professora “D” afirmou em questão anterior que não se considera uma boa mediadora, no entanto, lê com eles e para eles e realiza trabalho com poesias em sala de aula. Já a professora “E” diz fazer propaganda de livros, comentar parte de uma história, incentivar os educandos a procurarem o livro onde se encontra o trecho lido, além disso, salienta a docente que gosta de trabalhar com os alunos a caixa de leitura. Esse material faz parte dos subsídios de leitura que a mesma possui.

No que concerne à função do professor tendo em vista a sua responsabilidade pela formação leitora da criança, Silva<sup>84</sup> enfatiza que o compromisso fundamental do professor está diretamente ligado com a preparação das novas gerações. Essa expectativa faz parte de um processo culturalmente imposto pela sociedade no sentido de que a educação da criança, muitas vezes, é atribuída somente à escola, eximindo a família de seu papel de dar início a esse processo, que deve ter continuidade na escola e que é extensivo em todas as fases da vida humana. Isso se aplica à leitura.

---

<sup>83</sup> BURLAMAQUE; MARTINS; ARAÚJO, op. cit.

<sup>84</sup> SILVA, Ezequiel T. O professor leitor.

Dessa forma, estar motivado para desenvolver atividades de leitura em sala de aula, gostar de ler, ter suas preferências de leitura, ler de forma continuada e possuir um bom repertório de leitura são qualidades inerentes ao bom mediador que atua, particularmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Reforça-se a ideia de que os professores devem se situar na condição de leitores, uma vez que sem o testemunho vivo de convivência com os textos ao nível da docência não existe como alimentar a leitura junto aos alunos.

### 3.3 Perfil do aluno leitor na visão dos mediadores

Quando questionadas sobre as características de um bom leitor, de uma maneira geral, as pesquisadas posicionaram-se definindo esse leitor como sendo alguém que gosta de livro, que possui a pré-disposição para a leitura. Para a professora A, o bom leitor deve ser atento e interessado, deve ser, ainda, alguém que saiba relacionar o que lê com os conhecimentos prévios que possui sobre o assunto do texto em questão. Na faixa etária de atuação da educadora A, os referidos estudantes possuem em média seis anos, estão, portanto, em processo de alfabetização. Esta é uma fase em que se deve despertar o interesse do aluno pela leitura através do contato com o livro de imagens e com o manuseio do livro brinquedo. A professora “B” se omitiu em responder e não justificou sua decisão. Na visão da educadora “C” para ser um bom leitor, tem que gostar de livros. Na visão da professora “D”, o bom leitor deve “ler o que gosta para lazer e o que é necessário para a vida, saúde, relacionamentos”. Sabe-se que nessa fase da criança seria inadequado pensar que ela deve ler por necessidade. É um leitor em formação que deve ser estimulado em ler para gostar de ler. Na resposta da educadora “E” um bom leitor deve apresentar concentração, compreensão e gosto pela leitura. Talvez, no caso da resposta da professora E seriam três itens bastante difíceis de serem alcançados tendo em vista que o “gostar de ler” tenha que vir em primeiro lugar na ordem de apresentação desses dados.

Com o intuito de traçar um paralelo entre o entendimento das educadoras sobre o bom leitor em sentido amplo e sobre os seus alunos enquanto bons leitores, em específico, analisam-se as respostas dadas pelos professores nas questões

seguintes: Para você, que características deve apresentar um bom leitor? Você considera que seus alunos são bons ou maus leitores?

Quanto às respostas dadas pela educadora “A” às duas questões, percebe-se que as alegações feitas por ela não condizem muito com a realidade de sua turma uma vez que são crianças de seis anos e a maioria delas ainda não domina o código escrito. Como já se referiu, nessa fase escolar em que se encontra, o pequeno aprecia ouvir histórias, manusear livros-brinquedo e ter contato com as ilustrações. Quanto à resposta da professora B a ambas as questões, há dúvidas ao interpretar suas afirmações tendo em vista que a mesma não respondeu à pergunta 8, onde se questionou quais seriam as características de um bom leitor. Em resposta à questão 9 (você considera que seus alunos são bons ou maus leitores?) afirma a educadora que sua turma gosta de ler. Fica-se com uma dúvida: se a professora se omitiu em opinar sobre as características que deve ter um bom leitor, quais critérios de julgamento utilizou para qualificar “os seus alunos desse ano” como bons leitores?

Quanto à educadora “C”, observa-se que na resposta à questão 8 (características de um bom leitor) refere-se ao bom leitor como o indivíduo que gosta de bons livros. De outro modo, à questão 9, a docente respondeu que os seus alunos nem sempre são bons leitores, segundo ela, somente eles se apresentam nessa condição quando participam das atividades na biblioteca ou sala de leitura. Essa referência feita pela professora não se estende ao hábito de leitura em outros ambientes, como por exemplo, em casa. Supõe-se, com isso, que a referida docente não estimula os seus alunos a lerem sempre, em qualquer lugar, a qualquer tempo. Quanto à resposta da professora “D”, apesar de ser sugestiva a sua afirmação à questão 8, quando declarou que o leitor deve ler o que gosta por lazer e o que é necessário para obter informações sobre assuntos de interesses pessoais. De outra forma, quando indagada na questão 9 sobre seus alunos como bons leitores, afirma ela que somente serão bons leitores se a escola incentivá-los (e a família subentende-se que não os incentiva?). Quanto à educadora “E”, a mesma apresentou respostas antagônicas sintetizando que o bom leitor (P8) deve demonstrar gosto pela leitura, concentrando-se para ler, auferindo a compreensão do texto lido. Quanto à questão 9, afirma a referida professora que seus alunos não são bons leitores porque não gostam de ler e a grande maioria não entende o que lê. Se o educando não entende o que lê, então ele não sabe ler. Nesta análise,

retoma-se um dos conceitos de leitura de Cordeiro, “[...] a leitura faz parte de nosso cotidiano, indo além da habilidade de decifração de sinais aprisionados em uma perspectiva técnica. Mais que isto, ela promove novos sabores no encontro entre o texto e o leitor”<sup>85</sup>. Com esse entendimento, a grande maioria dos alunos da turma da professora E não poderia ter sido aprovada para a etapa seguinte? De todo modo, esses estudantes, hoje, pertencem ao sexto ano e, nesse contexto, são vários professores que trabalham com eles, de forma fragmentada e isolada. Como serão as leituras desses alunos nas várias disciplinas a que estão submetidos na grade curricular do referido ano?

A análise das respostas dadas pelas professoras às duas questões, sugere que as mesmas têm a compreensão da importância de o aluno ser um bom leitor. Da mesma forma, que as educadoras percebem as dificuldades em leitura que seus educandos apresentam. Por outro lado, como se constata na questão seguinte, quando questionadas sobre o que elas têm feito para incentivá-los a lerem mais, não se vê a preocupação das pesquisadas em proporcionar à criança o contato diário e contínuo com distintos materiais de leitura. É imprescindível que o mediador proporcione ao educando o convívio com ambientes textualizados de forma que a leitura seja constante e variada e faça parte de suas atividades diárias. Além disso, é imprescindível a presença de um mediador entusiasta para estimular a criança.

Objetivando identificar como se forma o leitor de anos iniciais na referida escola e para elucidar alguns aspectos propostos na presente investigação, perguntou-se às professoras que atividades têm sido feitas por elas para incentivar o hábito da leitura. Particularmente a educadora A não respondeu de forma satisfatória para elucidar essa questão tendo em vista que esta trabalha com o primeiro ano. Diz ela que procura apresentar diferentes tipos de textos e livros, incentivando-os através do exemplo. Se nessa turma os alunos não dominam o código escrito, deveria a educadora mencionar esse aspecto e justificar o trabalho desenvolvido por meio da contação de histórias, das leituras compartilhadas, do manuseio pelas crianças dos materiais adequados à fase escolar em que se encontram. Sob outro ângulo de análise, na forma como a professora descreveu a sua ação mediadora, ficou evidente que pode estar ocorrendo falta de estímulo leitor adequado à referida

---

<sup>85</sup> CORDEIRO, V. M. R. Cenas de leitura. In: TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T. (Orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. p. 65.

turma. Quanto à educadora B, esta diz realizar a contação de histórias na sala de aula e na sala de leitura e biblioteca. Afirma, ainda, essa professora que tem o hábito de ler para os alunos as produções textuais deles como forma de incentivá-los a relerem os textos e rever falhas em suas produções textuais. Quanto à resposta da professora C, afirma ela que procura trazer sempre materiais diversificados e atrativos para estimular a leitura nos pequenos. A resposta da professora D tendo afirmado em questão acima que não se considera um bom mediador, no entanto, lê com eles e para eles e realiza trabalho com poesias em sala de aula. Já a professora E diz divulgar os livros, comentar parte de uma história, incentivá-los a procurarem o livro onde se encontra o texto apresentado por ela. Salienta, ainda, a educadora que tem o hábito de trabalhar com materiais de uso pessoal como a caixa de leitura.

Sabe-se que para desenvolver uma proposta de leitura consistente, a delimitação de objetivos é tão importante quanto a escolha do texto a ser lido. Retoma-se, na discussão, a resposta da professora B que define como um dos critérios de seleção dos textos para uso em determinada atividade de leitura, que o texto escolhido deve ser “um subsídio ao assunto em estudo”. Salienta-se que a leitura nessa perspectiva pode não despertar a curiosidade do aluno. Supõe-se que esse conteúdo seja de difícil compreensão para a criança. Dessa forma, a atividade de leitura como um subsídio ao assunto trabalhado torna-se uma atividade cansativa e desmotivadora para o educando. A leitura nessas circunstâncias não vai despertar o desejo da criança em ler outro texto sobre o mesmo tema em outro suporte, por exemplo, Kleiman sugere que a leitura nessa perspectiva não atrai o aluno e não prende a sua atenção uma vez que o objetivo para essa atividade não está relacionado ao ler, mas fundamentar uma atividade gramatical, por exemplo.

No intuito de incluir as práticas de leituras efetivadas pelas professoras de anos iniciais em novos suportes, estimulando-as a utilizarem os recursos da tecnologia da informática a serviço da leitura, perguntou-se às elas que atividades gostariam de desenvolver nas aulas de informática.

Percebe-se, através das respostas das educadoras, que as mesmas não têm uma opinião formada no sentido de trabalhar a leitura com o auxílio da tecnologia. Confirma-se essa assertiva as respostas não dadas por B e E. Quanto à resposta da professora A, a mesma não respondeu com base em seus alunos, uma vez que

eles não dominam o código escrito. Quanto à educadora C, não ficou muito claro o porquê de trabalhar os autores (e as obras?). O que pode ser positivo na resposta da professora C é o fato de mencionar “partir do gosto do aluno”. Como já se referiu em um dos itens do capítulo teórico, o gosto do aluno pode e deve ser levado em conta na hora de realizar determinada atividade leitora. Em sua opinião, a professora D afirma ser importante o trabalho com a tecnologia da informática. De outra forma, afirma a educadora que deveria ser feito com o aluno um estudo dos autores utilizando-se da informática (mas que autores, que obras, o quê?). O que se tem por quase certo é que ainda, hoje, apesar dos grandes avanços da tecnologia e das facilidades proporcionadas pelo meio digitais, a familiaridade das educadoras com o suporte eletrônico é limitada. De acordo com Santaella<sup>86</sup> os alunos, hoje, demonstram maior familiaridade com as máquinas em relação a grande parte de seus professores. É a geração que cresceu com o uso da Internet, apresentando, portanto, maior familiaridade com a tecnologia em relação ao adulto (neste caso em específico, as educadoras sujeitos desta investigação que pouco uso fazem e que podem ter maior dificuldade que as crianças em manusear os aparelhos). De outro modo, convém que as mesmas se instrumentalizassem, caso contrário, permanecem sob a forte ameaça de serem ultrapassadas pelos seus alunos no que se refere o uso e manuseio dos recursos de leitura proporcionados pela Internet, em particular.

Em relação a uma questão específica para entender como se dá a mediação em sala de aula nos anos iniciais e como se forma o leitor nesse contexto, aspectos centrais da presente investigação, questionou-se as professoras sobre leituras pessoais, frequência de leitura, o que facilita e/ou dificulta suas leituras.

Sobre essas questões, todas as investigadas afirmaram que gostam de ler. Por outro lado, citam o fator tempo como um indicativo da pouca leitura, demonstrando sentimentos menos favoráveis, caracterizados por "pouco", "o básico". Esses fatores aliados à afirmação da professora B que diz não ter "o hábito" da leitura, somados, ainda, a indicação da professora "C" que gosta de ler autoajuda, torna-se evidente que "todas" (nas entrelinhas) revelam um envolvimento com conotações negativas, os quais refletem sinais de restrições em relação à leitura.

---

<sup>86</sup> SANTAELLA, *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*.

Estes achados merecem atenção e cuidados especiais. Através das conclusões anteriores que apontam determinadas restrições no plano pessoal em relação à leitura, conseqüentemente acabam por não desenvolver no aluno uma atitude positiva ou favorável frente ao ato de ler, faltando-lhes o sentimento de prazer nesta situação. Por outro lado, falta certo grau de capacidade de envolver o educando com o entusiasmo de quem realmente lê e gostar de ler. A ideia do ler porque é bom, porque dá prazer está faltando nesse contexto. Cita-se, para ilustrar, uma passagem de uma das professoras que apesar de ler bastante “autoajuda” demonstra uma preocupação maior em relação ao prazer:

[...] para mim, o título deve chamar atenção, a leitura deve ser gostosa, interessante que quando mais você leia mais vontade de ler deve ter para saber o final saber o que vai acontecer já li livros em duas horas assim como já tentei ler alguns que não sai do primeiro parágrafo porque não é interessante e para nossos alunos "agredito" que a leitura deva ser espontânea e não obrigatória no momento que você obrigar a ler uma obra do seu gosto ele vai passar a odiar a leitura e quando for orientada mas da escolha dele (do aluno) a leitura vai fluir, vai ser gostosa e haverá aprendizagem.<sup>87</sup>

Percebe-se que, em se tratando da leitura e da mediação em contexto escolar, se caminha muito lentamente tendo em vista a urgência da questão. Reclama-se porque não se tem tempo para ler e planejar uma aula, fala-se que o aluno não gosta de ler, discute-se o mau uso da biblioteca e a falta do bibliotecário. São muitas as reclamações dos atores envolvidos com a leitura e mediação na escola. Por outro lado, há que se questionar o envolvimento e comprometimento de um setor da escola que deveria ser ativo nesse processo uma vez que sobre sua função recai o dever de zelar pela aprendizagem do aluno e pelo trabalho do professor. Analisam-se, nesse aspecto, as respostas da coordenadora pedagógica da escola, a professora F, sobre leituras pessoais, projetos de leitura na escola, aprendizagem do aluno e envolvimento de todo o corpo docente no processo de formar leitores em contexto escolar.

---

<sup>87</sup> Passagem fiel ao escrito da professora “C”.

### 3. 4 O sujeito coordenador pedagógico

A coordenação pedagógica da referida escola é exercida pela professora F que atua na coordenação pedagógica há seis meses, estando há quatro anos na rede municipal de ensino. No tempo anterior a sua função atual, a professora atuava como professora de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental.

Para a professora F, ler é decodificar sinais, entender o que está escrito e dar um sentido ao que é lido. Informa a responsável pelo setor pedagógico da escola que, na sua profissão, as leituras podem ser usadas para embasar as ações educativas. No plano pessoal, a leitura é utilizada para se comunicar melhor, passear por outros mundos, viajar. No sentido de últimas leituras pessoais feitas, a coordenadora assinala que estava lendo artigos sobre educação e sobre avaliação escolar. A professora afirma, ainda, que se considera uma boa leitora tendo em vista que procura ler diariamente como forma de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Quanto à leitura na vida dos alunos, declara ela que o aluno que lê possui um conhecimento maior em relação aos que não leem ou pouco o fazem. Na escola, afirma a coordenadora que costuma ver os estudantes lendo durante as aulas de Língua Portuguesa ou no momento em que vão à biblioteca ou sala de leitura. Essas leituras são percebidas no contexto dos anos finais.

Quanto a atividades de leitura desenvolvidas nos anos iniciais, a professora cita a sacola literária que vai para a casa dos alunos na qual vão opções para a família ler. Há, também, no contexto dos anos iniciais, a contação de histórias feita por uma voluntária que realiza esse trabalho na escola. Acredita que para estimular a leitura nessa fase, deve-se procurar envolver o aluno com leituras de que eles gostam. Como forma de incentivo ao hábito de ler, atualmente, a escola Patronato não está desenvolvendo nenhum projeto específico para esse fim. As professoras de anos iniciais não procuram o serviço de coordenação escolar para pedir auxílio no sentido de desenvolver atividades de leitura na sala de aula. Quanto ao trabalho desempenhado pela bibliotecária, afirma a coordenadora escolar que a atuação da responsável pelo setor é “meio fraca”, esta não interage com os alunos, não mostra livros e outros materiais interessantes que possam chamar a atenção da criança. De outro modo, segundo a coordenadora pedagógica, a utilização da biblioteca e da sala de leitura pelas professoras de anos iniciais é pouca. Quando acontece, são

para atividades isoladas ou para ocupar um tempo vago. Ressalta ela que não vê planejamento para essas atividades, que podem estar sendo realizadas ao acaso.

Acredita a educadora que para melhorar o desempenho e o rendimento do aluno no contexto dos anos iniciais, deveriam ser realizadas em sala de aula atividades que envolvam a leitura numa tentativa de elevar o nível cultural dos educandos, trabalhando de forma lúdica e prazerosa. Dessa forma, analisa-se o papel da bibliotecária e sua importante função de mediar a leitura no contexto da biblioteca escolar.

### 3. 5 O sujeito bibliotecário enquanto mediador de leitura

A bibliotecária da escola Patronato Santo Antônio, neste ano, é a professora G que se graduou em Letras pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Está exercendo esta função com contrato pelo Centro de Integração Empresa Escola (CIEE).

Na função de mediadora de leitura na biblioteca da escola, a docente afirma que sua função é indicar livros adequados à idade do leitor. Quanto ao trabalho de mediação entre o livro e o aluno, afirma ela que há a troca do material semanalmente e que as crianças fazem suas escolhas sem acompanhamento das professoras. No que se refere ao acesso e à ação das educadoras de anos iniciais no espaço da biblioteca, afirma ela que não são muito comuns as visitas das educadoras e suas respectivas turmas a esse espaço textualizado da escola.

Em relação aos hábitos e interesses de leitura dos alunos de anos iniciais, a bibliotecária define como sendo ótima. Segundo ela, as crianças nessa fase são indecisas quanto às suas escolhas de leitura uma vez que estão em uma fase de descobertas. Quanto a mecanismos para dinamizar o espaço da biblioteca estimulando o aluno a visitá-la, não há uma ação contínua e sistemática. Na ocasião da troca de livros, a bibliotecária explica que coloca os livros em cima da mesa espalhados e os alunos fazem suas escolhas, sem sua interferência. No que se refere ao acervo da biblioteca, acredita ela que o espaço é privilegiado uma vez que dispõe de bons livros e outros materiais, ambos atualizados. Citam-se, nesse sentido, os títulos distribuídos anualmente pelo Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE). A escola possui, ainda, revistas que chegam mensalmente através

de assinaturas feitas pela instituição, entre elas, a Nova Escola, e a Super Interessante.

Quando questionada sobre o uso dos espaços textualizados da biblioteca pela comunidade, a bibliotecária afirma que não há essa procura. Em se tratando do acervo desse espaço, a mediadora salienta que os materiais contribuem satisfatoriamente para o acesso dos professores a fontes de informação para atualização profissional. Quanto aos subsídios pedagógicos, há, também, à disposição do educador assinaturas de revistas atualizadas e, ainda, existe grande quantidade de material para cada disciplina em específico. O que não acontece, segundo ela, é a procura pelas professoras. Nesse sentido, esclarece a presidente do IPL, Karine Pansa, com os dados apresentados pela pesquisa Retratos da leitura no Brasil<sup>88</sup>, que mostram que o desafio em geral, hoje, não é mais possibilitar o acesso dos professores a equipamentos e a subsídios, o desafio maior é fazer com que estes sejam utilizados pelos educadores.

De outro modo, afirma, ainda, a bibliotecária que o acervo da biblioteca da escola investigada está organizado de forma funcional e acessível, estando à disposição da comunidade escolar que deve fazer bom uso. (Destaca-se que o acesso aos livros pelos alunos não corresponde ao descrito pela responsável, uma vez que a mesma não os deixa tocá-los nas estantes para não desorganizá-los).

