
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

SILVANA RAVAZZOLI BRUNELLO DA SILVA

**A PRÁTICA DOCENTE DIALOGANDO COM A
LEITURA, A LITERATURA E A FORMAÇÃO
LEITORA.**

SILVANA RAVAZZOLI BRUNELLO DA SILVA

**A PRÁTICA DOCENTE DIALOGANDO COM A LEITURA, A
LITERATURA E A FORMAÇÃO LEITORA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof^a Dra. Laura Noemi Chaluh

Rio Claro - SP
2022

S586p Silva, Silvana Ravazzoli Brunello da
A prática docente dialogando com a leitura, a literatura e a formação leitora. / Silvana Ravazzoli Brunello da Silva. -- Rio Claro, 2022
63 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Laura Noemi Chaluh

1. Leitura. 2. Literatura. 3. Prática docente. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

SILVANA RAVAZZOLI BRUNELLO DA SILVA

**A PRÁTICA DOCENTE DIALOGANDO COM A LEITURA, A
LITERATURA E A FORMAÇÃO LEITORA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh (orientadora)

Profa. Dra. Andréia Osti

Profa. Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo

Aprovado em: 09 de novembro de 2021

Silvana R. B. da Silva

Assinatura do discente



Assinatura do(a) orientador(a)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender a importância da prática da leitura no contexto escolar e sua contribuição para o discente e docente, abordando a leitura como um aprendizado fundamental para a formação leitora. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica. (GIL, 2009). Para tratar da importância da leitura para a formação leitora e formação discente, analiso as perspectivas dos seguintes autores: Abramovich (1997), Cadermatori (2006, 2009), Paulo Freire (2009,1986), Larrosa (2004) e Cosson (2014). Paralelamente realizei uma busca de trabalhos completos na base da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), considerando os eventos que aconteceram em 2011, 2012, 2013, 2015, 2017 e 2019. Foram analisados os trabalhos completos apresentados no Grupo de Trabalho 10: Alfabetização, Leitura e Escrita. A escolha dos trabalhos completos foi feita considerando a palavra-chave leitura, presente no título, resumo ou palavra-chave. A proposta da temática traz como ponto fundamental, a leitura para formação leitora. O leitor ao viajar na leitura interage com ele, com o autor e com obra e quando essa leitura é compartilhada possibilita que o leitor se reconheça no seu próprio mundo e no mundo, mais amplamente. O docente nesta comunicação literária tem a função de mediar esse aprendizado, orientando para aquisição deste aprendizado as técnicas necessárias, para a formação leitora ser completa. Ao realizar o levantamento no GT10 da ANPEd, foram escolhidos 10 artigos, os artigos possibilitaram um diálogo com os conceitos a respeito da importância da leitura para a formação leitora, abordando algumas práticas relacionadas a leitura, a gêneros literários e prática docente. Os respectivos autores citados no trabalho, trouxeram reflexões importantes acerca da formação leitora, das experiências de cada ser que antecedem o aprendizado sistemático de ler e escrever, da forma de ler corretamente para crianças, possibilitando o envolvimento com ela, o autor e a obra. A literatura voltada a experiência docente exige algumas técnicas corretas, ao ler uma obra literária e principalmente as obras infantis, o docente ao explorar corretamente o modo de ler não só beneficia o aluno, mas ele também, pois, assim como o leitor entra na obra e se envolve com ela, o docente também irá se envolver com ela criando assim, prazer por estudar, ler e se capacitando indiretamente, para que as aulas sejam ricas de aprendizado, saindo assim do ensino sistemático. Portanto, o ensino da leitura e formação leitora que almejamos rompe

padrões, e possibilita o ouvinte da história e o leitor entrarem em um mundo próprio, conhecendo seu próprio ser interior e se tornando o sujeito daquela história e da história que ele poderá criar.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Prática docente.

ABSTRACT

The present work aims to understand the importance of the practice of reading in the school context and its contribution to the student and teacher, approaching reading as a fundamental learning for reading formation. This is a bibliographic research. (GIL, 2009). To address the importance of reading for reading and student education, I analyze the perspectives of the following authors: Abramovich (1997), Cadermatori (2006, 2009), Paulo Freire (2009, 1986), Larrosa (2004) and Cosson (2014) . At the same time, I carried out a search for complete works on the basis of ANPEd (National Association of Graduate Studies in Education), considering the events that took place in 2011, 2012, 2013, 2015, 2017 and 2019. The complete works presented in the Working Group were analyzed 10: Literacy, Reading and Writing. The choice of complete works was made considering the keyword reading, present in the title, abstract or keyword. The proposal of the theme brings as a fundamental point, reading for reader formation. The reader, when traveling in reading, interacts with him, with the author and with the work and when this reading is shared, it allows the reader to recognize himself in his own world and in the world, more broadly. The teacher in this literary communication has the function of mediating this learning, guiding for the acquisition of this learning the necessary techniques, for the reading formation to be complete. When carrying out the survey in the GT10 of ANPEd, 10 articles were chosen, the articles allowed a dialogue with the concepts about the importance of reading for the reading formation, approaching some practices related to reading, to literary genres and teaching practice. The respective authors mentioned in the work, brought important reflections about the reading formation, the experiences of each being that precede the systematic learning of reading and writing, the way to read correctly for children, enabling the involvement with it, the author and the work. Literature aimed at teaching experience requires some correct techniques, when reading a literary work and especially children's works, the teacher when correctly exploring the way of reading not only benefits the student, but he also, because, just as the reader enters the work and gets involved with it, the teacher will also get involved with it, thus creating pleasure in studying, reading and indirectly qualifying itself, so that the classes are rich in learning, thus leaving the systematic teaching. Therefore, the teaching of reading and reading training that we aim for breaks patterns, and allows the listener of the story and the reader to enter a world of their

own, knowing their own inner being and becoming the subject of that story and the story they can create.

Keywords: Reading. Literature. Teaching practice.

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. DIÁLOGO COM ALGUNS AUTORES REFERÊNCIA	13
3. A ARTICULAÇÃO ENTRE LEITURA E LITERATURA.....	18
4. A FORMAÇÃO LEITORA E SUA PRÁTICA NA BASE DAANPED.....	31
4.1 Processo metodológico	31
4.2 Análises dos artigos selecionados	34
5. CONCLUSÃO.....	65
REFERÊNCIAS	67

1. INTRODUÇÃO

O interesse em estudar está temático começou imperceptivelmente com a minha trajetória escolar.

Os primeiros contatos com a literatura infantil se deram no ensino infantil, por meio de filmes embasados nos contos de fadas, como Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Cinderela, os Três Porquinhos, Patinho Feio, Peter Pan, Rapunzel, entre outros, proporcionando momentos passíveis de criação de mundo próprio. Meus pais, sempre compravam coletâneas de contos de fadas, histórias com animais como, por exemplo: Tom o gato e Rex o cachorro.

Adentrando no ensino fundamental I, os recontos das histórias tradicionais aprendidas no infantil tornaram-se frequentes, no entanto outros gêneros foram englobados no repertório: receita, cartaz, convites, o estudo das fábulas, textos jornalísticos e notícias, narrativas, enfim, ampliaram-se os textos estudados nas análises estruturais e característicos.

Ingressando no fundamental II, a literatura se fez mais presente, os docentes pediam leituras de livros, pesquisas na internet e consultas didáticas (livros escolares), para a realização de apresentação de Power Point, provas, resumos, onde ao estudar, realizando anotações, compreendia os conhecimentos transmitidos. A escola possuía uma biblioteca, foi uma possibilidade para empréstimo de livros os quais eram devolvidos no final do mês. Naquela época, estavam em alta os livros de romance juvenis, o que me permitiu fazer a leitura de livros como sagas de vampiros, além dos infanto-juvenis como as aventuras de Emília, os gibis da Mônica e da turma do Mickey, leitura constante.

Logo depois de ingressar no ensino médio, vestibulares chegando, estudos intensos, a leitura assume outra vertente à de análise histórica pertencente ao período histórico da literatura, por exemplo: Barroco, as características do escritor e do período da escrita, a especificidade de cada livro, o envolvimento a cada capítulo, reviravolta na história, passado, futuro e presente e trazendo conhecimentos constantes. Neste período os livros estudados foram: Dom Casmurro, Memória Póstumas de Brás Cubas, Vidas secas, A Hora da Estrela, poesias e poemas, etc.

Após intensos estudos com o objetivo de ingressar na faculdade e atingido este feito, leituras acadêmicas disponibilizadas pelos docentes expandiram meu leque de conhecimentos, incrementando na prática docente. Textos ricos de conteúdos, formadores de seres humanos e profissionais competentes.

No terceiro ano da faculdade, realizando o Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, obtive a experiência de atuar como professora em formação e ao longo do desenvolvimento do estágio, desenvolvi propostas que articulavam os livros infantis com os conteúdos do ano correspondente. Presenciei o fluxo de ideias, sentimentos, histórias, expressões e questionamentos despertados pelas crianças, onde mundos se criam e recriam por meio dos livros.