---

<sup>88</sup> AMORIM, op. cit.

#### 4 MOMENTOS DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

A partir da análise dos dados obtidos por meio da investigação feita com alunos e professores, desenvolveu-se um conjunto de ações de leitura literária denominada de “Momentos de leitura literária na escola”.

As ações dos momentos de leitura foram colocadas em prática pela proponente da pesquisa com um grupo de cinco alunos pertencentes ao quarto e quinto anos do Ensino Fundamental da escola investigada. A intenção de realizar o trabalho prático com o uso do texto literário foi compartilhar com outros professores e demais alunos um conjunto de ações diferenciadas, centradas na leitura da literatura, que podem ser colocadas em prática nas turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com a realização da pesquisa, após análise do conjunto das respostas e por meio de observações feitas no contexto do estudo, concluiu-se que a leitura é pouco presente na vida do aluno, que o professores, a grande maioria, não faz uso com frequência da leitura literária em seu dia a dia em sala de aula. Constatou-se, ainda, que ler não está em primeiro lugar na vida do aluno e que o contato desse com materiais de leitura, na escola e em casa, é raro. Concluiu-se, também, com dados levantados no processo investigativo, que há a carência de um trabalho efetivo de leitura que acolha as preferências dos leitores. Faltam, portanto, contato do aluno e do professor com materiais e meios de leitura, com maior frequência. Há a carência de atitudes mediadoras dos principais agentes no processo e que deveriam ser modelos de leitura: os professores de anos iniciais.



Por outro lado, foi possível avaliar que a Escola Patronato Santo Antônio apresenta condições favoráveis ao desenvolvimento de ações diferenciadas de leitura. Entre essas condições, citam-se os espaços físicos com amplas salas de aula, laboratório de informática, biblioteca com bom acervo de livros e sala de leitura projetada para receber os leitores de forma adequada e acolhedora e que, igualmente, possui bons materiais de leitura. A escola possui, portanto, os meios, os materiais de leitura necessários e alunos com predisposição para a leitura e com aptidão para manusear as ferramentas tecnológicas que podem ser usadas a favor da leitura. Previu-se, portanto, para acolher as preferências de leitura dos alunos e oportunizar-lhes o contato frequente com diferentes materiais de leitura, do impresso ao digital, a inclusão de ações, desencadeadas a partir da leitura do texto literário, no dia a dia de um grupo de cinco alunos, na escola e, particularmente em casa, nas horas de lazer, desviando o foco de sua atenção que, atualmente, está centrado na televisão. Da mesma forma, com a efetivação dos momentos de leitura, foi possível concretizar um dos objetivos a que se propôs ao iniciar o trabalho investigativo: identificar como se constituía o leitor de anos iniciais, para, posteriormente, criar mecanismos efetivos com vistas a consolidar hábitos leitores nos alunos de anos iniciais de Ensino Fundamental da escola, contexto deste trabalho. As ações de leitura foram pensadas para garantir as condições para que ocorra a convivência dos alunos dessa fase de escolaridade com materiais de leitura de qualidade dispostos em suportes atuais e que estão à disposição de docentes e discentes na escola.



Para desenvolver o trabalho, criou-se um clube de leitura com um grupo de alunos com idades entre 9 e 11 anos, três deles do quarto ano e dois do quinto ano da escola .

Foto dos cinco integrantes do clube de leitura.

O clube de leitura “Era uma vez” iniciou suas atividades na segunda quinzena do ano de 2011, tendo continuidade neste ano de 2012. Os integrantes do clube atuaram como leitores e disseminadores, por meio de atividades significativas de leitura, demonstrando aos demais alunos da escola, através de ações concretas, que ler pode ser algo prazeroso. De outra forma, apesar da necessidade de se incluir um maior número de alunos na proposta, selecionaram-se somente cinco, de um total de cento e quatro, considerando a dificuldade de conseguir tempo disponível de turmas para realizar as ações de leitura. Justifica-se a escolha desse grupo de cinco alunos, tendo em vista que estes demonstram, no espaço do laboratório de informática, maior habilidade ao fazerem uma pesquisa, ao lerem um texto no suporte digital, ao manusearem com criatividade os recursos da informática para o desenho, ao manifestarem-se oralmente com coerência e ao produzirem textos criativos e inventivos. Além disso, a principal característica que define os referidos alunos como possíveis leitores em potencial, é a autonomia que cada um demonstra quando usa uma rede social, como *Face book*, o *MSN*, o *Orkut*, o *e-mail*. Para “zapear” com sucesso por esses meios eletrônicos, o aluno revela-se um leitor uma vez que a leitura é tão ou mais necessária para que ele consiga seguir adiante nos *links* e “teias” da tecnologia. Reforça-se, assim, uma das afirmações de Santaella<sup>89</sup>, segundo a autora o jovem de hoje é a geração que cresceu com o uso da Internet, transitando com facilidade pelo texto eletrônico com grande desenvoltura.

Por meio dessas percepções, identificou-se características que fazem dos cinco integrantes do clube “Era uma vez” bons agentes sociais de leitura no contexto da escola Patronato Santo Antônio nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Outro fator que distingue esses alunos dos demais é o interesse que demonstram em frequentar a biblioteca e a sala de leitura. Quando os professores não promovem visitas a esses espaços, eles manifestam o desejo de realizá-las.

---

<sup>89</sup> SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003

#### 4.1 Objetivo geral

Proporcionar aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da escola investigada o contato frequente com materiais diversificados de leitura, do impresso ao digital, por meio de ações, mediadas pelo professor e disseminadas pelos alunos.

#### 4.2 Objetivos específicos

- Utilizar a leitura mediada e o uso da biblioteca e da sala de leitura como ações para a sensibilização e formação do leitor de anos iniciais da escola.
- Dinamizar os acervos impressos da biblioteca e da sala de leitura e os recursos digitais e audiovisuais da escola.
- Proporcionar ao aluno a interação com o texto literário de forma prazerosa, reconhecendo-o como fonte de múltiplas possibilidades.
- Partilhar experiências leitoras.
- Ampliar o repertório literário dos alunos investigados.
- Disseminar a leitura na escola pelos próprios alunos, através da divulgação nas salas de aula de obras lidas e discutidas previamente.
- Produzir materiais escritos, a partir das leituras feitas, compartilhando-os com os demais alunos por meio de exposições nos murais da escola.
- Criar poesias e textos a partir da leitura da literatura e ilustrá-los com o auxílio dos recursos da informática.
- Interagir com o texto literário digital através da internet.

#### 4.3 Princípios que nortearam as ações propostas nos momentos de leitura

O roteiro dos momentos de leitura previu os seguintes aspectos: planejamento das ações e definição do material a ser utilizado e dos meios para efetivá-las; justificativa para a escolha da leitura a ser feita e para a sua posterior abordagem; delimitação dos objetivos para as atividades a serem realizadas e

determinação do tempo para desenvolvê-las. Para a realização prática do conjunto de ações, observaram-se alguns princípios, entre eles, a oferta diversificada de leitura, a utilização dos suportes impresso e digital, variação das dinâmicas de trabalho; continuidade e sistematização das ações e ampliação progressiva das leituras realizadas.

#### 4.4 Estrutura e desenvolvimento das ações

As ações de leitura foram propostas para serem desenvolvidas em cinco momentos:

- Visitas semanais à biblioteca e à sala de leitura da escola.
- Instituição das rodas de conversa e dos círculos de leitura.
- Uso das ferramentas da informática para produzir os materiais para divulgação das leituras e obras literárias.
- Divulgação das leituras realizadas e do acervo da biblioteca e da sala de leitura aos demais alunos de anos iniciais da escola nas salas de aula e nos murais de leitura criados para esse fim.
- Leitura compartilhada com os pais.

Para desencadear o primeiro momento, instituiu-se um dia da semana, quinta feira, para as visitas à biblioteca e à sala de leitura com vistas a viabilizar aos alunos a escolha de textos a serem lidos em casa.



Nesses espaços, foram feitas as escolhas e trocas de livros pelos integrantes do clube para as leituras a serem realizadas na escola e em casa.

Fotos do interior da biblioteca da escola Patronato Santo Antônio



A partir do perfil dos integrantes do clube de leitura fez-se um levantamento prévio, junto com a bibliotecária, dos títulos que poderiam ser utilizados com os referidos alunos.

Fotos da sala de leitura da escola

No segundo momento, ocorreram as rodas de conversa e círculos de leitura. O grupo reuniu-se de forma regular e pré-planejada para discutir as leituras realizadas e para compartilhar outras leituras com colegas e professora. Os encontros foram quinzenais, às quintas feiras.



Para fazer a divulgação do acervo da biblioteca e sala de leitura aos demais colegas instituiu-se as rodas de conversa sobre leitura e os círculos de leitura.

Alunos e professora em dois momentos distintos: escolhendo os livros na biblioteca da escola e participando da roda de conversa na sala de leitura

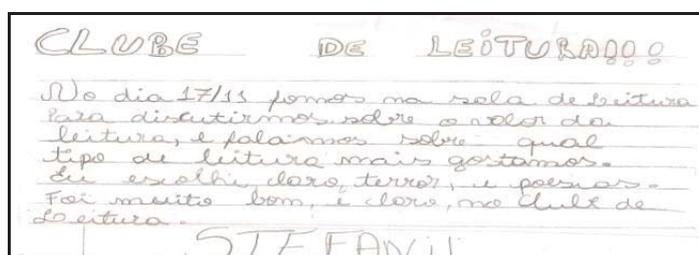
Após a realização das leituras, os alunos utilizaram os recursos da informática para produzir o material para divulgação dos textos lidos.



Alunos em dois momentos importantes: lendo o livro impresso e produzindo as divulgações com auxílio das ferramentas da informática

Imagens dos alunos no laboratório de informática da escola

Para as leituras individualizadas feitas em casa, foram instituídos os diários de leitura nos quais os alunos faziam suas anotações que guiaram, tanto suas leituras individuais, como as discussões no grupo. Nesses registros, foram incluídas, também, as discussões e os apontamentos dos encontros quinzenais nos círculos de leitura.



Anotações da aluna Stéfani do clube de leitura sobre um dos círculos de leitura.

Para divulgar as leituras feitas e o acervo da biblioteca e da sala de leitura, foram criados os murais para o corredor da escola, para as salas de aula, para a sala de informática, para a sala dos professores e para a biblioteca da escola.



Alunos do clube de leitura conferindo as divulgações feitas para os demais colegas.

Mural de fácil acesso aos demais alunos localizado no corredor da escola

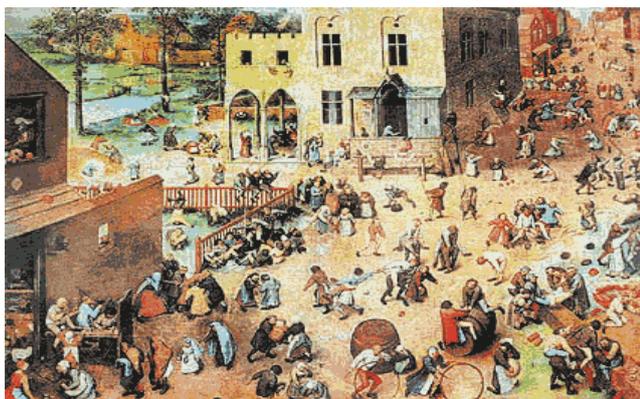
Ainda com o intuito de divulgar os livros novos e atrair mais leitores, os alunos passaram nas salas de aula e divulgaram as leituras feitas, as aquisições da biblioteca e da sala de leitura aos demais colegas.



Nas salas de aula de anos iniciais, os alunos fizeram suas indicações de leitura aos colegas.

Alunos do clube de leitura divulgando os livros nas salas de aula aos demais colegas

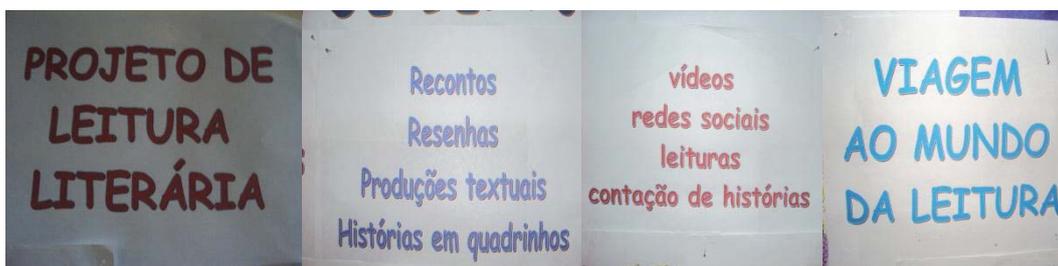
Para as leituras a serem realizadas com os pais, após discussão com os alunos nos encontros, sugeriu-se o texto e/ou livro e foram combinadas as atividades a serem compartilhadas com os familiares. ↙



Foi distribuído aos alunos o texto "Brincar é difícil" de Rubem Alves para ser lido em casa. Após leitura do texto, os alunos realizaram com a ajuda dos pais, uma lista de brincadeiras existentes no quadro que ilustra o referido texto.

Quadro Brincadeiras infantis de Pieter Bruegel - 1560. Disponível em:  
<http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/brinca8.htm>

O momento final constituiu-se na montagem do caderno de atividades com o material produzido pelos alunos do clube de leitura e que será distribuído aos demais colegas. Na sequência, fez-se a postagem das atividades no Blog "Momentos de leitura literária na Escola Patronato Santo Antônio".



Quadro-resumo com algumas das atividades realizadas pelo clube de leitura e que são parte do caderno de atividades e do blog do projeto

Em síntese, foram proporcionadas aos alunos: leitura oral expressiva; leitura individual extensiva, anotações nos diários de leitura, elaboração das divulgações de leitura para os murais da escola e das salas de aula, realização das leituras socializadas em casa, produção e ilustração de textos, histórias em quadrinhos, desenhos com o uso das ferramentas da informática, pesquisas na internet, interação nas redes sociais e nos sites de autores estudados, exibição de filmes e vídeos na internet, construção de um caderno com as produções do clube de leitura e participação nas postagens do blog do projeto.

#### 4.5 Indicações literárias para os anos iniciais: do impresso ao digital

Nessa linha de ações disseminadas na escola, contexto da pesquisa, para enriquecer a discussão, após pesquisas em catálogos de editoras e na internet, informou-se à direção da escola sobre bons autores e obras (que a escola não possui) disponíveis no mercado editorial e que podem ser adquiridas pela escola. Entre os livros destinados à Educação Infantil e para o primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, há livros-brinquedos: por seu formato, por seu apelo visual e tátil, estimulam o envolvimento prazeroso da criança. Saltam da estante, mesclam-se aos demais brinquedos, são manipulados em espaços e momentos nada convencionais. Paiva e Carvalho<sup>90</sup> citam os seguintes autores e obras: David West e o Livro dos jogos pop-up de tabuleiro; Keith Faulkner com Drácula, um livro abra a aba de arrepiar; Keith Faulkner e Neal Laylton e o livro A história das coisas e Lucy Cousins com Feliz Natal, Ninoca.



Livros para sonhar: um mundo de fantasia, repleto de fadas, bruxas, duendes, bichos que falam. Nesta faixa etária, cada história produz grande encantamento.

Imagens de alunos do primeiro e segundo ano da escola manuseando os livros-brinquedos e livros de imagens do acervo da sala de leitura da escola

Para os pequenos, 1º ano, que ainda não dominam o código escrito, sugeriu-se os livros de imagens, sem legenda, que permitem ao aluno, por meio da lógica da imaginação, significar as imagens em sequência ou mesmo alternadamente. Para Burlamaque, Martins e Araujo, o livro de imagens pode abrir “as janelas para a imaginação e para novos olhares para o mundo”<sup>91</sup>. Para a

<sup>90</sup> PAIVA; CARVALHO, *Livro-brinquedo, muito prazer*, 2011.

<sup>91</sup> BURLAMAQUE; MARTINS; ARAÚJO, *A leitura do livro de imagem na formação do leitor*, p.

criança que se inicia no contato com as letras, nessa premissa, segundo as autoras, “é que a leitura literária pode colaborar para formação do sujeito leitor, preenchendo seus espaços, suas necessidades, o que positivamente o ajudará na sua compreensão do mundo”<sup>92</sup>. Burlamaque, Martins e Araujo<sup>93</sup> citam as obras de Eva Furnari para esse público. De acordo com as autoras, a Série Amendoim, de 1983, é composta por quatro livros, a saber: Amendoim, Filó e Marieta, Zuzu e Arquimedes e a Bruxinha encantadora e seu secreto admirador, Gregório e demais obras da mesma autora<sup>94</sup>.

No laboratório de informática da escola, com os alunos do primeiro ano, ainda em processo de alfabetização, trabalhou-se as histórias infantis com áudio no computador, entre elas, os contos de fadas tradicionais que as crianças, a maioria delas, já possui certa familiaridade. Utilizaram-se, com esse público, endereços eletrônicos de autores como Ziraldo, Mauricio de Souza, Sérgio Caparelli e Ângela Lago, entre outros.

As manifestações orais como versos, pequenos poemas, parlendas, trava-línguas, observadas as coincidências de ritmo e de som (rima), igualmente, podem ser estimuladas nas crianças de todas as turmas de anos iniciais. São atividades que encantam os alunos tendo em vista a sonoridade, a cadência e o ritmo das composições, entre as quais se encontram obras de Maurício de Souza, Margareth Darezzo e Levy Almeida. Como forma de ilustrar essa linguagem literária, propôs-se aos alunos leituras impressas como, por exemplo, a coletânea de cantigas, parlendas e brincadeiras do livro do Folclore brasileiro infantil de Célia Ruiz Ibanez.

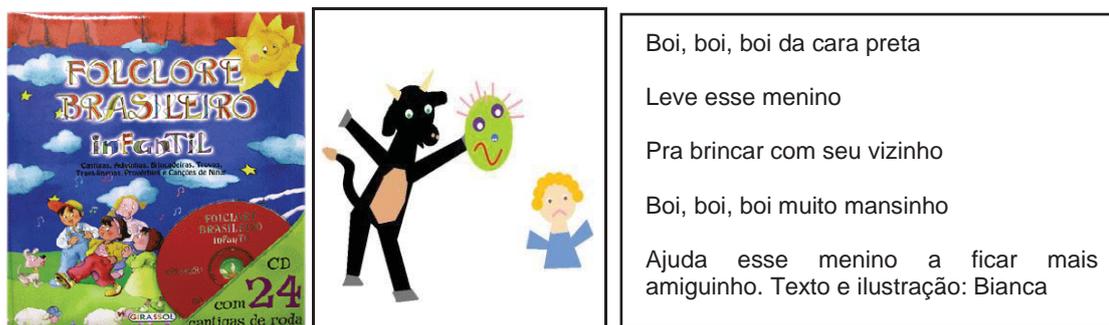
---

<sup>92</sup> BURLAMAQUE; MARTINS; ARAÚJO, *A leitura do livro de imagem na formação do leitor*, p.

91.

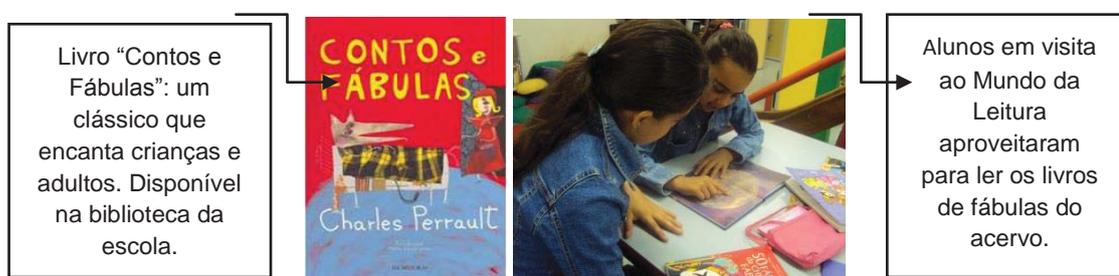
<sup>93</sup> Ibidem, p. 91.

<sup>94</sup> Ver demais obras da autora no anexo 1.



IBANEZ, Célia Ruiz. Folclore brasileiro infantil, São Paulo: Girassol, 2006.