Os alunos que obtém de alguma forma o contato com a leitura antes mesmo de sua fase de alfabetização, conseguem desenvolver importantes aspectos relacionados a sua cognição e com a sua sensibilidade.

É por meio dos aspectos cognitivos que a criança é estimulada a usar e desenvolver sua imaginação, construindo dentro de si e para si um mundo imaginário repleto de elementos fantasiosos como príncipes, princesas e seres mágicos, no que diz respeito a sensibilidade, a leitura possibilita criar os mais diversos sentimentos como a alegria, a felicidade, o medo, a tristeza, o amor, a raiva.

Em função disto é que me proponho a desenvolver uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2009) que tem a intencionalidade de proporcionar, maior familiaridade com o problema, aprofundando mais o explícito ou constituindo hipóteses, seu objetivo principal é o aprimoramento de ideias e das descobertas vindas da intuição.

Seguem os objetivos definidos para a realização da pesquisa:

- Objetivo geral: Compreender a importância da prática da leitura no contexto escolar, para desenvolvimento desta prática para os envolvidos no processo.
- Objetivo específico: Sistematizar e analisar trabalhos completos contemplados na base da ANPEd (Associação Nacional de Pós Graduação em Educação) no Grupo de Trabalho 10 no período de 2011 a 2019.

O trabalho está organizado da seguinte maneira:

No capítulo 1 - Diálogo com alguns autores referência - teço questões que norteiam a pesquisa a partir de diferentes perspectivas teóricas. No capítulo 2 - Articulação entre leitura e literatura – discuto as relações entre os dois conceitos. No capítulo 3 - Formação Leitora e Sua Prática na Base da ANPEd - apresento o processo metodológico a analiso os artigos selecionados naquela base. Finalizo o trabalho com considerações na conclusão da pesquisa.

2. DIÁLOGO COM ALGUNS AUTORES REFERÊNCIA

A literatura sem sobra de dúvidas é inseparável da educação e dos processos relacionados as questões escolares, com a função de desenvolver o aspecto linguístico e intelectual no ser humano, portanto atrela-se aos interesses da escola em ensinar a língua escrita. No entanto neste interesse, a língua oral acaba sendo colocada em segundo plano:

[...] O desempenho da escola a esse respeito, devido ao caráter formal de seu exercício, tem-se inclinado para a postura mecanicista que considera a eficácia do ensino da língua pelo maior ou menor domínio das regras gramaticais. Como a escola só trabalha com a sistematização, preocupa-se com um desenvolvimento verbal a ser apreciado através da escrita do aluno, sem levar em conta os fatores que determinam ou estimulam essa expressividade verbal que a instituição escolar persegue. (CADEMARTORI, 2006, p. 67).

Devido a esta sistematização escolar das regras gramaticais, consequências são geradas:

[...] Se há falantes muito cômicos das estruturas da língua, capazes de explorar suas potencialidades e recursos expressivos, há também aqueles que não parecem ter consciência mais de que algumas palavras e de seu valor imediato de troca. Se o uso rotineiro da língua dá coerência e estabilidade à expressão verbal, confirmando as estruturas linguísticas do falante e do seu grupo, por outro lado, o desenvolvimento verbal requer uma superação das fórmulas linguísticas ordinárias para a descoberta de si e do mundo que se dá além da nomeação convencional. (CADEMARTORI, 2006, p. 67).

Para contribuir na superação das formas linguísticas, o ouvir e o falar são atividades primordiais no processo de alfabetização, enquanto que os jogos verbais e a leitura são atividades básicas. No ensino de literatura, a consciência fonológica da língua assume primordial importância na aprendizagem escrita.

[...] Portanto, o ludismo verbal exerce um papel importante no estímulo à expressão verbal, seja no momento em que se brinca com a livre união dos fonemas, seja quando se considera o efeito de dois significados novos efeitos ou, ainda, nos jogos mais elaborados de formação e transformação de palavras. (CADEMARTORI, 2006, p. 69).

Lígia Cadermatori (2006) e Abramovich (1997) nos trazem um parâmetro singular da importância da literatura para as crianças.

As histórias contadas pelos professores durante as aulas segundo Cadermatori (2006) ocupam o pensamento e o imaginário das crianças, de tal modo que modifica o comportamento delas, e neste processo observa-se os estágios de ocupação cognitiva dos envolvidos.

Cadermatori (2006) esclarece nos estágios, o processo cognitivo no qual o leitor percorre no processo de escuta e leitura das histórias. Primeiro estágio ESCAPISMOS, segundo Cadermatori (2009) no escapismo a primeira experiência da leitura surge, estando na base de formação, dos mais requintados leitores e escritores de grandes talentos.

Ter acesso à literatura, à literatura do mundo, era escapar da prisão da futilidade nacional, da vulgaridade, do provincianismo compulsório, do ensino vazio, dos destinos imperfeitos e da má sorte. A literatura era o passaporte para entrar numa vida mais ampla, ou seja, a região da liberdade. (CADERMATORI, 2009, p. 21).

Segundo estágio LIBERDADE DO PENSAMENTO, segundo Cadermatori (2009) neste momento vivência e prática da liberdade de pensamento, descobrindo que possuem a própria voz.

O professor ensina a cada um a perceber que tem uma voz própria, uma singularidade, e que esse é um dom especial, que ninguém poderá jamais tirar. Os alunos já sabem que existe um mundo paralelo, criado pelo leitor a partir do livro. Aprenderam também que um livro pode ser perdido, contestado e até queimado. Mas, como descobriram que o leitor tem uma voz própria, aquela da subjetividade, sabem agora que podem recuperar uma história, mesmo quando seu suporte – o livro – desaparece. Sabem ainda mais: que os vazios da obra são preenchidos com o próprio mundo do leitor. (CADERMATORI, 2009, p. 22).

Terceiro estágio DISTANCIAMENTO E REVISÃO DE SUA FORMAÇÃO, segundo Cadermatori (2009), neste estágio a leitura sobreviverá, pois, o leitor se distancia e revê todo o processo de formação leitora que passou.

Reimaginar o mundo, conhecer-se, vislumbrar as mais diversas possibilidades de mudanças proporciona a passagem da história para suas vidas, possibilitando transformações do leitor para outra pessoa, igualando e viabilizando um retorno essencial para a formação do ser humano.

Segundo Cadermatori (2009), a leitura busca dar sentido ao que se lê, sendo capaz de vivenciar numa leitura literária uma experiência iniciática, a leitura é algo capaz de provocar mudanças, sendo muito mais do que um mero entretenimento. Este processo é originado pelo gosto da leitura por onde o leitor visita toda hora um mundo paralelo, construindo um espaço entre o imaginário e o real, não existindo simultaneamente um paralelo mais real e mais ilusório do que a ação de ler.

Segundo Cadermatori (2009):

Nessa medida é que a leitura assume a forma de uma diferença e o leitor de literatura ganha um traço distintivo: a do sujeito que busca no livro um modelo de construção de sentidos, e nele encontra também um refúgio. Porque a leitura requer isolamento e certa forma de solidão para construir a subjetividade. (CADERMATORI, 2009, p. 25).

Realizar a leitura de um determinado gênero literário, segundo Abramovich (1997), significa abrir todas as portas para compreender o mundo através dos olhos dos autores e das vivências dos personagens, ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível.

Uns dos primeiros contatos das crianças com os textos literários é realizado de forma oralmente, através da voz da mãe, do pai, avós ou de alguém do vínculo familiar, contando contos de fadas, trechos da bíblia, histórias inventadas...

Segundo Abramovich (1997), ler histórias para crianças é poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, é suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos.

Abramovich (1997) explicita que

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza a raiva a irritação, o bem estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras mais, e viver profundamente tudo que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Ainda mencionando Abramovich (1997) ao contar uma história para uma criança é necessário saber como fazer, afinal, é nesse processo que se

descobrem as palavras novas, ao entrar em contato com música e sonoridades, captam ritmos, brincam com as melodias dos versos, rimas e palavras, equilibrando o que é ouvido com o que se sente.

Segundo Abramovich (1997), devemos ler o livro antes, sentir como nos pega, nos emociona ou nos irrita.... Assim, quando chegar o momento de narrar à história, que passe a emoção verdadeira, aquela que vem lá de dentro, lá do fundinho, e que por isso, chega ao ouvinte... Abramovich (1997) considera que

O narrador tem que transmitir confiança, motivar atenção e despertar admiração. Tem que se conduzir a situação como se fosse um virtuose que sabe seu texto, que o tem memorizado, que pode permitir se o luxo de fazer variações sobre o tema. (ABRAMOVICH, 1997, p. 20).