Outra espécie a ser trabalhada com as crianças é a fábula cujas personagens animais constituem-se em seres que falam, que se comunicam. Souza, Correa e Vinhal referem-se às fabulas de Esopo (século I<sup>a</sup> C.), ao francês Jean de La Fontaine (século XVII) e no Brasil Monteiro Lobato por meio de Emilia (1931)<sup>95</sup>. Ressalta-se que as fábulas, se bem utilizadas, podem ser um excelente instrumento de aprendizagem de leitura e da escrita e uma boa maneira de discutir sobre o mundo no qual se está inserido. Para tanto, vai depender da habilidade do professor em mediar a leitura desse importante gênero textual entre seus alunos.



Há uma riqueza de fábulas escritas há vários séculos por autores como Esopo, La Fontaine, Perrault, ao lado de fábulas modernas como as de autoria de Walt Disney com personagens reconhecidas mundialmente como Pluto, Pato Donald, Margarida. O teor das histórias envolve temas de interesse da criança,

<sup>95</sup> CORREIA, Hercules T., SOUZA, Silvana F., VINHAL, Tatiana P. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. In: FEBA, Berta Lucia T, SOUZA, Renata J. (Orgs). Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

situações peculiares à infância como a explicitação ou não de moral que representa um princípio de convivência universal. Entre as ofertas que podem ser feitas aos pequenos leitores em formação, futuros leitores polivalentes e, sem dúvida, proficientes, encontram-se a linguagem dos quadrinhos, das fábulas e de outras narrativas curtas de qualidade.

Para aperfeiçoar essa linguagem literária, utilizaram-se os seguintes endereços eletrônicos: com o primeiro e segundo anos, os endereços de pequenas fábulas ilustradas com jogos e brincadeiras de Alzira Zulmira e do site de atividades educativas; para os alunos de terceiro a quinto anos os endereços: [educom.pt/fabulas](http://educom.pt/fabulas), [contando historias/fabulas](http://contandohistorias/fabulas), [brinquedoteca.org](http://brinquedoteca.org), entre outras que serão citados (abaixo) no item detalhamento das ações realizadas nos momentos de leitura.

As fábulas agradam os pequenos desde bebês, por serem narrativas breves, mas cheias de sentido e por envolverem a magia de animais que falam e se deparam com ações e dilemas muito humanos.



Página principal do site [www.atividadeseducativas.com.br](http://www.atividadeseducativas.com.br) que contém contos de fadas, fábulas e lendas com áudio e brincadeiras.

Outra linguagem a ser oferecida a esses pequenos leitores é a empregada nas histórias em quadrinhos. Essas são muito próximas do universo das crianças, tendo em vista a semelhança desse tipo de leitura com os desenhos animados que as crianças, desde muito cedo, têm contato e dos quais elas gostam muito. Essa familiaridade dos pequenos com a linguagem quadrinizada facilita o desenvolvimento pelo professor de atividades com esse gênero literário.



Estante com livros da sala de leitura da escola e alunos lendo gibis em visita ao Mundo da Leitura da UPF

#### 4.6 Detalhamentos das ações realizadas nos momentos de leitura

Destacam-se algumas obras lidas pelos alunos com respectivos trabalhos produzidos por eles na biblioteca, na sala de leitura e na sala de informática com a mediação da professora de informática e, na sala de aula de anos iniciais, orientados pela professora da turma.

Como já foi referido, os momentos de leitura literária iniciaram-se com as visitas da proponente e dos alunos do clube de leitura à biblioteca e sala de leitura da escola. A partir do perfil dos integrantes, fez-se um levantamento prévio, junto com a bibliotecária, dos títulos que poderiam ser utilizados com os referidos alunos.



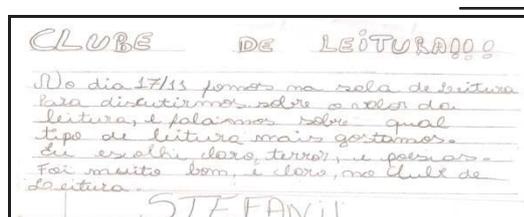
Num primeiro momento, nas rodas de conversa com os alunos, foram feitas as combinações de como o trabalho de disseminação das leituras aos demais alunos seria feito. Abaixo, alunos do clube de leitura e professora em uma das rodas de conversa, ao iniciar o trabalho de leitura.



A experiência de ver o aluno ler, compreender e gostar do que está lendo é uma grande conquista para o professor e motivo de orgulho para o aluno. Super-heróis, grandes aventuras invadem o universo dos meninos, enquanto histórias de amizades, princesas e garotas sabidas agradam às meninas.

Alunos e professora nas rodas de leitura na sala de leitura da escola

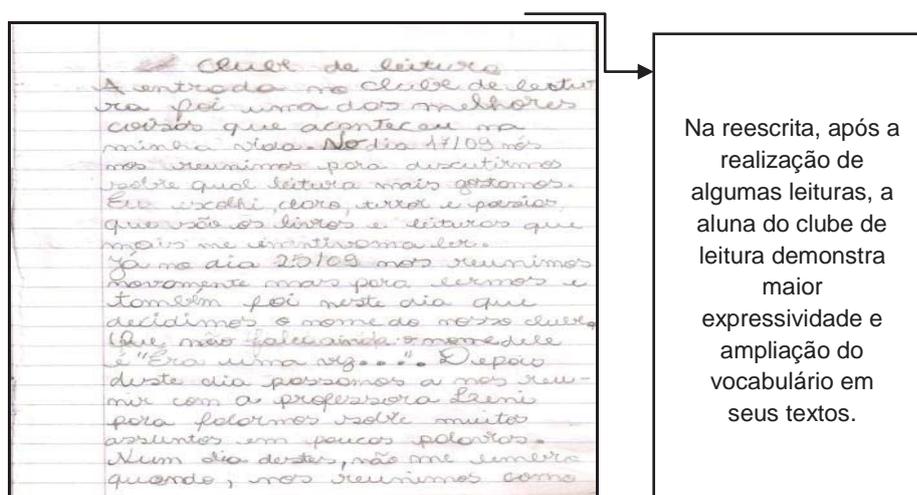
Com base nas leituras realizadas, foi combinado com os alunos, desde o início do trabalho, que deveriam elaborar os diários de leitura. Nesse espaço individual foram anotados os livros lidos, as emoções, as surpresas, o prazer e até as tristezas e decepções que as leituras trouxeram. A ideia é que os alunos escrevessem em torno do literário. Nesse entendimento, os diários de leitura dialogam com a possibilidade de uma atividade de escrita que é bastante intimista, mas que pode se tornar coletiva e colaborar para disseminar as ideias sobre os livros e leituras, por meio não só da oralidade, mas da escrita. Em cada encontro, os alunos compartilharam entre si os seus registros sobre os livros lidos, fazendo indicações, lendo trechos que anotaram, mostrando imagens que selecionaram. Essa troca de percepções, de observações e de experiências em torno de uma leitura, nas rodas de conversa e nos círculos de leitura, proporcionou ao aluno avanços progressivos no seu repertório de leituras.



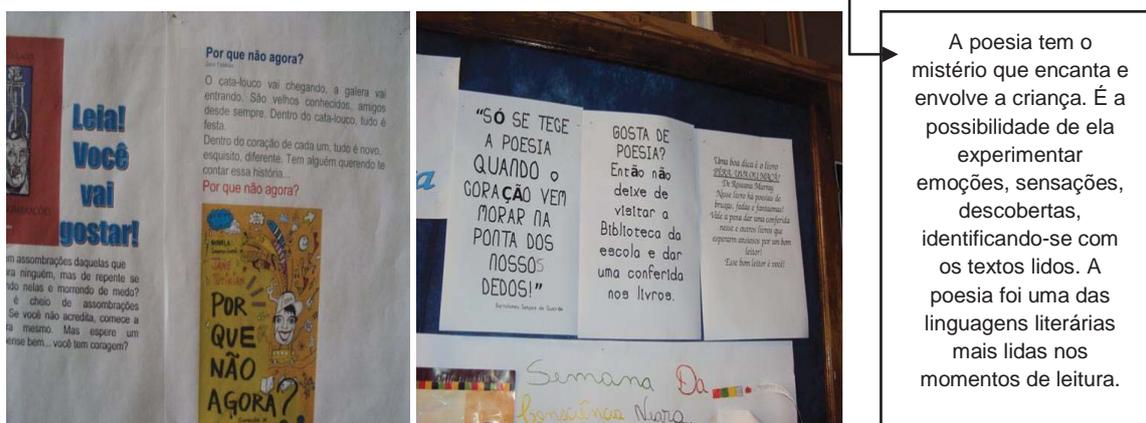
Texto de uma das alunas do clube ao iniciarem as atividades dos momentos de leitura.

Ao final de cada encontro fez-se uma revisão dos aspectos planejados anteriormente para identificar se os objetivos foram cumpridos, o que poderia ser melhorado para os próximos encontros e se haviam novas sugestões. A colaboração e a participação de todos os alunos, opinando, expondo dificuldades

e/ou facilidades, em particular, após as leituras individualizadas, foram fundamentais para que as atividades atingissem os resultados planejados anteriormente, no caso, a ampliação dos repertórios de leituras compartilhadas no grupo e nas leituras individualizadas feitas pelos alunos. Em decorrência desses avanços progressivos na capacidade de leitura do aluno, foi visível a evolução dos textos produzidos por eles. Exemplos abaixo:

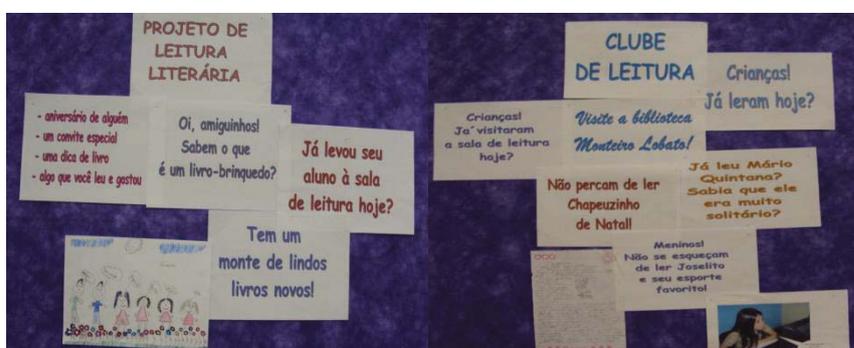


Para divulgar as leituras feitas, foram criados os murais de leitura para o corredor da escola, salas de aula, biblioteca, sala de informática e sala dos professores. As divulgações foram produzidas em forma de pequenos cartazes com textos, desenhos com textos e/ou frases “chamativas” sobre o livro. Podiam ser feitas, ainda, ilustrações da capa do livro, desenho das personagens, trechos do início da história com uma parada instigativa para despertar a curiosidade dos demais alunos em relação ao desenlace dos fatos, ao final da história. Esse trabalho foi realizado em casa e/ou no laboratório de informática, utilizando-se de ferramentas do Paint e Word. Abaixo, murais com as indicações de leitura dos alunos do clube de leitura aos demais alunos de anos iniciais da escola.



Mural do corredor da escola com algumas indicações de poesias

A poesia tem o mistério que encanta e envolve a criança. É a possibilidade de ela experimentar emoções, sensações, descobertas, identificando-se com os textos lidos. A poesia foi uma das linguagens literárias mais lidas nos momentos de leitura.



Mural padrão para as salas de aula e para a sala de informática

Na formação do leitor, o desafio também entra como incentivador. Os momentos de leitura realizados proporcionaram aos alunos, além do autoconhecimento em relação a sua capacidade de ler, escrever e criar, a possibilidade de ampliar o seu vocabulário e seu repertório, tanto do ponto de vista do conhecimento formal, como emocional, cultural e social.



Mural para a biblioteca e para a sala dos professores

As divulgações de leituras literárias de obras lidas e presentes na biblioteca e na sala de leitura foram atividades realizadas pelos alunos e substituídas por eles semanalmente. Foram feitos revezamentos dos recados, divulgações e informações expostas no mural. É importante essa rotatividade dos materiais tendo em vista que o objetivo é disseminar a leitura e divulgar o acervo da sala de leitura e da biblioteca da escola.



Mural com os resumos das divulgações feitas no decorrer da realização dos momentos de leitura. São indicações de leituras realizadas pelos alunos e de outras leituras a disposição de todos os interessados na biblioteca e na sala de leitura da escola.



Para as divulgações de leitura, além de escreverem, desenharem e ilustrarem com auxílio das ferramentas da informática, os alunos acessaram os sites dos seus autores preferidos, navegando pelas páginas ilustradas.

Imagens da sala de informática da escola



Murais especiais da sala de informática

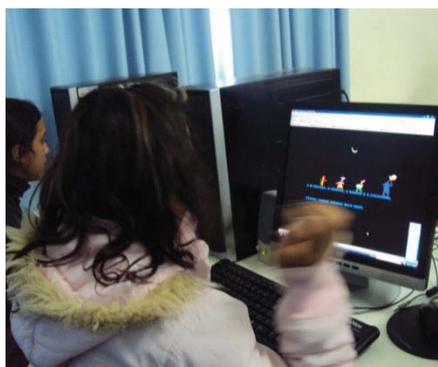
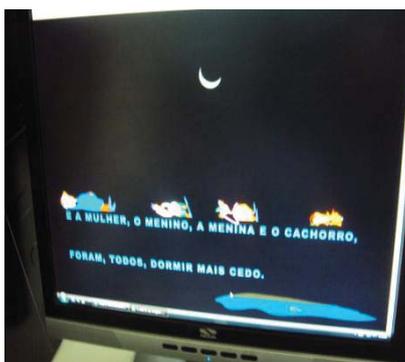
Na sala de informática, intensificou-se o trabalho com o texto literário com os alunos de primeiro a quinto ano do Ensino Fundamental. Procurou-se trabalhar com a tecnologia de forma extensiva ao trabalho desenvolvido pelo professor de sala de aula. Citam-se alguns endereços mais acessados no laboratório de informática da escola com os alunos de anos iniciais para leitura, compreensão, interatividade e entretenimento.

- [www.gdivertido.com.br](http://www.gdivertido.com.br)  
[www.turmadamonica.com.br](http://www.turmadamonica.com.br)  
 - [www.ecokids.com.br](http://www.ecokids.com.br)  
[www.atividadeseducativas.com.br](http://www.atividadeseducativas.com.br)  
 - [www.iguinho.com.br](http://www.iguinho.com.br)  
 - <http://www.ojogos.com.br>  
 - [www.sol.eti.br](http://www.sol.eti.br)  
[www.sergiocaparelli.com.br](http://www.sergiocaparelli.com.br)  
 - [www.angela-lago.com.br](http://www.angela-lago.com.br)  
 - [www.alzirazulmira.com.br](http://www.alzirazulmira.com.br)  
 - [www.escolagames.com.br](http://www.escolagames.com.br)  
 - <http://www.obrasileirinho.com.br/>  
 - [www.plenarinho.gov.br/](http://www.plenarinho.gov.br/)

Deve-se atentar para o fato de que as concepções tradicionais de leitura devem ser enriquecidas com o uso do texto digital tendo em vista a grande veiculação do material de leitura via internet.

O suporte não deve ser visto como algo negativo, pois amplia as possibilidades de leitura. Deve-se, no entanto, ter um olhar crítico, e este é o papel do educador, o de orientar a busca, a seleção e o gerenciamento das informações e endereços que estão disponíveis na rede. A facilitação e a orientação do mediador, nesses espaços, em se tratando de crianças e jovens, são imprescindíveis.

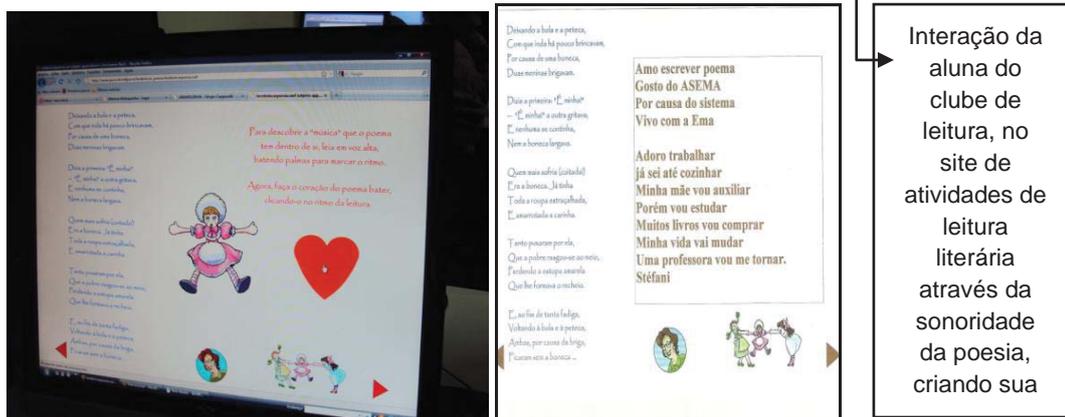
Alguns endereços eletrônicos utilizados para trabalhar as atividades de leitura literária na sala de informática



Alunos frente ao texto digital, interagindo no site da escritora Angela Lago. Endereço:

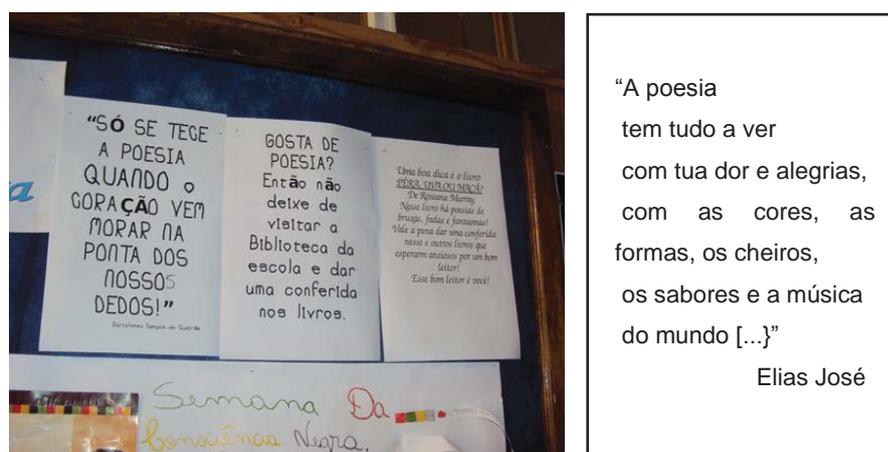
[www.angela-lago.com.br](http://www.angela-lago.com.br)

Para os alunos do terceiro e quarto anos, além desses sites já citados, utilizou-se o site de leitura literária abaixo. É um ambiente rico em possibilidades de leitura, de criação, de interação com o novo, desenvolve a autonomia ao organizar o pensamento reflexivo, lendo e criando sua própria poesia. Com estes alunos, intensificou-se, ainda, a escrita no *Word*, ferramenta que auxilia na coerência e correção da escrita, desenvolve a atenção e a concentração. Quanto ao *Paint*, além do desenvolvimento da motricidade, desenvolve a atenção, a concentração e a criatividade do aluno. Além disso, antes de os alunos realizarem as atividades no computador, são utilizados os livros impressos para leitura. Nessa sequência de atividades, obtém-se um desenvolvimento global da criança.



[www.pucrs.br/edipucrs/lerbrincar\\_poesia/lerbrincarpoesia.sw](http://www.pucrs.br/edipucrs/lerbrincar_poesia/lerbrincarpoesia.sw)

Um dos gêneros de leitura mais procurados pelos alunos é a poesia. Esse dado, igualmente, foi comprovado através da pesquisa feita. Constatou-se, ainda, com dados da investigação, que de uma amostra de 50% dos alunos, 37% deles preferem ler poesia.



Mural do corredor da escola com atividades em forma de poesia

A poesia é a linguagem da arte que pode prover a criança de símbolos que alimentam a sua alma e a sua imaginação. Assim como Elias José, Sérgio Capparelli tem o dom de encantar os pequenos (e nem tão pequenos) com uma coletânea de poemas lúdicos e divertidos que misturam simplicidade e delicadeza.



O livro é composto por dez capítulos: Coisas que eu sei, Esses animais divertidos, Na minha casa, Ah, a cidade!, Quero ser eu mesmo, Nonsense, Jogos e adivinhas, Música de ouvido, Poemas visuais, A natureza, os dias e as noites. As poesias de Capparelli permitem às crianças a compreensão de como é vasto o domínio da arte poética, que pode cativar tanto pela emoção, quanto pela esperteza de jogos de palavras e de sons, como por sublinhar fenômenos especiais ou mostrar acontecimentos diários e cotidianos da vida. Abaixo algumas das muitas criações a partir da leitura das poesias do autor.