Entretanto para este aproveitamento do texto ocorrer é necessário um ambiente e clima:

E para que isto ocorra, é bom que quem esteja contando crie todo um clima de envolvimento, de encantamento... que saiba das pausas, criar os intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar seus dragões, adentrar pela casa, vestir a princesa, pensar na cara do padre, sentir o galope do cavalo, imaginar o tamanho do bandido e outras coisas mais... (ABRAMOVICH, 1997, p. 21).

Abramovich (1997) oferece algumas dicas para que a leitura se torne interessante e rica, descrevendo cada uma a seguir:

EVITAR AS DESCRIÇÕES IMENSAS E CHEIAS DE DETALHES deixando o campo mais aberto para o imaginário da criança. Ela quer ouvir mais as conversas, as ações, os acontecimentos...

AH, É BOM SABER USAR AS MODALIDADES E POSSIBILIDADES DA VOZ: sussurrar quando a personagem fala baixinho ou está pensando em algo importantíssimo; é bom levantar a voz quando uma algazarra está acontecendo, ou falar de mansinho quando a ação é calma... Ah, é bom falar muito baixinho, de modo quase inaudível, nos momentos de reflexão ou de dúvidas, e usar humoradamente as onomatopéias, os ruídos, os espantos... Ah, é fundamental dar longas pausas quando se introduz o “Então...” para que haja tempo de cada um imaginar as muitas coisas que estão para acontecer em seguida...

AH, É BOM SABER COMEÇAR O MOMENTO DA CONTAÇÃO talvez do melhor jeito que as histórias sempre começaram, através da senha mágica “Era uma vez...” ou de qualquer outra forma que agrade ao contador e aos ouvintes... [...] não precisa ter pressa em acabar, ao contrário, ir curtindo o ritmo, o tempo que cada narrativa pede e até exige... E é bom saber dizer que a história acabou dum jeito especial: E assim acabou a história. Entrou por uma porta, saiu pela outra, quem quiser que conte outra...

E MOSTRAR À CRIANÇA QUE O QUE OUVIU ESTÁ IMPRESSO NUM LIVRO (se for o caso...) e que poderá voltar a ele tantas vezes quanto queira [...] E quando a criança for manusear o livro sozinha, que o folheie bem folheado [...] que explore sua forma, que se delicie em retirá-lo da estante [...] até reencontrar aquele momento especial que estava buscando... (ABRAMOVICH, 1997, p. 21-22).

Segundo Abramovich (1997):

Ah, e aí, antes de começar, é bom pedir que se aproximem, que formem uma roda, para viverem algo especial, que cada um encontre um jeito gostoso de ficar: sentado, deitado, enrodilhado, não importa como...cada um a seu gosto... E depois, quando todos estiverem acomodados, aí começar “Era uma vez...”

Ouvir história é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores, de encantamento, maravilhamento, sedução... Uma das atividades mais fundantes, mais significantes, mais abrangentes e suscitadoras dentre tantas outras é a que decorre de ouvir uma boa história, quando bem contada. Como disse Louis Paswels: “quando uma criança escuta, a história que se lhe conta penetra nela simplesmente, como história. Mas existe uma orelha de trás da orelha que conserva a significação do conto e o revela muito mais tarde” [...] (ABRAMOVICH, 1997, p. 22- 24).

3. A ARTICULAÇÃO ENTRE LEITURA E LITERATURA

Neste tópico será analisada a leitura e a literatura perante a perspectiva dos autores como Rildo Cosson (2014), Paulo Freire (1992, 2009) e o capítulo A lição de Jorge Larrosa (2004).

Começaremos com o que Freire (1992) nos faz sentir ao lembrar das experiências que pertencem a todos nós durante a leitura, ou seja, o ato de ler não se esgota na decodificação da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na leitura do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

Freire (1992) nos faz retomar as primeiras leituras que aprendemos, pois, primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo que faz cada um se mover, depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da escolarização, foi a leitura da “palavra mundo”.

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. (FREIRE, 1992, p. 12)

Sabidamente, as experiências da infância no implícito, nos ensinou as palavras do mundo, Freire (1992) esclarece que os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-que-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos [...]

Se tornar íntimo do seu mundo, das suas experiências enriquece seu interior, pois segundo Freire (1992):

Na medida, porém, em que fui me tornando íntimo do meu mundo, em que o melhor o percebia e o entendia na “leitura” que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que

se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos o meu giz. (FREIRE, 1992, p. 15)

Apesar de ressaltar a importância das lembranças e do universo da criança, Freire (1992) também alerta os docentes a respeito do ensino baseado na memória, segundo ele, a utilização da regência verbal, da sintaxe de concordância, o problema da crase, o sinclitismo pronominal, nada disso pode ser reduzido e muito menos ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, precisa ser proposto tendo como ponto de partida a curiosidade dos alunos de maneira dinâmica, nos corpos dos textos, nas ideias propostas pelos autores estudados, como objetos a serem descobertos e não como algo parado.

Freire (1992) nos informa por meio da descrição a seguir a respeito do trabalho docente:

Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. (FREIRE, 1992, p.19)

Portanto, como nos diz, Freire (1992), tanto o alfabetizador quanto que está sendo alfabetizando, ao tratar de um objeto, é necessário sentir o objeto, sendo capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e como é percebido, a alfabetização é um processo de criação, de montagem da expressão escrita e da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora.

Para Freire (1992), este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente, movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

E nesse processo de reescrever a nossa prática Freire (2009) cita um processo inevitável, o de ensinar sem aprender, ou seja, o ato de ensinar exige a existência de alguém que ensina, e alguém que aprende, quem ensina aprende devido, o conhecimento prévio que possui e também o aprendizado se dá, pois, ao observar o que move o aluno no processo de aprender, o ensinante repensa as ideias que possui, revê a sua posição e se envolve com a curiosidade e o caminhar do aluno.

O docente, segundo Freire (2009), tem uma responsabilidade ética, política e profissional no dever de se capacitar e preparar antes de iniciar a sua docência, preparação que é permanente, se realizado isto a experiência docente dele será bem sustentada.

O ato de estudar, segundo Freire (2009), prepara o sujeito para um aprender crítico, criador, recriador, não importa a base textual a ser utilizada, a leitura de um texto para a discussão de conteúdo na escola ou a reflexão de algum assunto próprio como um acontecimento, todos me conduziram a leitura de textos, o ato de estudar implica sempre no ato de ler, ler o mundo, ler as palavras, mas, vale ressaltar que ler não é apenas entretenimento ou memorização mecânica, ao ler e estudar algo, inconscientemente não conseguimos folhear as páginas, sem compreender e significar a leitura.

O ato de ler, segundo Freire (2009), é uma operação inteligente, difícil, exigente e gratificante, pois, ninguém assume diante no ato de ler e de estudar uma condição em que não exista a curiosidade e a criticidade, ler é analisar, a compreensão do que foi lido, os pontos fundamentais e a importância daquela escrita.

E nesse exercício citado anteriormente, segundo Freire (2009), uma das formas de realiza-lo, consiste em praticar a “leitura da leitura anterior do mundo”, ou seja, a leitura da palavra buscando a compreensão do texto e dos objetos, que nos remetem a leitura anterior do mundo.

Nesse ato de ler e estudar, Freire (2009), alerta para uma questão importante, no ato de ler e estudar, não se deve abandonar as leituras tidas como difícil, pois, assim como um pedreiro necessita de matérias fundamentais para a construção da casa, assim o leitor estudioso também possui esses instrumentos fundamentais, sem eles não pode ler ou escrever com eficácia, esse material essencial é o dicionário e a enciclopédia.

Segundo Freire (2009), o uso desses instrumentos não é uma perda de tempos, visto que, quando se lê ou escreve consultando dicionários e enciclopédias, colaboro para uma análise mais crítica sobre o tema, compreender um texto é um trabalho que exige paciência e persistência, compreender é algo desafiador. A consulta desses materiais de pesquisa é um direito do aluno e do professor, portanto, na instituição escolar é de extrema importância a disponibilidade desses materiais, para o aprendizado.

Freire (2009), ressalta também que no processo do ato de ler e escrever, não se deve separar esses dois aprendizados ler e escrever, uma vez que, na cultura letrada se não souber ler e escrever, não é capaz de estudar, buscar conhecer, aprender o nome de objetos e reconhecer criticamente o porquê da função de algo.

Rematando, segundo Freire (2009), se nas escolas, desde a tenra idade, os alunos tivessem sido estimulados ao prazer do ato de ler e escrever, tendo a continuidade durante todo o tempo de permanência na escola, se estudar e ler não fosse um fardo aos alunos e professores, mas sim, fonte de alegria e contentamento, teríamos índices de qualidade da nossa educação melhor e o conhecimento seria indispensável para melhorar o mundo.