Imagem da capa do livro do autor Sérgio Capparelli

Os textos abaixo foram criados a partir da leitura de poesias do livro 111 poemas para crianças de Sérgio Capparelli<sup>96</sup> e com base na interação no site de *ciberpoesias* do autor.

Galo aluado	Quatro palhaços
Tenho um galo	4 palhaços pendurados no teto
Enjoado	divertem o avô e o neto
sempre enrolado	Eles são lindos
canta alojado	tocam violões e violinos
até foi coroado	Eles vivem arrumados
Esse galo danado	e são muito engraçados
vive agarrado	Eles estão namorando
a uma galinha	e só ficam se beijando
feinha	Eles gostam de brincar
Apesar de enjoado	mas também de bagunçar
é um ser delicado	Mas esqueci de dizer:
	são móveis pra valer!

Ambos os textos foram criados pelos alunos Gabriel e Stéfani a partir da leitura dos poemas de Capparelli.

<sup>96</sup> CAPARELLI, Sérgio. 111 poemas para crianças. São Paulo: Editora LPM, 2003 e disponível em: [www.sergiocapparelli.com.br](http://www.sergiocapparelli.com.br) Cappa



Com o objetivo de resgatar a história pessoal do aluno de forma que ele “se perceba” enquanto pessoa, com gostos, preferências, sentimentos, fez-se um resgate da história pessoal de cada um. Com o título “Vamos historiar e a partir de poesias de Sérgio Capparelli e de Mário Quintana<sup>97</sup>, os alunos puderam se expressar por meio da produção textual, do desenho e das demais formas de expressões artísticas, utilizando-se de subsídios tradicionais, aliados às ferramentas tecnológicas. A partir da leitura do poema “Sou eu mesmo”, os alunos criaram suas próprias autobiografias em forma de poesias.

Com a frase inicial “Eu sou...” cada aluno escreveu uma miniautobiografia onde se priorizaram características físicas, personalidade, gostos, preferências. O texto foi escrito no *Word* e ilustrado no *Paint*.

97

Texto das poesias em anexo 2.



A partir da leitura de poesias do livro “Fardo de carinhos” de Roseana Murray que fala de coisas simples do dia-a-dia, entre elas os sentimentos, os alunos criaram suas poesias que retrataram o seu “eu”. Abaixo, alguns textos da aluna do clube de leitura, expressando seus sentimentos por meio do gênero literário apreciado pelas crianças.

MEU "EU"	QUEM SOU?	PARA ONDE VOU?
A cada dia que passa	Como poeta	Já achei que nunca seria
eu me reconstruo	às vezes sou forte	Já percebi que posso ser
Com alguns quilos de palavras	Como ser humano	Já me imaginei em tantos
concretas	Às vezes sou tão fraco	lugares
Que se transformam em	Como criança	Já sonhei sonhos verdadeiros
milhares de outras abstratas	às vezes sou frágil	Já caminhei em tantos caminhos.
Eu me reconstruo forte e frágil	Como adulto	Conclui que tenho que viver o
Se forte meu poder criativo	difícil prever!	já existente porque o depois sei não!
Se frágil meu ser criança.		

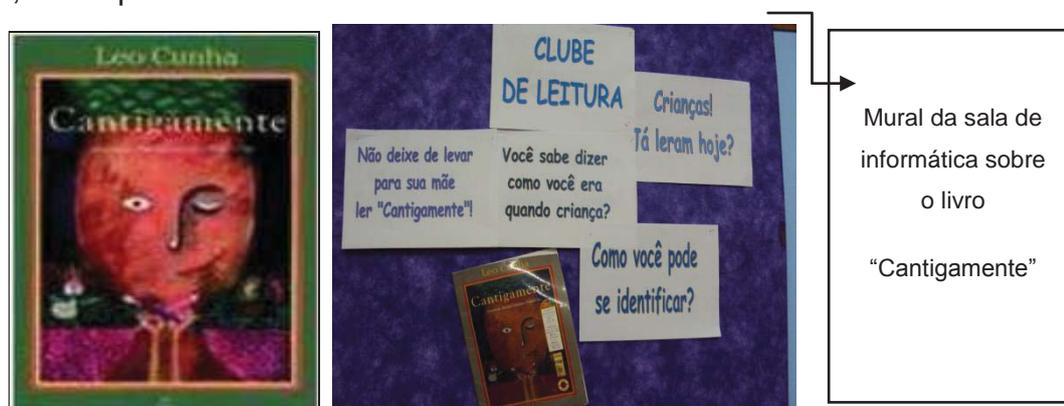
Poesias da aluna Stéfani sobre o tema identidade

A importância de a criança saber quem ela é, qual seu potencial, suas limitações, o que busca, quais são suas preferências. É importante que os pequenos poetas tenham essas percepções desde cedo. Em particular, a imagem positiva que eles fazem de si colabora para que tenham autoconfiança. Percebe-se que a poesia é uma fonte de inspiração para o aluno nesse sentido. O resultado pode ser conferido por meio das suas criações poéticas.

Menininha	A menina
Numa ruazinha	Às vezes se cansa
Aqui em Carazinho	Fica sem confiança
mora uma menininha	De tanta esperança
Ela vive ajeitadinha	Ficou na festança
com blusa e sainha.	E por outro
Ela está apaixonada	Se encantou
por uma pessoa	E até conversou
engraçada	Mas não namorou!
que vive a	Autora: Jéssica
lhe fazer palhacada!	

Poesias criadas pela aluna Jéssica

Com o intuito de compartilhar a sua história pessoal de leitura com os pais, os alunos do clube de leitura, em um dos círculos de leitura, se propuseram a ler “Cantigamente” de Léo Cunha. Foi realizada a leitura mediada pela professora de uma poesia, inicialmente. Posteriormente, fizeram a leitura dos demais poemas do livro (o livro circula entre os alunos). Foram orientados a ler com expressividade, observando as rimas e a sonoridade das poesias, a relacionar as ilustrações de Marilda Castanha com o conteúdo dos poemas, os detalhes das cores e formas, lendo as imagens que, igualmente, contam a história, muitas vezes, sem apoio do texto.



CUNHA, Léo. Cantigamente. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

Logo em seguida, os alunos escolheram um dos poemas e recriaram, com vocabulário próprio, através das ferramentas da informática.

<p>Cantigamente</p> <p>Quando a rua era solitária</p> <p>E o poeta sozinho vagava</p> <p>Os seus pensamentos voavam</p> <p>Prá outro lado do infinito</p> <p>Momentaneamente</p> <p>O poeta dorme</p> <p>Os meninos não tem mais medo de assombrações</p> <p>E os avós, sem baús, padecem de solidão.</p>	<p>Num futuro, ainda, sem mente</p> <p>os matinês embalam outros olhares</p> <p>que teimam, não adormecem</p> <p>não há mais garotas e nem mais gaiatos</p> <p>as pipocas não mais guerreiam</p> <p>mas os olhares beiram soslaio</p> <p>Os maduros reinventam o mundo</p> <p>Que agora gira exclusivo na rede on line.</p>
---	---

↳ Texto acima da aluna Bianca parodiando o texto “Cantigamente” de Léo Cunha

Em casa, com o acompanhamento dos pais, os alunos procuraram construir sua história pessoal de leitura. Abaixo, alguns dos textos dos integrantes do clube de leitura, que foram produzidos com a ajuda dos pais.

1ª história  
 Não é lendo não alguém lendo?  
 Eu disse peguem aí minha  
 lendo. Não é de morrer de  
 vida? Mas vamos come-  
 rar desde o começo.  
 Quando nasci minha mãe  
 falou para minha tia  
 “Esta não amarela ler” e  
 estava certíssima.

História de  
 leitura da aluna  
 Stéfani

1º capítulo  
 A primeira vez que minha mãe  
 deu uma história para mim foi  
 quando eu entendi a primeira história  
 que eu me gostava muito muito mesmo  
 comecei a ler no segundo ano no  
 colégio marquis e eu pensava se  
 eu iria de uma boa aluna de leitura.

História de  
 leitura da  
 aluna Djulli

No texto original em “Cantigamente”<sup>98</sup>, o poeta faz uma homenagem a Mário Quintana. Para ampliar o repertório de leitura dos alunos, foi proposto a eles que fizessem uma busca na Internet para saber mais sobre a vida do poeta. Foi sugerido, ainda, aos alunos, que visitassem a biblioteca da escola para fazer uma relação de obras do autor gaúcho.

Algumas obras de Mário Quintana à disposição de professores e alunos na biblioteca da escola: Lili inventa o mundo, Pé de pilão, Sapato furado, A vaca e o hipógrifo e A cor do invisível.

Alguns endereços eletrônicos sobre o autor:

[www.releituras.com/mquintana\\_bio.asp](http://www.releituras.com/mquintana_bio.asp)  
[www.suapesquisa.com/biografias/mario\\_quintana.htm](http://www.suapesquisa.com/biografias/mario_quintana.htm)  
[pensador.uol.com.br/poesias\\_de\\_mario\\_quintana/](http://pensador.uol.com.br/poesias_de_mario_quintana/)

<sup>98</sup> Texto da poesia no anexo 3

A partir de pesquisas na internet sobre a vida e obra do poeta gaúcho, os alunos escreveram seus textos com informações básicas sobre o saudoso poeta gaúcho. Abaixo, o relato de uma das alunas sobre Mário Quintana.

#### A vida de Mario Quintana

Mario Quintana nasceu em Alegrete em 30 de julho de 1906 e morreu em Porto Alegre em 05 de Maio de 1994. Ele é o 4º filho de Celso Oliveira Quintana que era farmacêutico e sua mãe era Virginia de Miranda Quintana. Em 1915 frequentou a escola do mestre Antonio Cabral Beirão, onde concluiu o curso primário. Mário Quintana foi um poeta muito bom. Ele escreveu muitos livros e poesias. Eu gosto muito das poesias de Mario Quintana. Tem uma muito bonita que fala do seu retrato. Nós estudamos sobre o retrato da gente. (Stéfani)

Para compartilhar a leitura com seus pais, em casa, os alunos receberam uma cópia do texto “Brincar é difícil” de Rubem Alves<sup>99</sup> O texto foi objeto de leitura, comentários e análises entre alunos e professora nos círculos de leitura. Na sequência, os alunos se propuseram a compartilhar essa leitura com os pais, em casa.



ALVES, Rubem. Quando eu era menino. São Paulo: Ed. Papirus, 2003.

Em “Quando eu era menino” Rubem Alves rememora sua infância de menino num interior mineiro em torno da década de 1930. Nessa rememoração, com a intenção, mencionada pelo autor, de escrever para suas netas, o autor debruça-se sobre algumas temáticas como, por exemplo: a casa, o fogo, a mina

<sup>99</sup> Texto do autor no anexo 4.

d'água, a horta, a bisavó, a noite, o lixo, o ovo, relógios, brinquedos, as dores, doenças e remédios, monjolos e carros de bois. No livro, há sabedoria e imaginação de quem se envolve com um olhar aguçado sobre o entorno. Nesse sentido, ao trazer para discussão a leitura do texto “Brincar é difícil” extraído desse livro do autor, pretendeu-se suscitar questionamentos entre os alunos, nos círculos de leitura, sobre a ideia de colocá-los diante do seu entorno, significando costumes e modos de vida de antigamente, contrastando-os com a forma como se vive atualmente. Argumentando, entretanto, que ambas as formas de se ver e de se viver a vida fazem parte da cultura de determinada época, que determina valores e comportamentos típicos das transformações e evoluções sofridas pelo ser humano com o transcorrer dos anos (mais informações no *link* abaixo) <sup>100</sup>.

Foi distribuída aos alunos uma cópia do quadro antigo do pintor (ilustração do texto de Rubem Alves) holandês Pieter Bruegel (1525-1569) <sup>101</sup> que ilustra o texto referido. O artista, apesar de tê-lo pintado há alguns séculos, retratou em sua obra mais de sessenta brincadeiras. Solicitou-se aos alunos do clube de leitura que fizessem, em casa com a participação dos pais, uma lista dessas brincadeiras que não necessitam de brinquedos comprados e que todos sabiam fazer. Sugestionou-se aos alunos que procurassem descobrir, com o auxílio dos pais, os nomes das brincadeiras, que são feitas até hoje, experimentando algumas delas. Essa atividade compartilhada objetiva dar início a um processo de incluir a leitura e outras atividades na rotina da família com vistas a desviar o foco de sua atenção que, atualmente (observou-se através de pesquisa feita com os alunos) está centrado na televisão. Abaixo a listagem feita pelos alunos de algumas das brincadeiras do referido quadro:

---

<sup>100</sup> <http://www.museudainfancia.unesc.net/?menu=qndoeramenino>.

<sup>101</sup> Cópia do quadro no anexo 5.

**1) Lista de Brincadeiras**

Balão-caga Telefone sem fio  
 Morico-cadeira Pipas  
 Bateria de milho  
 jogo de guerra  
 Pula corda  
 Estaca  
 Bumbolê  
 Amarelinha  
 Pileca  
 Puntbol

**2)**

Chegado	
10	11
9	
8	7
6	
4	5
3	
1	2
100	

**3) A Brincadeira** foi muito legal porque ela é de pulso e você se anima. Eu gosto de pulso amarelinha é uma brincadeira muito antiga, mas é legal.

**3) Telefone sem fio**

**Materiais:**

- 2 pedaços de milho
- 1 barbante de 60 metros
- 1 prensa
- 1 tesoura

Enrole o fundo dos latos, pegue o barbante e bole o barbante dentro do lata, faça um nó e faça a mesma coisa na outro. É uma brincadeira para ser usado.

Lista de brincadeiras encontradas pela aluna Jéssica com a ajuda de seu pai. Em seguida a aluna descreveu uma brincadeira que realizou em casa. Relacionou, ainda, o material para realizar uma delas.

Foi muito importante, para o bom andamento do trabalho de pesquisa realizado na escola, o trabalho em parceria entre a professora de informática e o professor regente das turmas de anos iniciais. Um trabalho significativo desenvolvido pela professora da turma 41 (quarto ano) foi uma prática de leitura relacionada à semana da consciência negra, em novembro de 2011. Segundo a professora Nara, para motivar os alunos sobre o assunto, ela apresentou a eles um documentário chamado “A cor da cultura”. Logo em seguida, fez um estudo sobre a influência da cultura negra nos ritmos musicais brasileiros. Na sequência, a professora propôs aos alunos que escutassem sons variados, de olhos fechados, somente ouvindo e analisando “O que os sons transmitiam a eles”? Os alunos deveriam imaginar algo que depois seria transferido para o papel através do desenho, de frases, que foram apresentados aos colegas e expostos nos murais da escola e da sala de aula. Para finalizar, a professora proporcionou aos alunos uma sessão de cinema com o filme “Rio” que é ambientado, em grande parte, no Rio de Janeiro que está em festa para o Carnaval. Nesse sentido, a professora fez

referência ao samba que tem raízes africanas.



Alunos em dois momentos da realização das atividades sobre a Consciência Negra: ouvindo os sons e reproduzindo-os.



Mural do clube na Semana da Consciência Negra. Exposição de trabalho de alunos feitos em sala de aula sob a orientação da

Dando continuidade ao trabalho da professora Nara, no laboratório de informática, os alunos do clube da leitura assistiram a um vídeo com o título “Sou negro sim, a minha identidade confirma”.<sup>102</sup> Na sequência, os alunos produziram textos e ilustrações sobre o tema. Assistiu-se ao vídeo sobre o livro de Ana Maria Machado “Menina bonita do laço de fita”.<sup>103</sup>

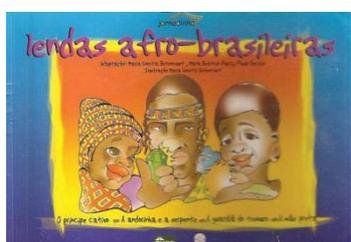
<sup>102</sup> Disponível em : [http://youtu.be/LTVQdZvQ\\_IY](http://youtu.be/LTVQdZvQ_IY). Acesso em 20/11/2011.

<sup>103</sup> Disponível em: <http://www.skoob.com.br/livro/23075-menina-bonita-do-laco-de-fita>. Acesso em: 20/11/2011.



Foi feita a leitura na internet em vídeo do texto da autora para ampliar a leitura dos alunos a partir do tema “Consciência negra” trabalhado pela professora Nara

MACHADO, Ana Maria. Menina bonita do laço de fita. São Paulo: Ática, 2000.



Outra sugestão feita aos alunos para enriquecer a discussão, foi a indicação de leitura do livro da biblioteca da escola: “Lendas Afro-brasileiras”

MATTOS, Mara Beatriz Pucci de, BETTENCOURT, M. G, BECKER, Paulo. Lendas afro-brasileiras. Passo Fundo: UPF, 2003.

O dia da consciência negra é marcado pela luta contra o preconceito racial. Daí a importância de se trabalhar e discutir com os alunos esse tema no sentido de conscientizá-los sobre a importância da raça negra para a formação do povo brasileiro e para a cultura do país. A partir das leituras realizadas e após assistir a vídeos e documentários sobre o assunto, os alunos criaram seus textos com o uso do processador e ilustrações. Abaixo um dos textos escritos pelos alunos da turma. Ilustração da aluna Hanna.

#### Consciência negra

O assunto consciência negra é bem importante para ser discutido hoje. Existe um dia para comemorar a existência dos negros no Brasil. Os primeiros negros chegaram da África e trabalharam durante muitos anos sem direito a liberdade, eles viviam como escravos pelos seus donos. A princesa Isabel fez a lei que libertava os negros da escravidão, e proibia a escravidão no país. Tudo isto aconteceu em 13 de maio de 1888. A lei foi escrita, mas até hoje há pessoas que tratam os negros como escravos. Pessoas que não sabem que os negros são pessoas com os mesmos direitos que os brancos. Hoje o negro mais respeitado do mundo é o presidente dos Estados Unidos Barack Obama, ele é considerado a personalidade mais importante entre os de raça negra. Pessoas negras são julgadas por terem a pele com tom mais escuro. Hoje o racismo é proibido e pode dar cadeia. Segundo a lei de número 7.716/69 é proibido explorar, machucar ou escravizar pessoas só por serem negras. Texto; Stefani



Realizou-se em conjunto com duas professoras da turma do quarto e quinto anos da escola e seus respectivos alunos, em novembro de 2011, uma visita ao Centro de Referência e de Literatura e Multimeios na Universidade de Passo Fundo. O objetivo da viagem foi proporcionar às crianças um momento de leitura diferente, num ambiente organizado especialmente para recebê-las. A referida visita foi importante para aperfeiçoar as ações de leitura que estavam sendo desenvolvidas na escola com os referidos alunos. Na ocasião da visita, os leitores mirins vivenciaram práticas leitoras multimídiais de forma inovadora e fora do ambiente da escola. Constatou-se o envolvimento dos alunos com a proposta da viagem ao participarem ativamente das atividades propostas pelos monitores do Mundo da Leitura. Ao chegarem à escola, os alunos utilizaram os recursos da informática para produzirem seus textos e ilustrações, sobre o que presenciaram na viagem de estudos.

**Texto abaixo da aluna Stéfani de Lima:**



Nós fizemos uma visita com a professora Nara, professora Leni e professora Cris ao Mundo da Leitura em Passo Fundo. Nós lemos, assistimos a vídeos e ficamos sabendo muitas coisas, entre elas, sobre a importância de saber que não se deve ficar muito tempo na frente dos computadores, que a gente deve ler e não só lidar no computador. Também ficamos sabendo sobre o primeiro computador. A gente pode dizer que o homem evoluiu muito desde a criação do primeiro computador até hoje, porque esse aparelho pesava 30 toneladas e tinha 180 metros quadrados. Nós pudemos ver que o homem é muito criativo, pena que na maioria das vezes não é sábio para incluir na escola quem precisa de um pouco de ajuda para aprender. Nós vimos também sobre as redes sociais que um professor falou e mostrou vídeos. Escrevemos no computador uma história onde tinha que continuar a história que o colega havia iniciado. Olhei muitos livros, tem muitos livros e filmes nesse lugar. E ainda a professora Nara trouxe uma sacola do Mundo da Leitura que a gente está lendo na sala. Tem muitos livros diferentes. Foi muito boa a viagem, nós aproveitamos e fomos ver as lojas e ainda fizemos um

piquenique no gramado perto que tem lá. Enfim, tem muita coisa a ser falada sobre a viagem, mas acho que citei os mais importantes. Mas, o principal é que o homem deve ser inteligente, ler mais para saber mais e criar coisas bonitas e textos bons que é o que sempre a professora fala.