Para Larrosa (2004), inicialmente a compreensão do que é a leitura, antecede a explanação do que é Lição, as duas intrinsecamente relacionadas, para Larrosa (2004) uma lição é uma leitura e, ao mesmo tempo, uma convocação à leitura, uma chamada a leitura. E o que se pede aos alunos quando abrem um livro, é convidá-los a serem chamados à leitura não é senão a disposição de entrar no que foi aberto. O texto, já aberto, recebe àqueles que ele convoca, oferece hospitalidade, os leitores, agora dispostos à leitura, acolhem o livro na medida em que esperam e ficam atentos. Hospitalidade do livro e disponibilidade dos leitores, mútua entrega: condição de um duplo devir.

Larrosa (2004), clarifica-nos que o ensinar e o aprender aventuram-se na leitura, por esta questão que a leitura facilita o jogo envolvido para que o ensinar e o aprender ocorram.

Aventurando-se nessa relação, o conhecer a si, a amizade e a liberdade estão agregadas, Larrosa (2004) explica, a experiência da leitura quando está envolvida com o ensinar e o aprender, implica a relação de cada um consigo mesmo e com os outros. Mas o problema da lição em seu envolvimento com o

ensinar e o aprender e em sua implicação com a amizade e a liberdade não é o problema de como ler bem, mas o de como ler de verdade ou, se quisermos, o de como uma lição pode ser uma verdadeira leitura, uma verdadeira aprendizagem na amizade e na liberdade.

E qual é função do docente nesse contexto, Larrosa (2004) nos clarifica, o professor – aquele que dá o texto a ler, aquele que dá o texto como um dom, nesse gesto de abrir o livro e de convocar à leitura – é o que remete o texto. O professor seleciona um texto para a lição e, ao abri-lo, o remete. Como um presente, como uma carta.

Nesse presente, há uma dívida com quem recebe, não uma dívida negativa, mas uma dívida rica de novos horizontes que irão se abrir, como explana Larrosa (2004):

Uma dívida é a responsabilidade que temos para com aquilo que nos foi dado ou enviado. Uma tarefa é algo que nos põe em movimento. Por isso, dar o texto é oferecê-lo como um dom e, nesse mesmo oferecimento, abrir uma dívida e uma tarefa, a dívida e a tarefa da leitura, a dívida que só se salda assumindo a responsabilidade da leitura, a tarefa que só se cumpre no movimento de ler. (LARROSA, 2004, p. 140)

O professor, como informa Larrosa (2004), quando realiza a lição, começa a ler, e seu ler é um falar escutando pelos alunos. O professor lê escutando o texto como algo em comum, comunicado e compartilhado e lê também escutando a si mesmo e aos outros, escutando o silêncio daqueles com os quais se encontra. A qualidade da sua leitura dependerá da qualidade dessas três escutas, por que o professor empresta sua voz ao texto e essa voz que ele empresta é também sua própria voz, agora definitivamente dupla, ressoa como uma voz comum nos silêncios que a devolvem ao mesmo tempo comunicada, multiplicada e transformada.

Segundo Larrosa (2004), ao ler o texto o docente lê para o exterior, o interior e para os ouvintes, no que diz sentido ao interior, o professor ao redobrar se no texto as palavras soam como singulares e próprias, quando os ouvintes prestam atenção ao que está sendo lido um “sentido comum” se faz presente, sendo esse “comum” a pluralidade e os infinitos sentidos.

Larrosa (2004) cita a respeito de que cada leitura e releitura tem um sentido novo:

O texto a que os alunos são convocados é o fluxo de que se vem dizendo ou, melhor, “do que, dizendo-se, vem”. Sempre o mesmo, mas sempre cada vez. Por isso, ler é recolher o que vem dizendo para que se continue dizendo outra vez (que é outra vez a mesma e cada vez outra vez) como sempre se disse e como nunca se disse, numa repetição que é diferença e numa diferença que é repetição. (LARROSA, 2004, p. 141)

No ato de ler a lição, segundo Larrosa (2004) busca se perguntas que o texto responde, ou seja, os questionamentos interiores na qual as perguntas presentes no corpo do texto são responsáveis, portanto a resposta que irá ser explorada é a responsabilidade que a pergunta trás. A leitura reabre, repõe e reativa questões que que nos pede correspondência.

Larrosa (2004) nos informa que devemos procurar na lição, não o que o texto diz, mas sim o que ele dá a dizer:

Por isso, a leitura da lição é escuta, além daquilo que o texto diz, o que o texto abriga e o que ele dá o que dizer. Ler não é apropriar-se do dito, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que dizer ao dito. E demorar-se nisso. Entrar num texto é morar e demorar-se no dito do dito. Por isso, ler é trazer o dito à proximidade do que fica por dizer, trazer o pensado à proximidade do que fica por pensar, trazer o respondido à proximidade do que fica por perguntar. (LARROSA, 2004, p. 142)

A lição é um ato de ler em público, segundo Larrosa (2004), esse gesto requer a presença do corpo, face a face, seja nas palavras ditas ou no silêncio delas, relacionadas com o algo comum do leitor, leitor atento, concentrado, falante ou em silêncio, mas em suspense.

Mas o que é o comum? Larrosa (2004) nos diz, o comum é o pensamento, é o perguntar, é o dizer, mas não de forma singular, mas sim de muitas maneiras. A leitura tem o dom de trazer no comum os silêncios e os espaços em brancos onde as diferenças se fazem presentes.

O texto ao ser lido por muitos é oferecido ao múltiplo, Larrosa (2004) nos informa que ser lido e respondido de diversas formas é encarregar se de algo comum, formado não no consenso, mas sim na amizade, pois forma se nessa relação a pluralidade e a heterogeneidade.

Larrosa (2004) nos explica o porquê na amizade:

Mas o comunicar do texto não é a elaboração do comum, mas o estabelecimento de um “entre” no que os leitores se separam e se dispersam de um modo não totalizável, numa relação pluralizadora. O

comunicar do texto, seu ser-em-comum, é o espaçamento que torna possível o heterogêneo. O texto comum é o texto no qual os leitores participam, é o texto com-partilhado entre os leitores, o que os leitores com-partem, o que os parte em comum, o que não se comparte a não ser como partição e re-partição. (LARROSA, 2004, p. 144)

A amizade está aliada à liberdade, como nos esclarece Larrosa (2004), a amizade não está em olhar um para o outro, mas na mesma direção, observando os objetos diferentes, a liberdade consiste em enxergar o que não foi visto ou previsto.

Sobre a liberdade Larrosa (2004) nos alerta:

Mas para que essa liberdade seja possível, é preciso entregar-se ao texto, deixar-se inquietar por ele, e perder-se nele. A liberdade aqui só é generosidade. Não apropriação do texto para nossos próprios fins, mas desapropriação de nós mesmos, no texto. Por que a palavra que o texto dá, para que a tomemos, só é dada ao preço da suspensão de nosso querer dizer, de nossas intenções, de nossa vontade. Porque a palavra que se toma não se toma por que se sabe, mas porque se quer, porque se deseja, porque se ama. [...] (LARROSA, 2004, p. 145)

Por tanto, segundo Larrosa (2004) se torna imprevisível, escapa do domínio da vontade, nos surpreende e possibilita uma abertura para o novo e desconhecido.

No ato de se ensinar a ler, o deixar escrever, não palavras pré-escritas, mas as novas palavras possíveis, pois deixar escrever alarga, estende o que pode ser escrito, como afirma Larrosa (2004),

A leitura torna-se assim, no escrever, uma tarefa aberta, na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, in-citados e excitados, traídos e transpostos, entremesclados com outras letras, com outras palavras. Os textos são entremeados com outros textos. Por isso, o diálogo da leitura tem a forma de um tecido que constantemente se destece e se tece de novo, isso é, de um texto múltiplo e infinito. (LARROSA, 2004, p. 146)

Concluindo, emaranhar-se no texto é inserir-se no texto, realizando nele o processo de tecer, tecer novos fios e signos, produzindo tramas ou de novo: escrever.

A seguir diálogo com Rildo Cosson (2014). Segundo o autor, se adquirimos a leitura, tendo acesso a ela, suprimos então as lacunas de nossa formação. Ler é uma aptidão valorizada entre nós, sendo sua presença positiva e a ausência negativa, essa capacidade não nos faz seres diferentes, apenas

nos dá acesso a ferramenta da construção, da negociação, nos capacitando para interpretar a vida e o mundo no qual vivemos.

Mas qual a concepção de leitura? Segundo Cosson tendo como referência Bakhtin (1992,1997), a leitura é concebida como um elo da comunicação verbal, que se relaciona a leitura anterior e a posterior, interagindo socialmente, por meio do diálogo produzindo sentido.

Segundo Cosson (2014) no ato de ler realizamos um diálogo com o passado e as experiências oriundas do próximo, ou seja, um encontro com o outro, sendo o intermédio os sinais inscritos.

A leitura possui enraizada um diálogo com o passado, segundo Cosson (2014) esse diálogo cria um vínculo entre o leitor, o mundo e outros leitores, fazendo parte de várias comunidades, pois, por não estar só, determina se em grupo o que vale a pena e como deve ser lido, logo, compartilhamos, uma competência social.