O objetivo do Centro de Referências e Múltiplos Meios é a formação de leitores em ambiente multimídia, atendendo à demanda de um novo leitor, numa perspectiva crítica e cidadã.

Imagem dos alunos da escola em visita ao Mundo da Leitura da Universidade de Passo Fundo



Apresentação de Mateus Mattiello Nickorn, monitor do Mundo da Leitura falando aos alunos e professores sobre as redes sociais; alunos interagindo no computador produzindo histórias

No caminho de volta à escola, após a referida visita, os alunos iniciaram um diálogo para ver quem utiliza o ônibus escolar para vir à escola. As crianças teceram, ainda, comentários ao observarem a paisagem no trajeto de volta da viagem que estavam fazendo.

Na escola, no encontro seguinte à viagem, propôs-se aos alunos a leitura do livro de Fabia Terni “A caminho da escola”. O livro traz um texto leve e bem humorado em rima, com ilustrações divertidas de Michele Lacocca baseadas no colorido da paisagem brasileira, revela os vários meios de transporte utilizados por crianças de diferentes regiões para chegar à escola. O resultado da leitura feita foi a criação de belas e criativas poesias que se observa a seguir, que conta, inclusive

com personagens memoráveis dos contos de fadas. Entre os personagens criados, os alunos, muito sugestivamente, se encarregaram de dar vida a uma centopeia que encontra pelo meio do caminho alguns intrusos personagens que a atrapalham, no caso do lobo, mas que logo os três porquinhos se encarregam de lhe dar um merecido destino.



Leitura feita após a viagem a Passo Fundo. Através do texto, os alunos refletiram sobre a observação do meio ambiente no trajeto feito, diariamente, para chegar à escola. Logo em seguida, criaram bonitas poesias

TERNI, Fábila. A caminho da escola. São Paulo: Studio 1997



Ilustração de Hanna - 7º ano - A Centopeia vai à escola

Poesia da aluna Bianca e ilustração de Hanna

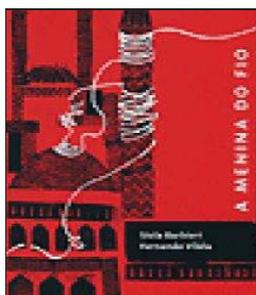
Lá vai a centopeia  
no caminho vai pisando  
muitas pedras deslizando  
Lá vai ela a cantar  
a chapeuzinho vai encontrar  
antes de a escola chegar

Perdeu-se pelo caminho  
viu em seu triste destino  
um lobo vindo a trotinho  
Mas logo os três porquinhos  
para a escola caminham  
encontram em seu caminho  
a centopeia, amiguinhos

o carinho pelo bichinho  
logo foi assumido  
e os porquinhos salvaram  
a centopeia a caminho.  
Poesia: Bianca  
Ilustração: Hanna

#### 4.7 Ampliando a capacidade leitora do aluno: leitura compartilhada

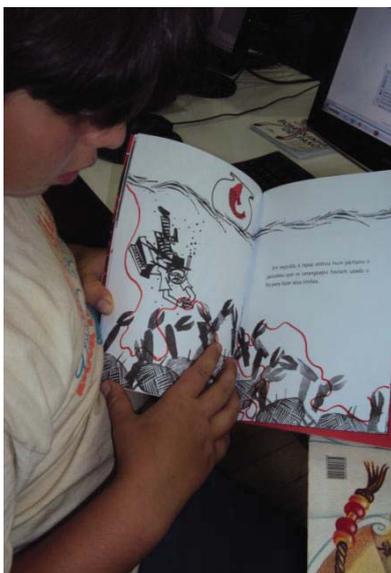
Além das discussões realizadas nos encontros do clube, foram feitas com os alunos leituras compartilhadas de livros mais longos e mais complexos. Pretendeu-se com isso não só ampliar o acervo de conhecimentos dos educandos, mas, também, estimular sua imaginação e desenvolver suas competências de leitores, colaborando, assim, para que eles desempenhem de forma mais crítica e competente seu papel de cidadãos no contexto escolar, no seu dia a dia, na sala de aula e, futuramente, em suas vidas familiar e social. A leitura de “A menina do fio” foi um convite às crianças para soltarem a criatividade através de um bonito texto e de ilustrações inusitadas de Fernando Vilela. Através da poesia do aluno do 5º ano, as imagens “parecem” ter adquirido vida própria independente do texto que as originaram.



Na poesia do aluno do 5º ano, as ilustrações foram a inspiração para a criação de seu texto.  
 Texto: Alisson – 5º ano

BARBIERI, Stela, VILELA, F. A menina do fio. São Paulo: Girafinha, 2006.

Abaixo imagem do aluno Alisson com sua poesia produzida a partir do livro de Vilela



A menina do fio  
 Num reino distante  
 menina nasceu  
 tão bela ela era  
 cabelos radiantes  
 Cresceu a princesa  
 seus pais  
 estranharam  
 um fio diferente  
 estranho e triste.

Mudou a princesa  
 O tempo ensinou  
 Seu fio ela usou  
 Vestidos ilustrou  
 A vida decorou  
 Seu lar encantou  
 E você, seu fio  
 já usou?  
 Mudanças notou...  
 Uma historia criou?



Os livros ensinam a criança a pensar e refletir sobre a vida, as coisas, os sentimentos. A leitura é capaz, ainda, de transportá-la a um mundo de fantasias em poucos segundos. Assim é o texto de Passuelo que ao brincar com as partes do corpo, diverte, informa a criança e a faz descobrir que é capaz de criar.

PASSUELO, Maria do Céu. Dos pés à cabeça. São Paulo: Ed. Nacional, 2005.

Abaixo texto da aluna Jéssica criado a partir do livro de Passuelo

Dos pés à cabeça  
 ...Cabeça  
 tudo carrega  
 e sobrecarrega  
 o peso é demais  
 cansada a mucama  
 um pouco descansa  
 a estrada é insana leve  
 a lama um pouco atrasa  
 volta cansada  
 o dia foi duro  
 dorme descansa  
 a noite acalma

... olho  
 tudo vê  
 oculta se quer  
 vê o que quer  
 tristeza chora  
 saudade revolta  
 de amor brilho vem  
 nada é igual  
 tudo renova

...À cabeça  
 vai o chapéu  
 vai a peruca  
 menina encuca  
 a Matemática  
 Textos: Jéssica

A leitura, e em consequência o ato de escrever, consiste em uma das principais vias pela qual o indivíduo tem acesso ao conhecimento. Para a criança de anos iniciais do Ensino Fundamental que está em processo desenvolvimento de suas competências cognitivas, o acesso ao livro e outros materiais de leitura é

fundamental para sua formação. Silva (1990)<sup>104</sup> refere-se que seria difícil conceber um contexto escolar onde o ato de ler não estivesse presente, isso ocorre porque o patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade se encontra fixado em diferentes tipos de livros.

A escolha por determinado livro ou texto para a leitura compartilhada nos círculos de leitura justifica-se por criar, nesses encontros, uma situação significativa de prazer, de entretenimento, da leitura de um texto mais longo, do contato com um vocabulário rico e da possibilidade de conviver com um modelo de leitor mais experiente, elementos importantes no processo de formação de leitores. Ao propor aos alunos a leitura compartilhada de “Alice viaja nas histórias” a intenção foi...



... proporcionar ao aluno de anos iniciais o acesso a materiais de leitura diversificados e de qualidade. Para as leituras compartilhadas, procurou-se utilizar títulos que ampliassem a visão de mundo dos alunos e que trouxessem respostas para alguns de seus questionamentos, dúvidas e curiosidades. A seguir alguns desses títulos lidos com os alunos nos círculos de leitura e seus respectivos textos.

RODARI Giani. Alice viaja nas histórias. São Paulo: Ed Biruta, 2001.

### Alice viaja nas histórias

Num dia chuvoso, Alice estava sozinha. Então foi a uma estante velha, retirou um livro para ler. Olhou a primeira página, quando olhou a segunda e de repente estava dentro do livro. Caiu na página dez e lá estava Chapeuzinho Vermelho conversando com a vovó disfarçada de lobo. Então a vovó falou:

- Quem é você?

<sup>104</sup> ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Literatura e pedagogia: ponto e contraponto. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1990.

- Eu sou Alice.
- Você não é da nossa história, vá embora!

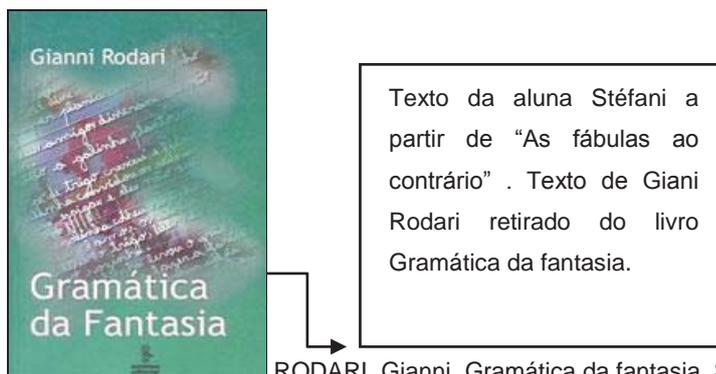
Com medo de ganhar uma vassourada pulou por algumas páginas, e caiu na história da Branca de Neve. A Branca de Neve estava desmaiada e o príncipe estava beijando ela. Quando eles terminaram de se beijar os dois falaram:

- O que você está fazendo aqui? Quem é você?
- Eu sou Alice, vim lá do país das maravilhas e entrei nesse livro sem querer.
- Mas então você tem que voltar para o seu mundo, aqui não tem lugar para você!
- Mas eu não consigo!
- Então saia daqui!

Ela saiu muito rápido, estava com medo e assustada e queria voltar para o seu mundo. Mas não achava como. Pulou mais algumas páginas e caiu na história dos três porquinhos. Eles estavam dentro de suas casas. O lobo não tinha chegado lá ainda. Alice lembrou que nessa história tinha o lobo e pulou para as páginas seguintes. Pulou para a última página e lá estava o autor que conversou com ela.

- Quem é você? O que faz aqui?
- Eu sou Alice, vim parar aqui sem querer, peguei esse livro e quanto abri, entrei nele, mas estou louca para sair.
- Eu vou lhe ajudar a sair daqui. Mas fui eu que quis escrever uma história diferente para você, queria ver como você ia se sentir nas outras histórias. Então fiz você entrar nos outros livros.
- Mas eu não gostei das outras histórias, todos me trataram muito mal. Eu quero ficar na minha história.

E o autor ajudou Alice a sair do livro. Alice chegou ao País das Maravilhas, tinha parado de chover e ela se sentiu bem aliviada por estar onde era o seu lar. Texto: Hanna (sétimo ano)

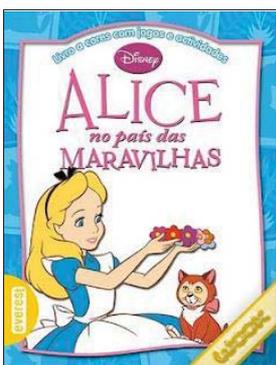


RODARI, Gianni. Gramática da fantasia. São Paulo: Summus, 1982.

### A mãe de Branca de Neve

Era uma vez... Branca de Neve que não tinha mais sua mãe porque ela incomodou tanto ela que a mãe foi embora e deixou-a com seu pai. Logo seu pai encontrou outra mulher e se casou. A madrasta tinha dois filhos: uma menina e um menino adolescente. Branca de Neve fingiu que aceitou o casamento do pai, mas na verdade ela não gostou nem um pouco disso. Esperou o casamento do pai acontecer para começar a aprontar para a madrasta e seus filhos. O que ela não contava é que os filhos da madrasta eram justamente Chapeuzinho Vermelho e o Príncipe de sua história de vidas passadas. Logo que passou o casamento a família toda veio morar no castelo. A madrasta era muito boa para Branca de Neve e seus dois filhos também. Eles a convidavam para brincar, mas ela não queria. Ficava olhando querendo briga com eles. Ela fazia tudo de ruim para os filhos de sua madrasta, mas como eles tinham ajuda dos anjos ela nunca conseguia machucá-los. E tanto fez que Deus resolveu dar um castigo para ela. Branca de Neve foi costurar seu vestido e espetou o dedo. Ficou como morta vários dias e ninguém sabia o que fazer. O médico dizia que ela dormia, que não estava doente. O príncipe sabia o que tinha acontecido, mas tinha medo de chegar perto dela para lhe dar um beijo para acordá-la porque ela era muito ruim. A menina ficou vários dias assim, dormindo. Porém Chapeuzinho Vermelho todos os dias ia falar com ela, rezava para ela e lhe dizia coisas boas. Ela como não estava morta, ouvia tudo. Mas continuava sem acordar. Sonhou com sua mãe, que ela tinha feito ir embora, viu no sonho que a mãe estava sofrendo muito e queria ajuda. A Branca

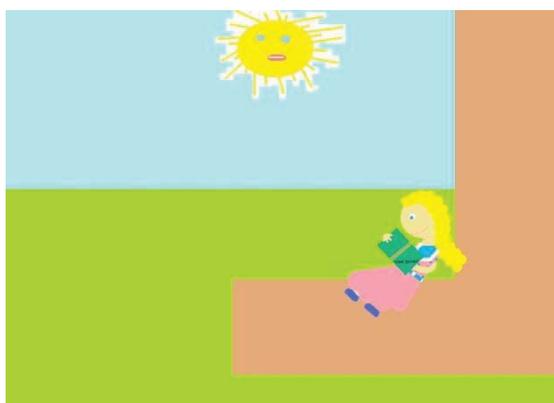
de Neve prometeu em sonho a seu anjo que se sua mãe voltasse ela acordaria e lhe pedia desculpas. E o anjo ouviu seu pedido. A mãe dela voltou e quando chamou por seu nome a menina acordou. Agora ela tinha um problemão para resolver: como voltar a ter seu pai e sua mãe juntos? Mas, esse capítulo da vida de Branca de Neve com duas famílias será outra história que alguém poderá contar. Eu já tenho uma ideia sobre isso. E você?



- Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?
- Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.
- Preocupa-me pouco aonde ir - disse Alice.
- Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas - replicou o gato.

Trechos do livro "Alice no país das maravilhas".

CARROLL, Lewis. Aventuras de Alice no país das maravilhas. São Paulo: Summus, 1980.



Lustração da aluna Hanna

Com base na história do livro de Lewis Carroll, a aluna criou sua própria versão para a narrativa. Isso comprova que a literatura deve ser vista como fonte de inúmeras possibilidades de a criança experimentar emoções, sensações, descobertas, identificando-se com os textos lidos.

Abaixo, texto da aluna Stéfani produzido a partir do livro "Alice no país das maravilhas".

### Maria e o pé de jabuticabeira falante

Maria é uma menina legal, não é metida nem chata. Maria mora em uma chácara que tem muitos pés de frutas. O que Maria mais gosta é o pé de jabuticaba, lá fica tempos lendo seus livros. Um dia ela leu um livro que falava sobre a árvore falante, então ela disse:

- Jabuticabeira, ó jabuticabeira, por que tu não fala feito a jabuticabeira do livro?

Então, de repente, magicamente a Jabuticabeira falou:

-Quem disse que eu não falo?

A menina ficou arregalada, pois nunca tinha visto uma árvore falante, então ela perguntou:

-Por que você nunca falou antes?

-Por que não tinha assunto.

Maria começou a ler um livro a Dona Árvore.

De repente ela parou de falar, a menina voltou para casa chorando e sua mãe perguntou:

- Que foi, filha?

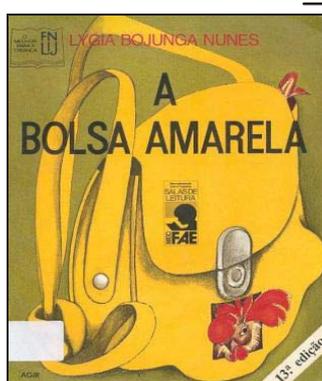
- Mãe, a jabuticabeira estava falando de repente ...

- Filha, acho que teremos que levar você para o hospício, árvores não falam.

A menina foi para seu quarto, quando a ela foi dormir, num sonho a árvore falou:

- Só falarei com você lá no bosque, porque as pessoas acham que você está louca. Na sua casa já cumpri minha missão, vi que você é muito sozinha, mas sempre estarei com você.

Depois daquele dia a menina passou a adorar mais ainda a árvore e a ler para ela.



Da mesma forma, a leitura da obra de Lygia Bojunga foi compartilhada entre professora e alunos do Com o intuito de ampliar as leituras feitas nos encontros e círculos de leitura.

NUNES, Lúgia Bojunga. A bolsa amarela. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 1981.

O livro de Lygia Bojunga “A bolsa amarela” baseia-se fortemente na perspectiva da criança que observa o mundo através dos seus olhos curiosos. É um livro próprio para a idade em que os alunos começam a refletir sobre suas vontades, o que podem fazer para realizá-las, se elas são realmente possíveis. A

leitura de “A bolsa amarela” é um “campo fértil” para a imaginação das crianças e, ao mesmo tempo, que é uma leitura que se assemelha a situações significativas vividas pelas crianças, pelos jovens, nessa fase da vida.

“A Bolsa Amarela”, de Lygia Bojunga, é um dos mais premiados e populares livros infanto-juvenis brasileiros. A autora conta a inteligente e divertida história de Raquel, uma menina que presta muita atenção a tudo que se passa a seu redor. Raquel é a filha caçula da família e a única criança. Seus irmãos, com uma diferença de dez anos, não lhe davam ouvidos, porque achavam que criança não sabe coisa alguma. Por se sentir muito solitária, incompreendida e por entrar em conflito consigo mesma, ela começa a escrever para seus amigos imaginários. Raquel, desde cedo, tinha três vontades enormes: vontade de crescer, vontade de ser garoto e vontade de ser escritora.

A partir dessa revelação, essa menina imaginativa e sensível conta o seu dia-a-dia, juntando o mundo real da família (uma família tradicional em cujo meio “criança não tem vontade”) ao mundo criado por sua imaginação fértil e povoado de amigos secretos e fantasias.

Um dia, Raquel ganhou uma bolsa amarela, que veio no pacote da tia Brunilda. A partir daí, a bolsa passou a ser o esconderijo ideal para suas invenções e vontades. Tudo cabia lá dentro. A bolsa amarela acaba sendo a casa de dois galos, um guarda-chuva-mulher, um alfinete de segurança e muitos pensamentos e histórias inventadas pela narradora.

A escolha pela obra de Lígia Bojunga, para uma leitura compartilhada no grupo, foi escolha dos alunos do clube tendo em vista que as experiências vividas e relatadas pela personagem principal de “A Bolsa amarela” são expectativas, dúvidas e frustrações que fazem parte do universo particular vivido pela maioria deles.

A seguir alguns dos textos produzidos pelos alunos a partir dessa leitura:



Ilustração:Hanna

A menina da bolsa amarela sai a passear

Nesta faixa etária, alunos de 9, 10, 11 anos, meninos e meninas já conseguem perceber a estrutura narrativa das histórias e também se envolvem na resolução de conflitos e desafios propostos ao longo dos textos. Percebe-se que gostam de contos verídicos ou que poderiam ser verdade, identificando-se com os personagens criados por eles.

Abaixo texto da aluna Bianca

Raquel sai passear com sua bolsa amarela que ganhou de sua tia. Na bolsa ela guarda muita coisa. Ela também pensou em levar uma varinha de condão para achar um príncipe encantado porque ela se acha muito sozinha na casa dela e ninguém a compreendia e a escutava. Então ela saiu com a sua bolsa amarela e antes de sair guardou sua varinha de condão que a Fada Bela lhe deu. Pediu para a varinha achar um príncipe para ela. E Raquel achou um menino bonito que a convidou para passear e tomar um sorvete. Ela aceitou, mas logo se preocupou em como ela ia contar em casa sobre o menino.



O que você gostaria de ser quando crescer?  
Qual sua maior vontade?  
Você gosta de ser criança?  
Gostaria de crescer rápido?  
Onde você guarda suas vontades?  
Foram questionamentos propostos aos alunos durante a realização da leitura.

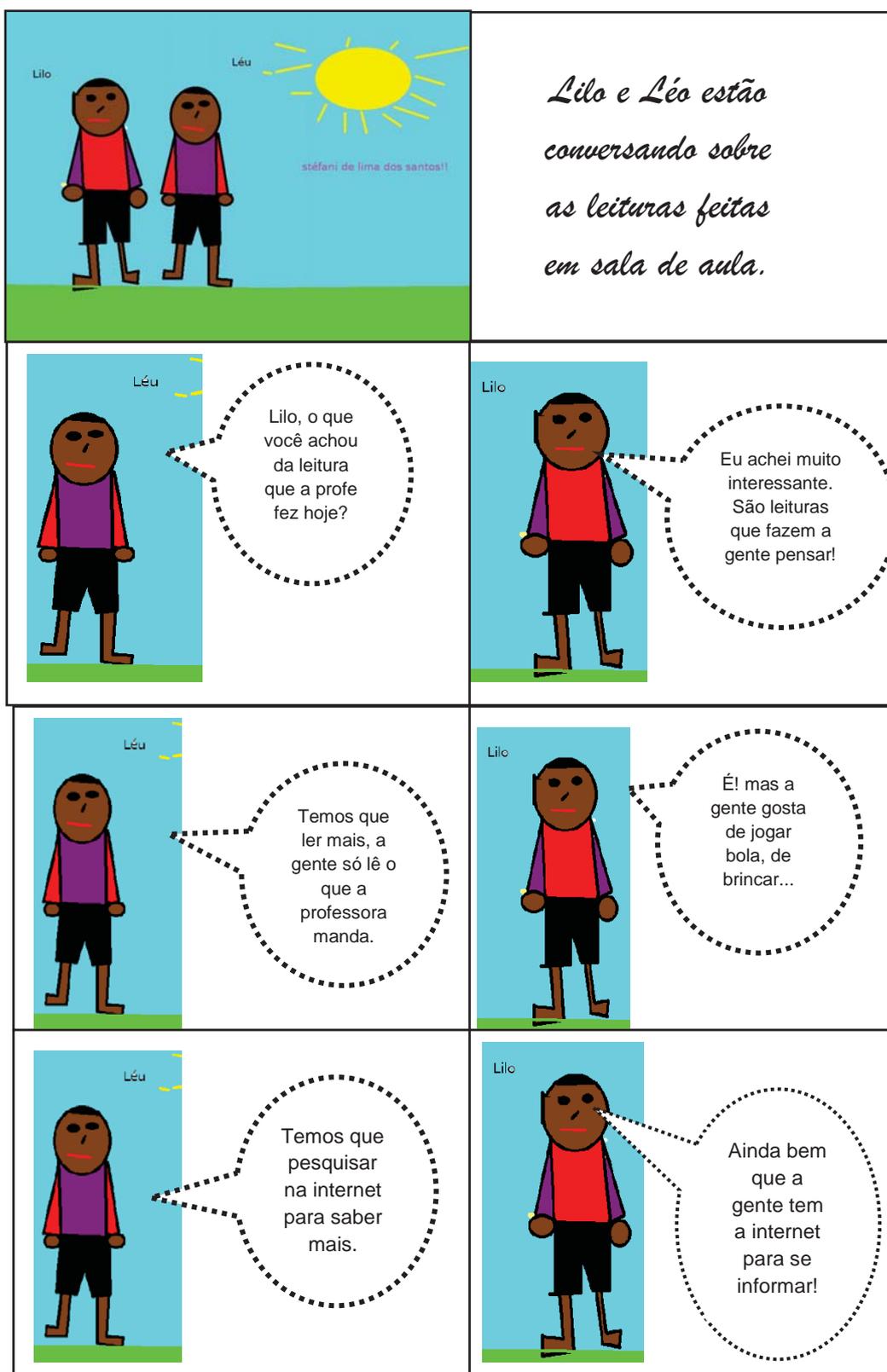
[www.infoescola.com/livros/a-bolsa-amarela/](http://www.infoescola.com/livros/a-bolsa-amarela/)

### As minhas vontades

Eu tenho muitas vontades. Eu queria ser professora e artista. Às vezes penso em ser menino mas quando vejo minha mãe se arrumando para sair acho que ser mulher é melhor. Ser mulher é bom, mas ser menina é bem melhor, a gente não tem muita coisa para fazer. É estudar, brincar, assistir TV, dormir, passear. Eu sei que vou crescer e daí as coisas são mais difíceis. Eu vejo minha mãe sempre preocupada, trabalhando, às vezes eu queria perguntar coisas para ela, mas não acho jeito. Ela ta sempre ocupada, tem que fazer comida, trabalhar, lavar roupa e ainda comprar as coisas para mim e meu irmão. Eu não quero ser grande logo. **Texto acima da aluna Jéssica** 

As obras literárias tanto favorecem o exercício de questionar como o de encontrar respostas. Infere-se, portanto, que se precisa de histórias, de poemas e de toda a literatura possível na escola para favorecer uma educação mais humana, mais sentimental, tão necessária em tempos de tanta violência e desumanidade que impera hoje na sociedade. Abaixo, exemplos de histórias em quadrinho produzidas pelos alunos do clube de leitura.



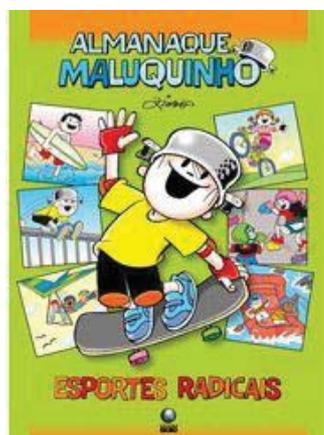


Texto: Gabriel

Ilustração: Stéfani



História produzida pelo aluno Gabriel a partir da interação no site do menino maluquinho. Link abaixo: [www.meninomalquinho.com.br](http://www.meninomalquinho.com.br)



A partir da leitura do Almanaque do Maluquinho que traz histórias em quadrinhos nas quais o Menino e sua turma vivem aventuras divertidas no mundo dos esportes, o aluno Gabriel produziu sua história em quadrinhos. O livro traz, ainda, curiosidades importantes sobre alguns dos esportes radicais.

Ziraldo. Almanaque Maluquinho - Esportes Radicais. São Paulo; Globo, 2008.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta investigação, é importante retomar o caminho percorrido para a elaboração e apresentação deste estudo, enfatizando questões que nortearam o projeto de pesquisa. O caminho percorrido teve como trilha a leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Patronato Santo Antônio da cidade de Carazinho. Nesse contexto, analisaram-se aspectos relativos à constituição do leitor e a sua relação com o trabalho desenvolvido pelo professor, pelo bibliotecário e pelo coordenador pedagógico em seus contextos de atuação. Entre outros itens, pesquisou-se como é esse leitor, o que prefere ler, como lê, quais são seus interesses de leitura, quem o estimula a ler, compreensão, frequência e hábitos de leitura. Nessa perspectiva, voltou-se um olhar especial ao enquadramento do professor ao mediar as situações de leitura com seu aluno. Igualmente, preocupou-se em analisar o trabalho do setor pedagógico em relação ao projeto de leitura presente na escola e o envolvimento do professor no planejamento das atividades que o compõe. Outro segmento importante investigado e que ocupa função de destaque em todo o processo é o espaço da biblioteca escolar. Observaram-se aspectos relativos à mediação do bibliotecário e o envolvimento desses, do aluno e do professor com as situações que desencadeiam o gosto pela leitura, bem como a frequência de alunos e professores nesse espaço, a qualidade das intervenções do profissional da educação no sentido de disseminar a leitura na biblioteca e em outros espaços da escola.

A leitura é um meio para se ter acesso ao saber, aos conhecimentos formais, modificando as linhas do destino social e profissional do ser humano. Pondera-se, assim, como é possível constituir um leitor emancipado que ultrapasse o nível de alfabetização, adquira o gosto e o prazer de ler, leia com autonomia na escola e além dela? Como conceber uma proposta de trabalho baseada na leitura que, realmente, vá ao encontro das necessidades dos alunos, reoriente a mediação do professor, desperte a atenção do coordenador pedagógico que deve agir nesse sentido, atraia o bibliotecário como parceiro, desperte o interesse da

comunidade para a sua necessidade e que, ainda, esteja ancorada no presente, pensando no futuro? Como substituir o trabalho isolado do professor de anos iniciais por um trabalho estruturado, refletido e planejado no sentido de contemplar as necessidades, expectativas e dificuldades de seus alunos? Como desenvolver um processo de ação consciente no professor sobre a importância da leitura literária, do uso das tecnologias, sobre a necessidade de selecionar materiais de leitura atualizados e de qualidade, definindo objetivos para as propostas de leitura realizadas, no sentido de potencializar os resultados de suas ações na formação do aluno leitor? Ainda, como convencer o educador de que somente o professor leitor é capaz transformar o aluno em leitor?

Responder a tantos questionamentos, indagações e dúvidas que se apresentaram no início da investigação e a outras tantas que surgiram no decorrer das leituras feitas para embasar o presente estudo, fez perceber que há muito que fazer quando se pensa em avançar na implantação de comportamentos leitores. A realização desta pesquisa fez perceber, também, o quanto é importante o aluno ler mais para ampliar o seu conhecimento. Agrega-se a essa necessidade a importância da leitura literária na vida da criança, desde cedo, com vistas a formá-lo um cidadão autônomo. Quanto ao professor, constata-se que deve se abrir para novas aprendizagens no sentido de formar-se continuamente e informar-se para beneficiar seu aluno. Concluiu-se, também, que para ler mais, o aluno precisa ter o contato diário e permanente com meios e com materiais de leitura. Estes devem ser variados e de qualidade. Quanto aos meios de leitura, devem ser adequados às necessidades e expectativas de leituras dos alunos no sentido de torná-los leitores competentes no contexto familiar, escolar e social.

Sabe-se que a palavra escrita nem sempre foi o único veículo de modalidade cultural. A música, a fotografia, a pintura, o cinema, os quadrinhos, as gravuras, as esculturas, as xilogravuras, os manuscritos, as ilustrações, o material de publicidade também contribuíram para a evolução da leitura. Como seria natural em todo o processo que tende ao aperfeiçoamento e à evolução, com o passar dos anos, novos modos de ler e novas linguagens surgiram. Entre elas, as ferramentas tecnológicas que ampliam e enriquecem a leitura, impulsionam transformações em

todos os segmentos da sociedade. Disso decorre outro aspecto implicado no processo de formar o leitor na contemporaneidade: a necessidade de se adequar aos novos tempos. Além do uso da tecnologia para fortalecer o processo de leitura, se faz necessário explorar outras linguagens que são igualmente importantes no cenário atual da leitura. Habituar a criança desde cedo a explorar todo e qualquer material que possa instigar seu rico imaginário, habituá-la a ver mais além do que uma simples placa de propaganda, por exemplo. "Educar o olhar" do ser em formação faz toda a diferença quando se pensa em formar o ser crítico. Toda essa exposição literal a que o pequeno tem contato em sua rotina, se estimulado contínua e adequadamente, fará toda a diferença para o adulto leitor uma vez que a suscetibilidade da criança para o sonho e para a fantasia é muito presente.

Diante de constatações e evidências que comprovam a capacidade de aprendizado da criança, a escola, na maioria das vezes, continua refletindo os mesmos problemas detectados após a colonização, que persistem e se estendem, neste século, passam de geração em geração, pelas escolas e universidades. Espaços escolares sem motivação, sem estímulo, apáticos, com professores desestimulados, voltados mais para disciplinar. De outro modo, as vivências reais e significativas dos professores com a leitura são escassas ou, mesmo, inexistentes. A frequência à biblioteca é quase nula, demonstrando muito pouco envolvimento com a mediação da leitura. Comprova-se com dados desta pesquisa, a partir das respostas dos cinco professores pesquisados, onde dois deles afirmam serem despreparados para realizar a mediação de leitura junto aos seus alunos, dois têm dúvidas quanto a isso e somente um professor afirma ter certeza de que realiza um bom trabalho de leitura porque proporciona aos alunos boas leituras, diversificadas, e que lê bastante para eles.

Segundo, ainda, os dados apresentados nesta pesquisa, o tempo que os professores dedicam às leituras é restrito, geralmente à noite. Não há tempo para a leitura prazer, para entretenimento com fins de aprimoramento do ler por ler e para o aperfeiçoamento pessoal e profissional. Constata-se, da mesma forma, que as escolas há muito tempo recebem materiais importantes de leitura para compartilhar entre professores e, estes, com seus alunos, porém grande parte desse material

não é utilizada. Os computadores chegaram a quase todas as escolas públicas brasileiras. Constatou-se, no entanto, que a maioria dos professores continua analógico, porém dentro de um mundo inteiramente digital. Sabe-se que, contemporaneamente, não se pode ignorar tal fato. Vive-se no mundo digital, o aluno é digital, porém, o professor muito pouco uso faz da tecnologia a favor do aluno e para melhorar as suas práticas. Fica evidente que falta **comprometimento** do educador e não há pré-disposição de alguns professores para interagir com a tecnologia, com o novo.

Esses são questionamentos que devem ser considerados pelos educadores, uma vez que a leitura em meio eletrônico exige do professor novas competências e habilidades. Para mediar as ações de leitura nesse meio, se faz necessário que o professor esteja atualizando-se constantemente. Os sites de literatura estão aí, ao alcance e ao gosto da criança. A aprendizagem do aluno em formação, nesse contexto, é dinâmica, há uma construção de pontes que liga a arte digital, a literatura, os jogos educativos com a prática tradicional, a qual exige uma mescla de tais atividades, sem, contudo, abandonar a contribuição do livro impresso. Se o professor não se atualizar, altera-se a ordem natural dos fatos, surge uma nova hierarquia no processo educativo e o professor "perde terreno". Urge que o professor esteja aberto às mudanças para que o envolvimento docente/discente aconteça de forma mais harmônica no que tange ao uso das novas tecnologias e da aprendizagem como um todo. Incentivar e mostrar ao aluno que a responsabilidade de uma educação de qualidade é conjunta e, construir caminhos emancipados de leitura depende das duas esferas, a escolar e a familiar.

De todo modo, a escola conseguirá transformar-se num lugar agradável de interatividade entre os seus atores, se o objetivo de todos os profissionais da educação convergirem em alguns pontos: perceber que o uso do livro impresso-didático não é o único suporte, que o trabalho deve ser interdisciplinar, que o professor deve ser um profissional-leitor e que os espaços por onde circulam os textos devem ser frequentados por professores e alunos. Nesse entendimento, o panorama educacional atual exige que o professor inclua as ferramentas tecnológicas no seu fazer pedagógico e que ele reveja "vícios" pedagógicos

vigentes que somente cumprem uma tarefa, velha e ultrapassada, a de somente repassar o conhecimento sem provocar discussões, que não sugerem novas posturas, que não transforma e nem permite que se crie, que mata a curiosidade da criança, que se evade da escola precocemente porque a escola não achou um meio de acolher e estimular esse aluno.

Sabe-se, no entanto, que, em se tratando da leitura e da mediação de leitura, há um longo caminho a percorrer e que há muitos desafios nesse percurso até chegar a construir uma comunidade de leitores na escola. Sabe-se que as atividades propostas poderiam ser em maior número e deveriam ser inseridas no cotidiano de todos os alunos da escola pesquisada. Lançou-se uma "semente" que pode "germinar": formou-se uma "pequena grande" comunidade de leitores e escritores na escola. Espera-se que essa pequena comunidade atraia seguidores, que, por sua vez, esses tenham múltiplas oportunidades de explorar novos livros, escolher suas leituras, apreciar os efeitos que cada uma delas lhes traz, falar sobre essas sensações, recomendar leituras e analisar as recomendações recebidas dos colegas a fim de seguir aquelas que lhes parecem mais interessantes, desenvolvendo, ao longo do tempo, gostos e preferências por obras mais complexas, diferentes gêneros e novos e bons autores.

Acredita-se que a escola ainda é um espaço privilegiado de leitura e o professor continua sendo um referencial para os jovens, para a família, mas, muito em particular, para as crianças. Estas, sim, esperam sempre do educador algo a mais do que lhes tem sido oferecido. Aos pequenos apenas um olhar "diferente" pode ser suficiente para que tudo comece a acontecer.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO SOCIOEDUCATIVA EM MEIO ABERTO (ASEMA). Disponível em: <<http://paodospobres.blogspot.com/.../asema-apoio-socio-educativo>>. Acesso em: 8 jun. 2012.

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

\_\_\_\_\_. *Poesia fora da estante*. Porto Alegre: Projeto, 1995.

AGUIAR, Vera Teixeira de; EICHENBERG, Renata Cavalcanti; GONÇALVES, Laiza Karine. *Itinerários de leitura para as séries iniciais: base de conhecimentos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/itinerarios/itinerarios.php>>. Acesso em: 26 set. 2011.

ALVES, Rubem. *Quando eu era menino*. São Paulo: Ed. Papyrus, 2003.

ALMEIDA, B.; LEVY, G. *O livro de brincadeiras musicais da palavra cantada*. São Paulo: Melhoramentos, 2011. Volumes 1, 2, 3 e 4.

ALMEIDA, F.L. de. *A fada que tinha ideias*. São Paulo: Ática, 1991.

AMORIM, Galeno (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2008.

AZEVEDO, Ricardo. *Contos de adivinhação*. São Paulo: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_. *Dezenove poemas desengonçados*. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. *Poeminha em língua de brincar*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BAGGIO, Ana Cristina. *Em busca de leitores em contexto escolar*. Dissertação (Mestrado em Letras) – PPGL, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011. Disponível em: <[http://www.ppgl.upf.br/index.php?option=com\\_docman&task...72](http://www.ppgl.upf.br/index.php?option=com_docman&task...72)>. Acesso em: 15 mar. 2012.

BALDI, Elisabeth. *Leituras na séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura*. Porto Alegre: Projeto, 2009.

BANDEIRA, Pedro. *Coleção História de Cidadania*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2007.

\_\_\_\_\_. *Coleção História de Comportamento*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2007.

BARBIERI, Stela, VILELA, F. *A menina do fio*. São Paulo: Girafinha, 2006

BAUM, L. Frank. *O mágico de Oz*. São Paulo, 1997.

BELLI, Roberto. *Mamãe me conta uma história*. Blumenau: Ed. Todo livro, 2006.

BOJUNGA, Lygia. *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro: Casa Lúcia Bojunga, 2003.

\_\_\_\_\_. *Livro, um encontro*. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Agir Editora, 1988.

BURLAMAQUE, F. V.; MARTINS, K. C. C.; ARAÚJO, M. dos S. *A leitura do livro de imagem na formação do leitor*. In: SOUZA, R. J. de; FEBA, B. L. T. (Orgs.). *Leitura literária na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 75-95.

CAMARGO, Dilan. “*Ado, ado, ado*”. In: *Brinciar*. Porto Alegre: Projeto, 2007.

CAMPELO, Bernardete. *A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CAPARELLI, Sérgio. *111 poemas para crianças*. São Paulo: Editora LPM, 2003

CARAZINHO. *Projeto Pinóquio e Projeto Odisseia da Leitura*. Disponíveis em: <<http://www.carazinho.rs.gov.br/web/index.php?menu=secretarias&sub=educacao>> . Acesso em: 13 fev. 2012.

CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no país das maravilhas*. São Paulo: Summus, 1980.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. *Os livros resistirão às tecnologias digitais*. *Nova Escola*, ed. 204, ago. 2007. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/roger-chartier-livros-resistiraotecnologias-digitais-610077.shtml>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

Cintia, G.G.S e Souza, Renata J. *Ler e compreender estratégias de leitura*. In: Menin Ana da C. S. E outros (Orgs.). *Compreender: estratégias de leitura*. Campinas, São Paulo. Mercado de Letras/ FAPESP, 2010.

CISALPINO, Murilo. *O tamanho da gente*. Belo horizonte: Ed. Autêntica, 2006.

COELHO, I. M. *Repensando a formação de professor. NUANCES: Estudos sobre Educação*, FCT/UNESP, Presidente Prudente, v. 9, n. 9/10, p. 50, jan./jun. – jul./dez. 2003.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

\_\_\_\_\_. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.

CONGREGAÇÃO SERVOS DA CARIDADE. Disponível em: <<http://www.guanellianos.org.br/>>. Acesso em: 8 jun. 2012.

CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE). Disponível em: <<http://www.18cole.com.br/>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Teses*. Disponível em: <<http://www1.capes.gov.br/bdteses/>>. Acesso em: 20 maio 2011.

CORDEIRO, V. M. R. *Cenas de leitura*. In: TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T. (Orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

CORREIA, Hercules T., SOUZA, Silvana F., VINHAL, Tatiana P. *A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas*. In: FEBA, Berta Lucia T, SOUZA, Renata J. (Orgs). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

COUSINS, Lucy. *Feliz Nata, Ninoca*. São Paulo: Ed Ática, 2000.

CUNHA, Léo. *O menino que não mascava chicle*. Ed. Paulinas, 2010.

\_\_\_\_\_. *Cantigamente*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

DAREZZO, Margareth. *Canteiro: músicas para brincar*. São Paulo: Ática, 2011.

DAVIS, L. C. Prefácio. In: ARENA, D. B.; GIROTTO, C. G. S.; MENIN, A. M. C. S.; SOUZA, R.J. *Ler e Compreender: Estratégias de Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DUARTE, Adriane. *O nascimento de Zeus e outros mitos gregos*. São Paulo: Cosac Naify, 2007

COSSON, R. *Letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

ENGEL, Guido Irineu. *Pesquisa-ação*. *Educar*, Curitiba: Editora da UFPR, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: <[http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_16/irineu\\_engel.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf)>. Acesso em: 03

FAULKNER, Keith *Drácula, um livro abra a aba de arrepiar*. São Paulo: Ed Cia das Letrinhas, 1997.

FAULKNER, Keith. LAYLTON, Neal. *A história das coisas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUZA, Renata Junqueira de (Orgs.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1985. (Coleção "Polêmicas do Nosso Tempo").

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FURNARI, Eva. *A bruxinha atrapalhada*. RJ: Nova Fronteira, 1982.

\_\_\_\_\_. *O anjinho*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 1998.

\_\_\_\_\_. *Circo da lua*. São Paulo: Ed. Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. *Cacoete*. São Paulo: Ed. Ática, 2005.

FURTADO, Mário Eustáquio. *Coleção é o Bicho*. Londrina: Ed. MEF, 2011.

GIROTTI, Cintia, G. G. S; SOUZA, Renata J. *Ler e compreender estratégias de leitura*. In: MENIN, Ana da C. S. et al (Orgs). *Compreender: estratégias de leitura*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras/ Fapesp, 2010.

GOBEL, Anna. *O Maluco no céu*. Belo horizonte: Ed. Gutenberg, 2009

GRIMM, Jacob & Wilhen. "O príncipe sapo". In: *Contos de Grimm* (vol. 2). Porto Alegre: L&PM, 2006

HIGTON, Bernard. *Fábulas de Esopo*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 1994.

HONORA, Márcia. *A vida tem dessas coisas*. São Paulo: Ed. Cultural, 2009

JOSÉ, Elias. “*Brincando-de-não-me-olhe*”. In: *Namorinho no portão*. São Paulo: Moderna, 2002.

\_\_\_\_\_. “*O medo do menino*”. In: *Segredinhos de amor*. São Paulo: Moderna,

JOSÉ, Elias; LIMA, Graça. *Lua no brejo com novas trovas*. Ed Projeto, 2007.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB).  
<<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 03 jun. 2012

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 2011. Disponível em:  
<<http://www.prolivro.org.br/>>. Acesso em: 10 maio 2012.

JAUSS, H. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor*. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 2001.

LÁZARO, André; BEAUCHAMP, Jeanete. *A escola e a formação de leitores*. In: AMORIN, Galeno (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial; LETRIA, José Jorge. *Os animais fantásticos*, Ed. Peirópolis: 2008. Instituto Pró-Livro, 2008.

L LOBATO, Monteiro. *As renações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

EVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 1999.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática, 2000.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTHA, A. A. P.; ESTEVES, N. C. *Literatura infantil e autoconhecimento: perdas e ganhos*. In: RÖSING, T. M. K.; BURLAMAQUE, F. *De casa e de fora, de antes e de agora: estudo de literatura infantil e juvenil*. Passo Fundo: EDIUPF, 2010.

MATTOS, Mara Beatriz Pucci de, BETTENCOURT, M. G, BECoKER, Paulo. *Lendas afro-brasileiras*. Passo Fundo: UPF, 2003.

MELO, Gustavo Barros Bezerra de. *Formação de novos leitores: práticas multimídiais sociais e culturais de leitura*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – PPGL, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009. Disponível em: <[http://www.ppgl.upf.br/index.php?option=com\\_docman&task...72](http://www.ppgl.upf.br/index.php?option=com_docman&task...72)>. Acesso em: 05 maio 2012.

MUNDO DA LEITURA. Disponível em: <<http://mundodaleitura.upf.br/>>. Acesso em: 08 maio 2012.

NUNES, Lígia Bojunga. *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 1981.

OCHOA, Núria. Coleção Meus Primeiros Clássicos. Os Três Mosqueteiros, São Paulo: Ed. Moderna, 2008.

OLIVEIRA, Ieda de (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil: com a palavra o autor*. São Paulo, DCL, 2005.

PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 2000.

PAIVA, A. P.; CARVALHO, A. C. M. *Livro-brinquedo, muito prazer*. In: SOUZA, R. J. de; FEBA, B. L. T. (Horas.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

PASSUELO, Maria do Ceu. *Dos pés à cabeça*. São Paulo: Ed. Nacional, 2005.

PERRAULT, Charles. *Chapeuzinho vermelho*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2007

PICINNI, Maurício da Silveira. *Oficinas de leitura no CLIC: Oficina de Literatura e Computador*. Disponível em: <[http://www.pucrs.br/edipucrs/online/vsemanalettras/Artigos%20e%20Notas\\_PDF/Maur%EDcio%20da%20Silveira%20Piccini.pdf](http://www.pucrs.br/edipucrs/online/vsemanalettras/Artigos%20e%20Notas_PDF/Maur%EDcio%20da%20Silveira%20Piccini.pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2012.

PLANO NACIONAL DO LIVRO E LEITURA (PNLL). Disponível em: <<http://www.pnll.gov.br/>>. Acesso em: 13 mar. 1012.

PORTAIS. *O que é a Sociedade do Conhecimento?* Disponível em: <[http://www.portais.ws/?page=art\\_det&ida=657](http://www.portais.ws/?page=art_det&ida=657)>. Acesso em: 03 jun. 2012.

PORVIR. *O futuro se aprende.* Disponível em: <<http://porvir.org/>>. Acesso em: 5 jun. 2012.

PROGRAMA INTERNACIONAL PARA AVALIAÇÃO DE ALUNOS (PISA). 2009. Disponível em: <<http://www.advivo.com.br/blog/roberto-sao-paulo-sp-2010>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

QUINTANA, Mario. *A cor do invisível* - São Paulo, Editora Globo, 1989

\_\_\_\_\_. *A vaca e o hipógrifo*. Porto Alegre, Garatuja, 1977

\_\_\_\_\_. *Lili inventa o mundo*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983

\_\_\_\_\_. *Pé de pilão*. Petrópolis, Editora Vozes, 1968

\_\_\_\_\_. *Sapato furado*. São Paulo, FTD Editora, 1994

.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PETRY, Neiva Zenaide Panozzo; ZANOLLA Taciana. *Práticas de leitura literária em sala de aula*. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2439Zanolla.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tânia (Orgs.). *30 anos de Jornadas Literárias: Estudos*. Passo Fundo: UPF Editora, 2011.

RODARI, Giani. *Alice viaja nas histórias*. São Paulo: Ed Biruta, 2001.

RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. *As Jornadas Literárias e a Capital Nacional da Literatura*. In: LECH, Osvandré (Org.). *150 momentos mais importantes da história de Passo Fundo*. Passo Fundo: Méritos, 2007.

\_\_\_\_\_. *Do currículo por disciplina à era da educação-cultura-tecnologia sintonizadas: processo de formação de mediadores de leitura*. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO; José Castilho; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. *Uma experiência de leitura compartilhada: a invenção de Hugo Cabret*. In: \_\_\_\_\_.; BURLAMAQUE, Fabiana (Orgs.). *De casa e de fora, de antes e de agora: estudo de literatura infantil e juvenil*. Passo Fundo: EDIUPF, 2010.

SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

\_\_\_\_\_. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Ana Maria Martins da Costa; SOUZA, Renata Junqueira de. *Andersen e as estratégias de leitura*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO; José Castilho; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009

SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). *Literatura e alfabetização do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

\_\_\_\_\_.; BECKER, Célia Dóris; VALE, Luiza Vilma Pire. *Do plano do choro ao plano da ação*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Literatura e alfabetização do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1986.

\_\_\_\_\_. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. O professor leitor. In: SANTOS, F. dos; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. M. K. *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. *Leitura em curso: trilogia pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção "Linguagens e Sociedade").

SOLÉ, L. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SOUZA, Arlinda. *Horizontes entrecruzados: recepção da arte literária nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. Disponível em: <[http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/id/52772881.html/](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/52772881.html/)>. Acesso em: 22 ago. 2011.

SOUZA, Maurício de. *Turma da Mônica: Folclore Brasileiro - Cantigas, adivinhas, trava-línguas e muitas brincadeiras*. Barueri, SP: Girassol, 2009.

\_\_\_\_\_. *Lendas brasileiras*. São Paulo: Ed. Girassol, 2009.

SOUZA, R. J. de. *Narrativas infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam*. Bauru: USC, 1992.

SOUZA, Renata Junqueira (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2009.

TAPERA. *Caravana da leitura*. Disponível em: <<http://www.centraisuldejornais.com.br/IndexNoticia.asp?idNoticia=114198>>. Acesso em: 14 fev. 2012.

TEIXEIRA, Ângela Enz. *Escolher para outro ler: que fazer?*. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/aeteixeira.pdf>. 2005/UEM>. Acesso em: 06 dez. 2011.

TERNI, Fábila. *A caminho da escola*. São Paulo: Studio 1997

TUSSI, Rita; RÖSING, Tânia. *Programa Bebelendo: uma intervenção precoce da leitura*. São Paulo: Global, 2009.

TUTIKIAN, Jane. *Fica Ficando*. Erechim: Edelbra, 2007.

TWAIN, Mark. *As aventuras de Tom Sawyer*. São Paulo: Ática, 2006. (col. Eu leio)

VILLARDI, Raquel. *Ensinar a gostar de ler: discutindo estratégias para a formação do leitor*. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro: ABT, v. 26, n. 142, p. 12-17, jul./set. 1998.

WEST, David. *Livro dos jogos pop-up de tabuleiro*. Belo Horizonte: Ed. Fapi, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

\_\_\_\_\_. *A escola e a leitura da literatura*. In: RÖSING, Tânia (Orgs). *Escola e leitura: velha crise, novas perspectivas*. São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. *Recepção e leitura no horizonte da literatura*. *Alea: Estudos Neolatinos*, v. 10, n. 1, p. 85-97, jan./jun. 2008. Disponível em:

<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/330/33015778006.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2011.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1990.

Zirald. *Almanaque Maluquinho - Esportes Radicais*. São Paulo: Editora Globo, 2008.

\_\_\_\_\_. Coleção Bichim. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2005.

\_\_\_\_\_. Coleção Corpim. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2005.

[www.alzirazulmira.com.br](http://www.alzirazulmira.com.br)

[www.angela-lago.com.br](http://www.angela-lago.com.br)

[www.HYPERLINK](http://www.HYPERLINK) "<http://www.atividadeseducativas.com.br/>"[atividadeseducativas.com.br](http://atividadeseducativas.com.br)

[blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br](http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br)

[www.dominiopublico.org.br](http://www.dominiopublico.org.br)

[www.eca.usp.br.gibiusp/home.asp](http://www.eca.usp.br/gibiusp/home.asp)

[www.ecokids.com.br](http://www.ecokids.com.br)

[www.educarparacrescer.abril.com.br](http://www.educarparacrescer.abril.com.br)

[www.escolagames.com.br](http://www.escolagames.com.br)

[www.folha.uol.com.br/fol/brasil500/brinca8.htm](http://www.folha.uol.com.br/fol/brasil500/brinca8.htm)

[www.iguinho.com.br](http://www.iguinho.com.br) [www.leme.pt/criancas/](http://www.leme.pt/criancas/)

[www.meninomalquinho.com.br](http://www.meninomalquinho.com.br)

[www.museudainfancia.unesc.net/?menu=qndoerameno](http://www.museudainfancia.unesc.net/?menu=qndoerameno).

[www.obrasileirinho.com.br/](http://www.obrasileirinho.com.br/)

[www.ojogos.com.br](http://www.ojogos.com.br)

[www.omeninomalquinho.educacional.com.br/](http://www.omeninomalquinho.educacional.com.br/)

[www.plenarinho.gov.br/](http://www.plenarinho.gov.br/)

[www.pucrs.br/edipucrs/lerbrincar\\_poesia/lerbrincarpoesia.sw](http://www.pucrs.br/edipucrs/lerbrincar_poesia/lerbrincarpoesia.sw)

[www.qdivertido.com.br](http://www.qdivertido.com.br)

[www.qdivertido.com.br/quadrinhos/quadrinhos-txt.html](http://www.qdivertido.com.br/quadrinhos/quadrinhos-txt.html)

[www.releituras.com/mquintana\\_bio.asp](http://www.releituras.com/mquintana_bio.asp)

[www.senninha.com.br](http://www.senninha.com.br)

[www.sergiocuparelli.com.br](http://www.sergiocuparelli.com.br)

[www.skoob.com.br/livro/23075-menina-bonita-do-laco-de-fita](http://www.skoob.com.br/livro/23075-menina-bonita-do-laco-de-fita)

[www.smartkids.com.br](http://www.smartkids.com.br)

[www.sol.eti.br](http://www.sol.eti.br)

[www.suapesquisa.com/biografias/mario\\_quintana.htm](http://www.suapesquisa.com/biografias/mario_quintana.htm)

[www.turmadamonica.com.br](http://www.turmadamonica.com.br)

[www.ziraldo.com.br](http://www.ziraldo.com.br)

# ANEXOS

## ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Graduação em Pedagogia ( ) Outra ( ) Qual \_\_\_\_\_ Pós-

Graduação: ( ) Sim ( ) Não

Tempo de profissão: \_\_\_\_\_ Tempo de trabalho nas séries iniciais \_\_\_\_\_

Turma/série/ano: \_\_\_\_\_

Realizou algum curso sobre leitura ou literatura? ( ) Sim ( ) Não

Quantas horas: \_\_\_\_\_ Tema \_\_\_\_\_

Curso \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_

### DADOS DE ENVOLVIMENTO:

1 - Você trabalha com leitura literária em sala de aula? ( ) Sim ( ) Não

a) Com que intenção? \_\_\_\_\_

b) Com que frequência? ( ) Sempre ( ) Às vezes

2 - Você costuma frequentar a biblioteca da escola com seus alunos?

( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

3 - Ao escolher um texto para trabalhar com seus alunos, que critérios você usa na seleção do mesmo? Por que você usa esses critérios?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4 - Você já perguntou ao seu aluno que assuntos ele aprecia ler?

( ) Sim ( ) Não

Justifique: \_\_\_\_\_

5 - Se a resposta for positiva, indique os assuntos de preferência de seus alunos (Marque de 1 a 5 por ordem de maior interesse).

( ) Músicas

( ) Histórias com humor

( ) Informática

( ) Amor, romance

( ) Esportes

( ) Suspense

( ) Contos de Fadas

( ) Terror, sobrenatural

( ) Policiais

( ) Ficção científica

( ) Histórias da vida de pessoas importantes

( ) Religião

( ) Carros

( ) Animais, natureza, globo terrestre

( ) Lazer, saúde

( ) Heróis

( ) Aventura

( ) Infância, adolescência

6 - Numere de 1 a 5, em ordem de importância, quais funções deve possuir um bom texto/livro para os alunos de sua turma:

- ( ) Função de ensinar normas de conduta e bom comportamento  
 ( ) Função de informar  
 ( ) Função de aperfeiçoar a linguagem oral/escrita  
 ( ) Função de ensinar gramática  
 ( ) Função de deleitar, dar prazer

7 - Para escolher materiais diversificados para um trabalho interessante com a leitura literária em sala de aula, você se considera?

- ( ) Muito preparado(a) ( ) Preparado(a) ( ) Não tem certeza (a) ( ) Pouco preparado(a)

8 - O que você mais gosta de ler?

- |                |                         |
|----------------|-------------------------|
| ( ) Romance    | ( ) Livros didáticos    |
| ( ) Teatro     | ( ) Autoajuda           |
| ( ) Poesia     | ( ) Paradidáticos       |
| ( ) Contos     | ( ) Revistas            |
| ( ) Crônica    | ( ) Trabalhos de alunos |
| ( ) Biografias | ( ) Bíblia              |

9 - Como professor de séries iniciais, você considera importante ter uma teoria que vise a orientar o trabalho docente na seleção literária a ser proporcionada ao aluno? Justifique sua resposta:

- ( ) Sim ( ) Não

10 - Para você, a leitura em meio eletrônico cria obstáculos à leitura?

- ( ) Sim ( ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

11 - Você já encontrou algum tipo de orientação teórica ou metodológica que lhe auxiliasse na seleção do material literário a ser utilizado em sala de aula? Em caso positivo, qual fonte?

12 - Quais são suas motivações para ler um livro?

- ( ) Prazer, gosto ou necessidade espontânea  
 ( ) Atualização profissional, conhecimento geral  
 ( ) Exigência profissional  
 ( ) Motivos religiosos  
 ( ) Não fui incentivado(a) a ler

13 - Como você classifica a sua trajetória leitora desde a infância, passando pela vida acadêmica e profissional até os dias de hoje:

- ( ) Ótima ( ) Muito boa ( ) Boa ( ) regular ( ) ruim

14 - Você se sente estimulado pela escola (direção, coordenação pedagógica) para desenvolver atividades de leitura que realmente incentive a formação do aluno leitor?

- ( ) Sim ( ) Não

Justifique a sua

resposta: \_\_\_\_\_

15 - Você tem o hábito de frequentar bibliotecas( da escola e outras), livrarias para se atualizar sobre lançamentos, novidades a serem utilizados para aperfeiçoar suas aulas?

- ( ) Sim ( ) Não ( ) Às

## ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

### ASSINALE COM UM X A RESPOSTA QUE VOCÊ PREFERE.

#### 1. Nas suas horas de folga, o que você mais faz é:

- assistir a TV       ler       descansar       cuidar da casa  
 andar de bicicleta  
 brincar       trabalhar       cuidar dos irmãos       lavar a louça  
 jogar no computador       ir à lan house       praticar esportes       fazer os temas

#### 2. Em que suporte você prefere ler:

- revistas       livros       gibis  
 jornais       na internet       nenhum

#### 3. Que tipo de leitura você prefere?

- histórias em quadrinhos       poesia       livros didáticos com as matérias da escola  
 contos de fadas  
 texto curto: contos, crônicas       história longa: romance, novela, teatro       livros infantis

#### 4. Qual é o assunto que você mais gosta de ler?

- animais, natureza, globo terrestre       músicas       ficção científica  
 histórias da vida de pessoas       Informática       histórias com humor  
 histórias mitológicas       terror, sobrenatural  
 ficção científica       informática       amor  
 adolescência       aventura       saúde       policial       religião  
 biografias       músicas       contos de fadas       suspense       esportes

#### 5. Quando você lê na Internet, você procura:

- Textos curtos  
 Textos longos  
 Com imagens  
 Não importa o tamanho dos textos

#### 6. Quando você procura um livro ou uma história para ler, você prefere:

- Muitas ilustrações       Algumas ilustrações       Nenhuma ilustração

#### 7. Você entende o que lê?

- Sim  
 Nem sempre  
 Não

#### 8. Você procura um livro para ler:

- Por iniciativa própria  
 Por indicação do professor  
 Por indicação de um amigo

- Pelo título ou nome do livro
- Pela capa e pela ilustração
- Quando vai à biblioteca ou sala de leitura

**9. Ao ler um livro, uma revista ou um texto, você costuma:**

- Ficar no início
- Parar na metade
- Ir até o final
- Só olhar as figuras
- Lê o que a professora pede
- Procura o que lhe interessa
- Acha difícil, mas persiste

- Não gosta e não lê

**10. O que você acha das suas aulas de leitura em sala de aula?**

- Muito boas  Boas  Não gosto dessa atividade

**11. Você vai à biblioteca da escola, sala de leitura ou biblioteca pública?**

- Sim  Não  Às vezes

**12. Você costuma opinar sobre a leitura feita, dialogar com colegas e questionar a professora**

antes, durante ou após as aulas de leitura?