E a escola possui função em relação ao ato de ler já que segundo Cosson (2014).

Daí que uma das principais funções da escola seja justamente constituir-se como um espaço onde aprendemos a partilhar, a compartilhar, a processar a leitura. E isso é verdadeiro tanto em relação ao conhecimento técnico-científico e cultural expresso no currículo, o que justifica, entre outras coisas, o ensino da literatura enquanto cânone, quanto o conhecimento social que advém de suas práticas, quer sejam formais ou informais. Quando a escola falha nesse compartilhamento, no processo da leitura, na função de nos tornar leitores, falha em tudo o mais, pois não há conhecimento sem leitura, sem a mediação da palavra e da sua interpretação, da leitura, enfim. (COSSON, 2014, p. 36)

Sintetizando, segundo Cosson (2014), ler é produzir sentido por meio do diálogo, no qual travamos com o passado, experiências com o próximo, nesse processo compartilhamos e nos inserimos em comunidades, sendo assim, a leitura é aptidão individual e social, envolvendo o leitor, o autor, o texto e o contexto.

Na leitura, há elementos históricos pertinentes a ela que iremos destrinchar a seguir:

Tradicional: nessa perspectiva, segundo Cosson (2014), a leitura começa com o autor que expressando algo no texto será assimilado pelo leitor em determinado contexto, assim sendo, ler é buscar o que diz o autor.

Interacionista: nessa vertente, segundo Cosson (2014), a interpretação ocorre no entendimento do autor, ler é ouvir o autor.

Recusando o autor como elemento central: nesse sentido, segundo Cosson (2014), o horizonte é a leitura, logo, ler não é buscar o entendimento do autor, mas revelar o que está no texto. Cosson (2014), detalha essa questão:

Há, assim, uma transferência de autoridade do autor para o texto, no já se inscreve clandestinamente o leitor. O texto, nas suas linhas e entrelinhas, é o que interessa no processo da leitura, por isso ler começa na compreensão do que diz o texto e tem como ápice a identificação da estrutura ou o reconhecimento dos mecanismos retóricos do texto. Dessa forma, em sua visão mais básica, a leitura é, antes de qualquer coisa, um processo de decifração do texto, de decodificação daquilo que o texto diz. (COSSON, 2014, p. 37)

Outro ponto importante, o contexto, não citado anteriormente, é apontado por Cosson (2014):

Não lemos o que queremos, mas o que nos é dado ler. Não lemos como queremos, mas como nos é permitido ler. Não lemos sozinhos ou por nossa própria conta, mas sim dentro das possibilidades que nos são oferecidas pelo contexto, pois “ é o momento histórico-social que aponta para leitura a ser realizada, ou melhor, para as leituras possíveis para um dado texto, e não o texto em si” (Coracini, 2005: 27-8). Em outras palavras, nessa perspectiva, antes, durante e depois do autor, do leitor e do texto, a leitura parte do contexto e tem no contexto o seu horizonte de definição. Ler é compartilhar os sentidos de uma sociedade. (COSSON, 2014, p. 39)

Devido às alterações históricas na concepção de leitura, Cosson (2014) nos informa sobre as teorias de leitura conciliadoras, descritas a seguir as suas especificidades:

Abordagens ascendentes: este grupo, segundo Cosson (2014), está centrado no texto, como decifração ou extração pelo autor, a leitura ascendente começa nas letras e sobe para oração e parágrafo, sendo realizada da esquerda para direita, de cima para baixo.

Abordagens descendentes: nesta categoria, segundo Cosson (2014), na atribuição do sentido da leitura, o leitor é o elemento principal, sendo este o responsável pela construção de hipóteses de acordo com seu conhecimento de mundo, ler começa no entendimento do texto geral descendo para seus elementos que o compõem, comandado pelo leitor.

Abordagens conciliadoras: chegamos na concepção de leitura atual, segundo Cosson (2014), a leitura é uma transação entre autor e leitor, sendo o

texto o mediador em um contexto determinado, na interação entre eles os elementos se modificam, resultando na construção do autor e leitor.

Para que se tenha uma leitura envolvendo autor, leitor, texto e contexto são necessárias as estratégias de leitura. Para expandir essa prática, segundo Cosson (2014), no processo entre leitor e autor, algumas habilidades são necessárias para a construção do leitor: elaborações de hipótese, localização de dados, relação entre informações, efetuação de inferências, sínteses e generalizações, fazem parte de alguns itens necessários no ato de ler.

Apesar, de toda essa mudança, Cosson (2014) destaca em diálogo com Rojo (2004, p. 4 *apud* COSSON, 2014, p. 40) que “nenhuma destas teorias invalida os resultados das anteriores. O que acontece é que fomos conhecendo cada vez mais a respeito dos procedimentos e capacidades envolvidos no ato de ler”.

Portanto, segundo Cosson (2014), todo processo de leitura percorre o leitor, autor, texto e contexto, o diálogo desenvolve-se em ouvir o autor para a compreensão do texto, construir os sentidos para o compartilhar de algo comum pertencente ao social, sendo necessário percorrer os quatro elementos centrais leitor, autor, texto e contexto, todos com sua devida importância.

Cosson (2014) descreve processos para lermos formativamente e desenvolvermos nossa capacidade de leitura, descritas a seguir:

Lemos diversos e diferentes textos: conhecer diversos gêneros textuais e sua composição, segundo Cosson (2014), permite que leitor percorra entre os gêneros, criando seu repertório literário, o qual servirá de parâmetro para futuras leituras, ler aprimora progressivamente o leitor, incorporando o conhecimento da atual leitura, as leituras anteriores realizadas.

Lemos de diversos modos: colocar em práticas várias formas de ler. Segundo Cosson (2014), desenvolve nossa aptidão de leitor, cada tipo leitura por mais que aparente utilizar o mesmo processo, tem sua forma de ler, por exemplo, a leitura do jornal (classificados) é uma busca por informações, parecido com a pesquisa em artigos científicos, porém, ao ler os artigos buscamos informações também, mas procuramos relacionar informações anteriores nossas e a dos nossos alunos.

Lemos para conhecer o texto que nos desafia e que responde a uma demanda específica: segundo Cosson (2014), a escolha da leitura está

diretamente relacionada aos nossos desejos, entendimentos, vivências, não só do presente, mas do futuro, por esta questão o texto a ser lido deve ser motivador ao leitor, atravessando sua história de vida e sua história como leitor.

Avaliamos o que lemos: segundo Cosson (2014), o ato de ler, como dito anteriormente é uma atividade social, portanto, uma parte da escolha da leitura está diretamente relacionada a comunidade de leitores, no qual o leitor está inserido, mas, por ser social, não impede a falta de criticidade do leitor ou da comunidade. A análise feita investiga, o que e o por que a obra representar daquela forma, problematiza os elementos no contexto, etc.

Lemos para aprender a ler: segundo Cosson (2014), a leitura se faz presente diariamente nas atividades de nosso cotidiano, por exemplo, ler placas de trânsito e manuais, este tipo de atividade se chama leitura de aprendizagem, visto que, refletimos sobre o processo do ato de ler nestes momentos, uma vez que controlamos o mecanismo de ler e o aprimoramos.

A literatura desempenha fundamental função nesse aprendizado, dado que, segundo Cosson (2014), por meio da leitura da literatura, acessamos uma gama diversidade de textos, pertencendo a ela, a multiplicidade e a pluralidade das formas e temas, permitindo ao leitor ajustar sua leitura, de acordo a compreensão de quem está lendo, sem perder o interesse pelo texto, pois cada temática apresenta sua gradação de dificuldade.

A importância da leitura literária é destacada com maestria por Cosson (2014):

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece por que os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. (COSSON, 2014, p. 50)

Além das vantagens citadas anteriormente, uma é especial, a flexibilidade no ato de ler. Segundo Cosson (2014), a palavra é base da literatura e o mundo da literatura é a linguagem, o leitor, portanto, ao ler, deve empenhar-se no modo que dizer e no que é dito simultaneamente a leitura

literária, pode ocorrer, do leitor não se entregar a reflexão, mas, em algum momento irá perceber que ele participou ativamente.

A experiência da literatura, segundo Cosson (2014), nos possibilita obter palavras, na qual dizemos e vivemos o mundo.

Como já citado anteriormente, a leitura como diálogo, segundo Cosson (2014), necessita da interação entre os quatro elementos, o leitor, o autor, o texto e o contexto, articulado aos elementos citados temos os objetos da leitura, que são o texto, o contexto e o intertexto, destrinchados a seguir.

O texto é entendido, segundo Cosson (2014), como uma tessitura, assim como faz a aranha, o texto é uma teia de sentidos e signos, tendo como dimensão a materialidade física e do que está envolvido na sua construção, perante quem escreve, seus signos e o texto, só são constituídos, no momento em que o leitor passa seus olhos ou mãos.