- Sim  Não  Às vezes

**13. Quem mais o influenciou a ler?**

- Mãe  Pai  Professora  Avó ou avô
- Padrinho  Madrinha  Amigo ou colega  A iniciativa é minha
- Outro

**14. Quais são suas motivações para ler um livro?**

- Prazer, gosto ou necessidade espontânea
- Exigência escolar
- Conhecer mais sobre o assunto estudado
- Propaganda que o colega fez de um livro
- Não costumo ler por iniciativa própria

### ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO APLICADO AO SUPERVISOR

#### **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Graduação: Curso: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Especialização: Curso: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo você atua como supervisora nessa escola? \_\_\_\_\_

Em que outras funções relacionadas à educação você já atuou? \_\_\_\_\_

Durante quanto tempo? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo você atua no magistério? \_\_\_\_\_

#### **DADOS DO ENVOLVIMENTO:**

1- O que é ler? \_\_\_\_\_

2- Qual a importância da leitura:

a) na sua profissão? \_\_\_\_\_

b) na sua vida pessoal? \_\_\_\_\_

c) na vida dos alunos? \_\_\_\_\_

3- O que você tem lido ultimamente? \_\_\_\_\_

4- Com que frequência você lê? \_\_\_\_\_

5 - O que tem dificultado ou facilitado sua leitura? \_\_\_\_\_

6- Que tipo de leitura você prefere fazer (textos técnicos, revistas, romances, contos, crônicas, autoajuda, poesia, bíblia, outros)? \_\_\_\_\_

7- Você se considera um bom leitor? Por quê?

\_\_\_\_\_

8 - Você costuma ver os alunos da escola lendo? Em que momentos?

\_\_\_\_\_

9 - Algum professor da escola solicitou à supervisão auxílio para desenvolver atividades de leituras com os alunos das séries iniciais? De que forma?

\_\_\_\_\_

10 - Que atividades vêm sendo desenvolvidas para incentivar o hábito da leitura nas séries iniciais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11- Que tipos de textos e atividades você acredita que deveriam ser trabalhados nas aulas para incentivar o gosto pela leitura de obras literárias?

\_\_\_\_\_

12- Atualmente, a escola possui um projeto de incentivo à leitura? Se tem, como ele é? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13- Qual é o conhecimento e o envolvimento dos professores em relação a esse projeto?

\_\_\_\_\_

14 - Com relação à atuação das professoras responsáveis pela biblioteca escolar, como você vê a ação dessas como mediadoras de leitura?

---

---

15 - A biblioteca contribui para o acesso dos professores em geral a fontes de informações para atualização técnica e de conteúdos? De que forma?

---

---

16 - Considerando que a falta do hábito da leitura está diretamente ligada ao baixo desempenho dos alunos nas avaliações internas externas, o que você acha que a escola Patronato Santo Antônio pode fazer para mudar esse contexto?

---

---

---

## ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO APLICADO AO BIBLIOTECÁRIO

### **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Graduação: Curso: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Especialização: Curso: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo você atua como supervisora nessa escola? \_\_\_\_\_

Em que outras funções relacionadas à educação você já atuou? \_\_\_\_\_

Durante quanto tempo? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo você atua no magistério? \_\_\_\_\_

### **DADOS DO ENVOLVIMENTO:**

1. Como professora responsável pela biblioteca escolar, como você descreveria sua ação como mediador de leitura?

\_\_\_\_\_

2. Que atividades são desenvolvidas na biblioteca escolar para a formação de leitores?

\_\_\_\_\_

3. Como você vê o acesso e a ação dos mediadores de leitura no espaço da biblioteca escolar (como os professores de séries iniciais utilizam a biblioteca)?

\_\_\_\_\_

4. Como você descreveria a atitude dos leitores das séries iniciais com relação a:

a) hábitos de leitura: \_\_\_\_\_

b) interesses de leitura: \_\_\_\_\_

b) a questão da leitura no âmbito escolar: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Existem mecanismos de estímulos ao aluno para que conheça a biblioteca e dela usufrua para fins diversos: consultas e leituras? Quais?

\_\_\_\_\_

7. Você acha que a biblioteca escolar dispõe em seu acervo de materiais diversos e serviços adequados para o estímulo à leitura dos alunos? Por quê?

\_\_\_\_\_

8. A biblioteca oferece mecanismos para democratização da informação permitindo o acesso da comunidade extraescolar a materiais educativos de seu acervo? Como?

\_\_\_\_\_

9. A biblioteca contribui para o acesso dos professores a fontes de informações para atualização técnica e de conteúdos? De que forma?

\_\_\_\_\_

10. O acervo da biblioteca está organizado para facilitar o acesso do aluno às obras e materiais de leitura e consulta? Justifique.

## ANEXO 5 – LISTA DE LIVROS PARA OS ANOS INICIAIS DA BIBLIOTECA DA ESCOLA PATRONATO SANTO ANTONIO

- AGUIAR, Vera (org.). Poesia fora da estante. Porto Alegre: Projeto, 1995.
- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *A fada que tinha ideias*. São Paulo: Ática, 1991.
- AZEVEDO, Ricardo. Contos de adivinhação. São Paulo: Ática, 2008.
- AZEVEDO, Ricardo. Poeminha em língua de brincar. Rio de Janeiro: Record, 2007
- AZEVEDO, Ricardo. *Dezenove poemas desengonçados*. São Paulo: Ática, 2000.
- BELLI, Roberto. Mamãe me conta uma historia. Blumenau: Ed. Todolivro, 2006.
- BAUM, L. Frank. *O mágico de Oz*. São Paulo, 1997.
- BANDEIRA, Pedro. Coleção História de Cidadania. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2007.
- BANDEIRA, Pedro. Coleção Historia de Comportamento. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2007.
- BOJUNGA, Lygia. A bolsa amarela. Rio de Janeiro: Casa Lúgia Bojunga, 2003.
- CAMARGO, Dilan. “Ado, ado, ado”. In: Brinciar. Porto Alegre: Projeto, 2007.
- CAPPARELLI, Sérgio. *111 poemas para crianças*. Porto Alegre: L&PM, 2003.
- DUARTE, Adriane. O nascimento de Zeus e outros mitos gregos. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- CUNHA, Léo. O menino que não mascava chicle, Ed. Paulinas, 2010.
- CISALPINO, Murilo. O tamanho da gente. Belo horizonte: Ed. Autentica, 2006.
- Coleção Castelinho. São Paulo: Ed FTD, 2009.
- Coleção Contos de Papel. São Paulo: Ed FTD, 2009.
- Coleção Livro Mágico. São Paulo: Ed FTD, 2009
- Coleção Clássicos Inesquecíveis. Blumenau: Ed. Todo Livro, 2006.
- Coleção Vida . Erexim: Ed. Edelbra, 2008.
- Coleção Livro Mágico. São Paulo: Ed. FTD, 2009.
- Coleção Hora de Ler. São Paulo: Ed. FTD, 2009.
- Coleção Lua de Papel, São Paulo: Ed. FTD, 2009.
- DUARTE, Adriane. O nascimento de Zeus e outros mitos gregos. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- FURTADO, Mário Eustáquio. Coleção é o Bicho. Londrina: Ed. MEF, 2011.
- GOBEL, Anna. O Maluco no céu. Belo horizonte: Ed. Gutenberg, 2009
- GRIMM, Jacob & Wilhen. “O príncipe sapo”. In: Contos de Grimm (vol. 2). Porto Alegre: L&PM, 2006.
- HONORA, Márcia. A vida tem dessas coisas. São Paulo: Ed. Cultural, 2009.
- HIGTON, Bernard. *Fábulas de Esopo*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 1994.
- JOSÉ, Elias; LIMA, Graça. *Lua no brejo com novas trovas*. Ed Projeto, 2007.

- JOSÉ, Elias. “Brincando-de-não-me-olhe”. In: *Namorinho no portão*. São Paulo: Moderna, 2002.
- JOSÉ, Elias. “O medo do menino”. In: *Segredinhos de amor*. São Paulo: Moderna, 2000.
- LETRIA, José Jorge. *Os animais fantásticos, Ed. Peirópolis, 2008*
- LOBATO, Monteiro. *As renações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1993
- SOUZA, Mauricio. *Coleção Turma da Monica – Lendas brasileiras*. São Paulo: Ed. Girassol, 2009.
- ZIRALDO. *Coleção Almanaque Maluquinho*. São Paulo: Globo Livros, 2009.
- ZIRALDO. *Coleção Corpim*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2005.
- ZIRALDO. *Coleção Bichim*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2005.
- OCHOA, Núria. *Coleção Meus Primeiros Clássicos. Os Três Mosqueteiros*, São Paulo: Ed. Moderna, 2008.
- PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 2000.
- PERRAULT, Charles. *Chapeuzinho vermelho*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2007.
- RODARI, Gianni. *Alice viaja nas histórias*. São Paulo: Biruta, 2007.
- SOUZA, Mauricio. *Lendas brasileiras*. São Paulo: Ed. Girassol, 2009.

## **ANEXO 6 – LISTA DE LIVROS LITERÁRIOS PARA O PROFESSOR DISPONIVEL NA BIBLIOTECA DA ESCOLA**

- AGUIAR, Vera Teixeira de. Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- BOJUNGA, Lygia. Livro, um encontro. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Agir Editora, 1988.
- CAMPELO, Bernardete. A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.
- COLOMER, Teresa. A formação do leitor literário. São Paulo: Global, 2003.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 2001.
- OLIVEIRA, Ieda de (Org.). O que é qualidade em literatura infantil e juvenil: com a palavra o autor. São Paulo, DCL, 2005.
- ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009
- BALDI, Elisabeth. Leituras na séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Projeto, 2009.
- SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tania M. K. Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.
- SOUZA, Renata Junqueira (Org.). Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado das letras, 2009.
- FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUZA, Renata Junqueira de (Orgs.). Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado das letras, 2011.

## **RELAÇÃO DE REVISTAS DA BIBLIOTECA DA ESCOLA**

- Revista Língua Portuguesa. Editora Segmento, São Paulo (mensal).
- Revista Educação. Editora Segmento, São Paulo (mensal).
- Revista A&E do Sistema Positivo de Ensino. Editora Positivo. Curitiba
- Revista de Historia da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Sabin (mensal)
- Revista Ciência Hoje das crianças. Rio de Janeiro: Ed. Ediouro (mensal)

**ANEXO 7 – TÍTULOS DE EVA FURNARI**

- FURNARI, Eva. A bruxinha atrapalhada. RJ: Nova Fronteira, **1982**.
- FURNARI, Eva. O anjinho. São Paulo: Cia das Letrinhas, 1998.
- FURNARI, Eva. Circo da lua. São Paulo: Ed. Ática, 2004.
- FURNARI, Eva – Cacoete. São Paulo: Ed. Ática, 2005.

**ANEXO 8 – POESIA SOU EU MESMO**

Eu só queria ser eu mesmo  
E assim, querendo,  
Ai de mim!

Você tem  
Os olhos da vovó.  
Você tem  
A boca da titia.  
Você tem  
Os cabelos da mamãe.  
Você tem  
As mãos do tio Antônio.  
Você tem  
O nariz do papai.  
Você tem...

Para, para, para,  
Quero ser eu mesmo.

(...)

Sérgio Capparelli. *111 poemas para crianças*.

**ANEXO 9 – CANTIGAMENTE DE LEO CUNHA**

Cantigamente,

Quando havia bondes pelas ruas,

Os menino iam sempre pro infinito,

Prá do ouro todo do arco-íris.

Cantigamente,

Quando havia assombrações

Os meninos se enroscavam nos lencois,

No baú de espantos das velhas avós.

Cantigamente,

Quando havia matinês nos domingos,

Garotas e gaiatos se engraçavam

Em guerras de pipoca e olhares de soslaio.

As crianças inventavam o mundo

Que agora gira exclusivo na televisão.

## ANEXO 10 – TEXTO DE LEITURA COMPARTILHADA COM OS PAIS

Brincar é difícil...

Minhas netas: Eu gosto de ler as revistinhas do Pato Donald. Pois o professor Pardal, aquele inventor maluco, teve uma ideia genial. Imaginou que seria legal se ele inventasse, para o Huguinho, o Zezinho e o Luizinho, brinquedos que lhes dessem alegria sempre. Pois há brinquedos que não dão alegria: pipa em dia sem vento, não voa e fica no chão; pião que não gira quando se puxa a cordinha e vai rolando pelo chão; taco de beisebol quando erra a bola e o menino fica com cara de bobo. Quando essas coisas acontecem os brinquedos não dão alegria; dão tristeza. “Pois eu vou inventar brinquedos que deem alegria sempre”, disse o professor Pardal. “Uma pipa que voe sempre, um pião que gire sempre e um taco que acerte a bola sempre!” Dito e feito! O professor Pardal entrou no seu laboratório, pensou, trabalhou e inventou os três brinquedos que, segundo ele imaginava, dariam alegria sempre. De fato, os três patinhos ficaram felicíssimos quando receberam os brinquedos mágicos. Mas a alegria durou pouco. Porque não existe nada mais chato do que um brinquedo que acerta sempre. Brincar só é divertido quando existe a possibilidade de não dar certo. Brinquedo divertido exige luta, esforço: lutar com o vento, lutar com o pião, lutar com o taco, para ver quem pode mais...

Em algumas roças (vocês se lembram que eu morava na roça...) se fazia um jogo muito concorrido por ser muito engraçado: num cercadinho cujo chão era lama pura, bem mole, colocavam um porquinho bem redondo, não sem antes besuntá-lo com graxa. Ele ficava liso, escorregadio e quase impossível de segurar. A seguir, colocavam lá dentro três meninos que queriam pegar o porquinho: quem o agarrasse ficava com ele. Acontece que o porquinho não era bobo e não queria ser pego. Corria, fugia, e os meninos atrás... Bastava que um menino o agarrasse para que o porquinho escorregasse e o menino caísse de cara na lama! Todo mundo morria de rir, inclusive os meninos. Agora imaginem que, se ao invés de um porquinho, fosse uma tartaruga... Qual seria a graça? Nenhuma. Pegar uma tartaruga é coisa muito fácil. Pegar uma tartaruga não é desafio. Todo brinquedo tem de oferecer um desafio. “Desafio” é isso: uma coisa que a gente quer fazer mas é difícil fazer. Num brinquedo a gente está sempre “medindo forças” com alguma coisa: com a água (nadar é brincar com a água), com uma árvore (subir na árvore é brincar com a árvore), com uma pessoa (o “pique”: quem corre mais rápido), com uma adivinhação (todo problema é um enigma a ser decifrado)... Alpinista não acha graça subir em morro baixo: o que ele quer é escalar montanha alta, muito alta, que poucos conseguem escalar. Como, por exemplo, os picos Aconcágua e Everest. Essas montanhas são tão difíceis que muitas pessoas já morreram na escalada. E, no entanto, outros alpinistas continuam a tentar a escalada. Por quê? Nada os obriga a isso! Porque as montanhas os desafiam. Olhando para um pico os alpinistas sentem que ele está lhes dizendo: “Estou aqui. Será que vocês podem comigo?” Um quebra-cabeças de 16 peças: que graça tem? É só olhar para saber onde as peças se encaixam. Mas um quebra-cabeças de 500 ou mesmo 1.000 peças: isso sim é um desafio. Aquele monte de peças em cima da mesa está nos dizendo: “Veja se você é capaz de nos ajuntar de forma que todas fiquemos encaixadas umas nas outras e desse encaixe apareça um quadro...”

Minha mãe gostava de me ensinar brinquedos. Um dos primeiros brinquedos que ela me ensinou, lembro-me muito bem: eu deveria ter 4 ou 5 anos. Ela estava me dando banho, na banheira. Aí ela me disse: “Veja”. A seguir ensabou bem as mãos, fechou a mão direita, abriu um pouco os dedos, de modo que ficasse um buraquinho entre o mata-piolho e o fura-bolo, e começou a soprar suavemente. Do outro lado do buraco uma bolha de sabão começou a tomar forma e foi crescendo, crescendo até que estourou! Fiquei encantado! Quis aprender. A gente sempre tem vontade de aprender quando fica encantado. Levou tempo mas aprendi. Aí, dominada a técnica, os desafios aumentaram: fazer bolhas cada vez maiores. E, por fim, com um gesto rápido, libertar a bolha da minha mão para que ela flutuasse sozinha. Mais tarde aprendi a produzir bolhas de forma mais

técnica: colocava um pedacinho de sabão dentro de uma canequinha com água quente, esperava que o sabão derretesse, enfiava um canudinho cortado de um mamoeiro dentro da água, e soprava: e era aquela felicidade, vendo as bolhas que saíam e flutuavam. Uma bolha é um vazão que uma película de sabão prendeu e arredondou...

Outro brinquedo de criança pequena é assobiar. Que inveja dos meninos maiores! E eu soprava que soprava, mas só saía o barulho do vento. Até que um dia, assobiei. Aí passei a assobiar o tempo todo e fui me aperfeiçoando. Até que ficou fácil. Assobiar deixou de ser um desafio. Mas um outro desafio surgiu: aquele assobio forte que se produzia pondo dois dedos na boca, debaixo da língua. Tentei muitas vezes e não aprendi. Ainda hoje eu tenho inveja...

Como a gente era pobre e não tinha dinheiro para comprar brinquedos, a gente fazia os brinquedos. Minha mãe me ensinou a fazer chapéus de Napoleão com jornais, a recortar benequinhas, todas de mãos dadas, a fazer corrupios com botões e linha, a fazer barquinhos de papel, que eu colocava na enxurrada... Hans Christian Andersen, um contador de histórias dinamarquês, contou a história de um soldadinho de chumbo de uma perna só, apaixonado pela bailarina da caixinha de música, que navegou num barquinho de papel nas águas da chuva que corriam pela sarjeta, até naufragar num bueiro, que o levou ao rio, onde foi engolido por um peixe...

Para fazer brinquedos a gente tinha de desenvolver duas habilidades. A primeira era um jeito especial de olhar para as coisas. Tendo, na cabeça, o brinquedo que se queria, a gente começava a olhar para os objetos à nossa volta, procurando aqueles que poderiam ser usados para fazê-lo. Tudo podia se transformar em brinquedo: pedaços de madeira, carretéis de linha, pedaços de barbante, vidros vazios (são excelentes assobios), lâmpadas velhas (podem ser transformadas em lentes), chaves, botões, câmaras de ar de bicicletas, pneus, caixas de fósforo vazias (com elas se fazem matracas), bambus (eles têm 1001 utilidades), latas de massa de tomate (com elas se fazem telefones), rolas, folhas de coqueiro, retalhos, sementes, batatas (com 4 palitos espetados se transformam em bois...), sabugos de milho, caixas de sapato... Bolas se faziam com meias velhas. Bonecas, a tia Anastácia fez a Emília com retalhos velhos, agulha e linha. E o Visconde de Sabugosa, com um sabugo de milho. Os grãos de milho serviram de botões na sua casaca feita com as palhas do milho. Distraído, um frango se aproximou e comeu um dos seus botões... Hoje se compram pipas prontas nas lojas. Não tem graça. Eu fazia minhas pipas. Era preciso produzir as varetas, cortando-as de pedaços de bambu e alisando-as com uma faca até ficarem bem iguais e bem lisas, para que a pipa não ficasse desequilibrada. E, para colar o papel, eu fazia grude, dissolvendo polvinho em água e pondo no fogão de lenha para ferver, mexendo sem parar para não empelotar.

Mas, de todos os brinquedos, aqueles de que eu mais gostava eram os balanços. O primeiro desafio era fazer o balanço: conseguir a corda, descobrir um galho horizontal de mangueira, subir lá em cima, amarrar as cordas, fazer o assento. Depois de feito, balançar, cada vez mais alto, sem que ninguém empurrasse, até encostar a ponta do pé na folha do galho que me desafiava...

A Camila é minha neta, aquela que está trocando dentes. Foi aniversário dela no dia 5. Fez 8 anos. A Camila é uma menina muito alegre, cheia de vida. Tão cheia de vida que, por vezes, dá canseira segui-la... Que bom que você é minha neta, Camila!

(Correio Popular, 07/04/2002)

**ANEXO 11 – QUADRO ILUSTRATIVO DO TEXTO “BRINCAR É DIFÍCIL DE RUBEM ALVES**