Porém, Cosson (2014) nos alerta sobre uma questão importante: “No entanto, as múltiplas possibilidades de manifestação do texto literário e as várias formas de leitura de que pode ser objeto, conforme se pode depreender pelo exemplo do livro infantil, não devem servir de pretexto para um vale-tudo no campo literário” (COSSON, 2014, p. 54)

Cosson (2014) explana, portanto, o que constitui um discurso literário:

Experiência da leitura na constituição do literário: todo texto, segundo Cosson (2014), necessita de um leitor para efetivar o conjunto de signos presente no texto, é na experiência da leitura feita pelo leitor, que a obra literária encontra-se, é na forma que o leitor processa o texto onde a distinção da leitura literária com a leitura é feita.

Literariedade: segundo Cosson (2014), Literariedade é o resultado de um modo diferenciado de ler a literatura, composto por três elementos, a variação estilística (primeiro elemento), a desfamiliarização (segundo elemento) e a transformação de um conceito ou sentimento estabelecido (terceiro elemento).

Partiremos, para o sentido do contexto, segundo Cosson (2014), a utilização do contexto não se limita apenas ao literário, mas amplia-se a diversas áreas, por exemplo, biologia, história, psicologia, linguística, Define-se, contexto como, contexto de interação, na qual o leitor interage com a obra, sendo sua variância dependente da leitura feita no espaço e no tempo

em que o leitor lê, contexto global, nessa categoria a exposição da obra dita a assimilação, ou seja, uma vez concedida, o acompanhamento é feito pelas várias leituras que dela surgem.

Segundo Cosson (2014), o contexto é classificado pelos traços semânticos, detalhados a seguir:

Contexto com-o-texto: segundo Cosson (2014), diz respeito aos elementos intratextuais e textuais de uma obra, por exemplo, narrador e protagonista, compunção dos gêneros.

Contexto ao-redor-do-texto: esta categoria, segundo Cosson (2014), refere-se as condições processuais da obra, sendo o leitor como sujeito, o responsável pelas diferentes leituras.

Contexto além-do-texto: Condiz, segundo Cosson (2014), as condições culturais e sociais da produção, integrando junto também a recepção crítica das obras, através do tempo.

4. A FORMAÇÃO LEITORA E SUA PRÁTICA NA BASE DA ANPED

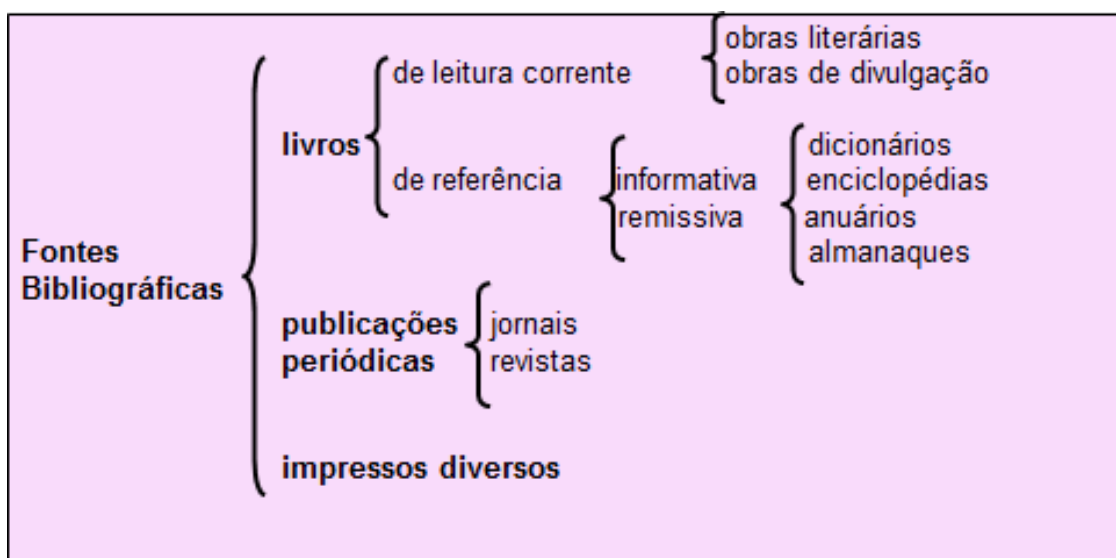
4.1 Processo metodológico

Como citado anteriormente, a base dessa pesquisa é puramente bibliográfica, mas o que seria essa pesquisa?

Segundo Gil (2009) a base da pesquisa bibliográfica fundamenta-se no material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos, exemplo desse tipo de pesquisa encontra-se em estudos exploratórios, ideologias e análises de diversas posições sobre um problema.

No quadro a seguir podemos analisar as classificações dessa pesquisa:

Quadro 1 – Fontes Bibliográficas



Fonte: Gil, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 2009.

Os livros de leitura recorrente, segundo Gil (2009) abordam os diversos gêneros literários e as obras de divulgação, proporcionando conhecimentos técnicos ou científicos.

Os livros de referência, segundo Gil (2009) tem a função da obtenção rápida das informações ou a localização das obras. Sendo ela dividida em: livro de referência informativa (informações a serem pesquisadas) e referência remissiva (remetem a outras fontes).

Gil (2009) nos informa sobre a questão das referências informativas e das publicações periódicas:

Os principais livros de referência informativa são: dicionários, enciclopédias, anuários e almanaques. Os livros de referência remissiva podem ser globalmente designados como catálogos. São constituídos por uma lista ordenada das obras de uma coleção pública ou privada. Publicações periódicas são aquelas editadas em fascículos, em intervalos regulares ou irregulares, com a colaboração de vários autores, tratando de assuntos diversos, embora relacionados a um objetivo mais ou menos definido. As principais publicações periódicas são os jornais e as revistas. (GIL, 2009, p. 45)

Portanto, a pesquisa bibliográfica segundo Gil (2009), possui como principal vantagem, o fato de permitir ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos, exemplo dessa gama está nos estudos históricos, no qual a única maneira muitas vezes de conhecer os fatos passados, se encontra nos dados bibliográficos.

A pesquisa será realizada a partir dos trabalhos completos publicados na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) no período de 2011, 2012, 2013, 2015, 2017 e 2019. Para isso, serão escolhidos os trabalhos completos no Grupo de Trabalho 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita. O critério para escolha dos trabalhos é que eles contenham a palavra-chave leitura no título, no resumo ou nas palavras chaves.

No respectivo Grupo de Trabalho 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita, nos anos citados anteriormente, foram selecionados ao todo 14 artigos, dos quais 10 foram selecionados, devido, a vertente ao longo da leitura abordar questões importantes relacionados a temática leitura, como a formação do leitor e a prática significativa do ato de ler e 4 foram excluídos (2011, 2015 e 2017), pois, ao longo da leitura observou-se que apesar de conter a palavra-chave leitura, ao longo da análise do artigo as questões abordadas não privilegiaram o tema leitura para a formação leitora e também não oportunizou a prática e descrição dela com clareza.

Na plataforma digital onde são postados e organizados os trabalhos, no Grupo de Trabalho 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita, nos anos de 2011, 2012, 2013, 2015, 2017 e 2019, observou-se perante o levantamento, abordando, a leitura voltada para a formação leitora e explorando com eficácia da prática envolvendo ela, as seguintes informações:

2011: 22 artigos no total, 1 abordou as questões descritas anteriormente com eficácia.

2012: 17 artigos no total, 1 abordou com eficácia as questões descritas anteriormente.

2013: 13 artigos no total, nenhum abordou as questões descritas anteriormente.

2015: 20 artigos no total, 3 abordaram as questões descritas anteriormente com eficácia.

2017: 12 artigos no total, 2 abordaram as questões descritas anteriormente com eficácia.

2019: 18 artigos no total, 3 abordaram as questões descritas anteriormente com eficácia.

Em função disto, a seguir os artigos contemplados para este estudo por atender os critérios e o objetivo do trabalho:

Quadro 1: Artigos selecionados

Autor	Título	Ano
Luciana Domingos de Oliveira	LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO DE LEITORES DE TEXTOS E DA VIDA	2011
Adriana Pastorello Buim Arena	APARÊNCIA E ESSÊNCIA NO ENSINO DA LEITURA	2012
Dilian da Rocha Cordeiro	“QUEM GOSTOU DA HISTÓRIA?”... A COMPREENSÃO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	2015
Rafaela Vilela	LER DE NOVO OU LER O NOVO? PRÁTICAS DE LEITURA DE CRIANÇAS NA BIBLIOTECA PÚBLICA	2015
Sônia Travassos	DA SALA DE DONA BENTA PARA A SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA	2015
Tatielle Rita Souza da Silva; Rosa Maria Bueno Fischer;	LITERATURA E FORMAÇÃO – REDESCOBRIR O PRAZER DO TEXTO ENTRE-AS-MARGENS DO SISTEMA ESCOLAR	2017
Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira; Eliane Santana Dias Debus;	CRIANÇA FAZ POESIA? REFLEXÕES ACERCA DA LEITURA, FRUIÇÃO E CRIAÇÃO POÉTICAS NO CHÃO DA SALA DE AULA	2017
Sônia Maria Milone de Freitas Travassos	O LUGAR DA SALA DE LEITURA E DA BIBLIOTECA NA ESCOLA	2019
Márcia Vânia Silvério Perfeito; Solange Alves de Oliveira Mendes;	POR MAIS LEITORES PROFICIENTES: A progressão do ensino de leitura e compreensão textuais no Bloco Inicial de Alfabetização	2019
Ana Isabel Ferreira de Magalhães; Cristiana Callai;	Crianças e suas leituras de mundo na escrita poética	2019

Fonte: Congressos da ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

Alguns artigos que atendiam os critérios de escolha, foram desconsiderados pelos seguintes motivos:

SIGNIFICAÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA EM UMA BIBLIOTECA

COMUNITÁRIA – 2011- Gisele Massola; Iara Tatiana Bonin-. Este respectivo trabalho deu ênfase na constituição do acervo da biblioteca e nas políticas envolvendo a importância dela e sua desvalorização, explorando bem sucintamente a prática da leitura, portanto não contemplando a leitura para formação leitora e a prática que ocorreu no ambiente com eficácia.

SUB)VERSÕES E (DES)ENCONTROS DE "DAR A LER" NA FORMAÇÃO

DOCENTE: A LEITURA COMO PARTILHA SENSÍVEL – 2015 - Luiza Alves

de Oliveira: O respectivo trabalho ao longo da leitura abordou o tema leitura focado na origem da temática, a conjuntura política e a leitura com foco na alfabetização, não oportunizando a importância da leitura para a formação leitora.

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DE ALUNOS NO CONTEXTO ESCOLAR E

EXTRAESCOLAR – 2015- Andrea Del Larovere:

O respectivo trabalho abordou a ênfase da leitura no histórico dela também, passando a analisar as mudanças ocorridas de impresso a plataformas digitais e abordou bem resumidamente as entrevistas das crianças a respeito da sua experiência leitora, não oportunizando a importância para a formação leitora e explanando com clareza as experiências das crianças.

PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS:

INTERAÇÕES OPACAS, SENTIDOS DISSIPADOS – 2017 - Iracema Santos

do Nascimento: Este respectivo trabalho abordou apenas a leitura focada na prática docente para alfabetização, não contemplando a temática a leitura para a formação do leitor.

4.2 Análises dos artigos selecionados

O levantamento dos artigos publicados na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) no período de 2011, 2012, 2013, 2015, 2017 e 2019, tendo como análise os trabalhos publicados no Grupo de Trabalho 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita teve como alvo da pesquisa a palavra-chave

leitura, encontrada no título, resumo ou na palavra-chave. Na plataforma da Anped, nos respectivos anos (2011, 2012, 2013, 2015, 2017 e 2019) foram encontrados os seguintes artigos contemplados, 2011 (22 artigos, 1 selecionado), 2012 (17 artigos, 1 selecionado), 2013 (13 artigos), 2015 (20 artigos, 3 selecionados), 2017 (12 artigos, 2 selecionados) e 2019 (18 artigos, 3 selecionados), ao longo da análise dos artigos, os que foram selecionados contemplaram a formação leitora e a prática advinda dela com eficácia, os que não foram selecionados, que foram 4 (1 em 2011, 2 em 2015 e 1 em 2017), por mais que tivessem a palavra leitura, na base da pesquisa citada anteriormente, fugiram da análise da formação leitora e da sua prática ou não exploraram a prática com clareza.

Após a descrição da estrutura da pesquisa, iremos dialogar com a prática abordada por Silveira e Debus (2017) analisando a prática da poesia e Vilela (2015), analisando a prática com a leitura em uma biblioteca. O trabalho de Silveira e Debus (2017) e Vilela (2015) baseia-se na seguinte descrição.

Silveira e Debus (2017) é resultado de uma tese de doutorado no campo da educação. Tratou-se de uma pesquisa realizada na rede pública estadual, no município de Criciúma-SC, em uma escola no período do 2º semestre de 2013 ao 1º semestre de 2014. A pesquisa teve como foco questões da infância, da poesia, dialogando com os campos da infância, educação, linguagem e literatura, o ponto de partida desenvolve-se a partir da escuta sensível das crianças, sendo o eixo de questões e objetivos o seguinte: refletir acerca dos conceitos imobilizadores que sustentam a prática no que diz respeito a poesia; destacar a ampliação da leitura poética nas escolas e problematizar criança faz poesia? A pesquisa reuniu oito meninos e doze meninas, entre oito e doze anos, do 3º ao 5º ano (anos iniciais da educação básica).

O artigo de Vilela (2015) está sustentado na sua dissertação de mestrado defendida em 2013. O objetivo do trabalho foi a análise e a compreensão das práticas de leitura de uma biblioteca pública na grande metrópole. A pesquisa desenvolveu-se empiricamente, entre janeiro e julho de 2013, com crianças de 4 e 13 anos. Os questionamentos levantados pela autora se deram em torno das seguintes perguntas: por que as crianças desejam tão frequentemente ler histórias já conhecidas? Qual o significado e a importância de ler de novo? O caminho metodológico orientador desse artigo

baseou-se em observações participantes, registros fotográficos, entrevistas semiestruturadas e conversas informais com as crianças frequentadoras do espaço, sendo a base teórica em Bakhtin (1995; 2011), Benjamin (1994) e Vygotsky (1993) sustentando as questões teórico metodológicas de pesquisa e embasando as concepções de linguagem e de sujeito. Para as discussões sobre leitura e infância propõem-se a intelexção com os escritos de Chartier (1994; 2009), Colomer (2007), Corsino (2010), Larrosa (2002) e Yunes (1995).

A palavra leitura, segundo Vilela (2015), significa recolher, escolher e captar com os olhos, sendo o ato de ler uma apropriação, por meio de encontros com a leitura escrita, suas formas e usos, que se constituem as práticas criadoras e produtoras de sentidos da leitura.

Utilizando-se da referência de Bakhtin (1995), Vilela (2015) explica que na tensão do encontro e desencontro entre o eu e tu é que há a constituição de ambos, nessa atividade constitui-se a linguagem, pautando-se em um processo cultural e social, sendo considerado um processo dialógico.

A leitura da literatura, segundo Silveira e Debus (2017), vai além da escolarização, o letramento literário possui fundamental função no processo de compreensão da escrita nas práticas sociais, pois dialoga com todo âmbito do discurso humano, sendo o docente e sua concepção de literatura e poesia o responsável por como chega ao aluno e ao chão da sala de aula, o literário poético.

As autoras Silveira e Debus (2017), trazendo como referência Zilberman (1998), explicam que a sala de aula ocupa um lugar privilegiado para desenvolver do gosto pela leitura, pela cultura literária, cabendo ao docente desenvolver um ambiente para ampliar a leitura poética, selecionando no acervo os livros a serem oferecidos as crianças.

Ao abordar a poesia na escola, segundo Silveira e Debus (2017), objetiva-se o desenvolvimento de estratégias para que a relação entre crianças, docentes e interação poética ocorram, promovendo o acesso a diversos poemas, participando de atividades diferentes como roda de poesia, encontro com poetas, participação em saraus, montagem de varais e murais poéticos, leituras coletivas e individuais de poemas e a criação/recriação de poemas pelas crianças. Estas são algumas das possibilidades de atividades e, para que isto ocorra, é necessário o docente realizar a interação das crianças

com a poesia, não ficando na eventualidade, mas sendo praticada como uma aprendizagem contínua.

Apoiando-se em Vygotsky (1993), Vilela (2015), explica que passamos a existir por meio da enunciação da palavra, por meio da qual apresentamos a realidade. Assim, a autora explicita a estreita relação entre, linguagem e consciência do sujeito e sua relação com a realidade. A linguagem sustenta então o pensamento.

Segundo Silveira e Debus (2017), ao ler ou ouvir a poesia, saímos da linguagem cotidiana, adentrando no campo ficcional e da brincadeira, olhando a realidade de outra vertente, pois, nos posicionamos intelectualmente e emocionalmente no âmbito ficcional de maneira lúdica, jogando com as palavras, vivenciando o faz de conta, uma nova forma de ler o mundo e a realidade em nossa volta se instaura, no espaço entre convencimento e fantasia.

Seguiremos para a análise da atividade desenvolvida com a poesia, explorado ao longo da pesquisa pelas autoras Silveira e Debus (2017).

Adentrando nas escritas das crianças, Silveira e Debus (2017) utilizando Kirinus (2008) como referência, explicam como se dá o processo criativo das crianças. Os impulsos poéticos das crianças originam-se na plenitude da percepção que elas possuem do mundo, analisando o todo e as partes dele, as expressões e as palavras originais criadas, surgem por meio do diálogo brincante das crianças com o mundo ao seu redor, como exemplo de uma das alunas as autoras exemplificam:

O mar
O Mar é tão lindo
é uma imensidão!
Quando eu o vejo
faz bem ao meu coração.
(SILVEIRA; DEBUS, 2017, p. 08)

O pequeno texto anterior, pode parecer uma composição ingênua, porém, segundo Silveira e Debus (2017), instiga os poetas iniciantes a criação lúdica e efetiva dos seus primeiros versos, a escola, porém não pode projetar a fabricação de poetas, mas ela consegue construir e fortalecer o caminho para que infância e poesia se cruzem ludicamente, a partir desse encontro as

crianças irão estabelecer a relação com a forma de linguagem da poesia, portanto, se o pequeno deseja criar os próprios versos, cabe ao adulto auxiliar, fornecendo as ferramentas para facilitar a escrita, em um movimento de liberdade.

Um exemplo citando estas questões, segundo Silveira e Debus (2017), pode ser encontrado nas escritas de Kevin e Cailane, Kevin escolheu escrever um acróstico, inserindo palavras na estrutura que possuem algo em comum ao seu nome, Cailane utilizou como base de seu poema a afetividade com seu gatinho, observando o modo como seu gato se comporta, ela escreveu o poema se transformando nele.

Abaixo segue o exemplo de Kevin, descrito por Silveira e Debus (2017):

Kerolin
Educação
sobre**V**iver
Igreja
Navio.
Rei
Edifício
Dinheiro
Índio
Violência não
O Pacanastar.
Dentuça
Elefante.
Figura
pIntar
Google
gUgu
prEstação
Redivo
Eduardo
Dormente
hOra

(Autor: Kevin Redivo de Figueredo *apud* SILVEIRA; DEBUS, 2017, p. 10-11)

Abaixo segue o exemplo de Cailane, descrito por Silveira e Debus (2017):

Gatinho manhoso
Você sabia
Que eu sou um gatinho manhoso?
Manhoso, manhoso...
Quando vejo um cachorro,
eu manho...
Porque eu não gosto de cachorro.
Mas um cachorro é meu amigo
com este vou passear.
Meu olho é azul,
meu rabo peludo

sou todo peludo.
De noite eu saio
pra tomar banho de chuva.
(Cailane Medeiros da Silva apud SILVEIRA; DEBUS, 2017, p. 11)

Segundo Silveira e Debus (2017), baseando-se em Bakhtin (2011), afirmam que o exercício do eu lírico, possibilita a criança se expressar, em uma visão emotiva sobre o mundo, onde o autor-criador transpõe a outra dimensão, elementos do cotidiano da vida, inserindo-os a uma esfera com significados e sentidos, em um plano axiológico.

Acompanhamos está rica prática, ampliando nossa reflexão sobre poesia e como a pôr em prática, agora iremos analisar o trabalho de Vilela (2015) com a leitura no âmbito bibliotecário com os alunos Tatiana, Vitor e Renata.

Segundo Vilela (2015), a docente trabalhou com três crianças, Tatiana, Vitor e Renata utilizando um livro “Todo livro é de ler!”, retirado da estante da biblioteca. A autora observou que este livro era composto de imagens, sendo possível, ler por meio das ilustrações e assim o letramento literário e a vivência de leitor ouvinte permitiram antecipar a obra, compreendendo um livro sem letras.

Utilizando-se também do livro “Telefone sem fio”, da estante, a docente, segundo Vilela (2015), cochichando no ouvido das crianças, os segredos dos personagens (exemplo: palhaço para rei, rei para cavaleiro, cavaleiro para mergulhador, ...), transpõe, em cada página do livro a provocação do conhecimento, fazendo a criança dialogar com o mundo por meio deste objeto, transformando um rolo de papelão em telefone.

Vilela (2015), utilizando como referência Benjamin (1994), explica a importância da leitura pela experiência e pelo jogo. O leitor ao ler, pela sua experiência com a leitura, narra e estabelece elo de coletividade. Nesse encontro com o texto amplia as capacidades e realiza novas leituras de si, do outro e do mundo, negocia, compartilha e cria novos sentidos, estendendo memórias e afluindo o que nos toca e afeta, congregando passado, presente e futuro no conhecer a si e reconhecendo o outro e suas experiências. E ao aprender com o jogo, o ato de ler e o conhecimento tornam-se divertido, gracioso e imaginativo, envolvendo o leitor inteiramente, transportando ele para espaços e tempo múltiplos, gerando uma rede de saberes entre os leitores.

As crianças observadas Tatiana, Vitor e Renata, utilizaram de algumas estratégias para a escolha do livro. Para que a leitura fosse divertida e fluísse de forma fácil, segundo Vilela (2015), as crianças procuravam por livros que já conhecessem, livro harmonioso entre texto e imagens, descobriam a trama da história analisando as imagens, as imagens contribuía para identificar as passagens da história.

Ler exige certas aptidões como rapidez, autocontrole, concentração, aprendizagem linguísticas específicas e tendo compreensão disso, as crianças optam por livros com imagens. A linguagem visual conjura o mundo e sua expressão por meio de seus contornos, formas, cores, composições, sendo necessário o leitor prestar atenção nos traços, aprendendo a ver e se perder neles e assim o leitor cria seu percurso e preenche os espaços da imagem e do texto com seus sentidos próprios.

Concluindo, nas criações infantis a ludicidade é marcante, segundo Silveira e Debus (2017) os sentimentos das crianças dominam o conteúdo dos poemas, assim, sendo necessário nesse processo, o apoio para que a capacidade criativa da criança flua, pois, a criança é movida pela imaginação e pela fantasia, e o importante nesse quesito é o processo, envolvendo simultaneamente o intelectual e afetivo, para a criança escrever sua poesia.

Segundo Vilela (2015), a relação entre texto e leitor é construída no ato da abertura do livro para ler, onde aprendem desde folhear as páginas até a compreensão e a interpretação da trama, possibilitando a apropriação da cultura escrita e a percepção das nuances da linguagem, pois, na percepção o leitor atribui um significado que será armazenado na memória visual do leitor, e ele então irá se atentar nas pausas da pontuação, o tom de voz, etc.

Vilela (2015), abordou questões importantes no ato de ler, a linguagem é um enunciado, um discurso constituinte de sujeitos, onde palavras e imagens são responsáveis por constituir um mosaico de possibilidades para construção e produção de sentidos, provocando novas respostas, possibilidades de compreensão e descoberta de si, do outro, do mundo.

A experiência das crianças perante a leitura permitiu, segundo Vilela (2015), romper o tempo imediato, a leitura permite as crianças revisitar as sensações particulares e coletivas, buscando algo novo no conhecido, sendo

essa leitura intensiva, um movimento de negociação e produção de novos sentidos.

A análise anterior nos possibilita ainda, abordar a prática da poesia trazida por Magalhães e Callai (2019) dialogando com as reflexões sobre leitura literária de Dona Benta aplicado em sala de aula, trazida por Travassos (2015), a base da pesquisa de Magalhães e Callai (2019) e Travassos (2015) são as seguintes.

O trabalho de Magalhães e Callai (2019), acompanha o cotidiano escolar de uma turma do 1º ano do ensino fundamental, da Escola Municipal Alzira Carvalho dos Santos, no 1º semestre de 2017, localizada na cidade de Palma, no interior de Minas Gerais, especificamente Zona da Mata Mineira. Algumas das crianças da respectiva pesquisa estavam passando pela fase da alfabetização, apresentando, portanto, sua leitura do mundo por meio da leitura e da escrita. As crianças que não possuem o domínio da capacidade de leitura e escrita tecem seu conhecimento de mundo por suas experiências. Através da poesia descobrem o ler e o escrever, escrevendo e aprendendo, sem ter conhecimento das regras gramaticais e ortografia. Realizando a reflexão citada anteriormente, Magalhães e Callai (2019), utilizam como base metodológica a pesquisa qualitativa, especificamente etnográfica, relatando os acontecimentos no diário de pesquisa.

O trabalho de Travassos (2015) busca abordar uma discussão de como as mediações da leitura, tendo como o foco de análise as obras infantis de Monteiro Lobato, podem contribuir para pensar o trabalho com a leitura literária na escola e com o diálogo com crianças no mundo atual. Para nortear a pesquisa foram levantadas as seguintes questões: Que concepções de infância e de leitura são perceptíveis na literatura lobatiana? É possível ler Lobato com as crianças na escola da atualidade? Que práticas de mediação de leitura podem favorecer esse encontro? Para respondê-las Travassos (2015) realizou uma pesquisa qualitativa, com a realização das leituras das obras de Monteiro Lobato e os estudos realizados de suas obras, observações participantes nas aulas de literatura da turma com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública e entrevista com a professora. Assim, houve dois movimentos: a leitura da obra infantil de Lobato, para analisar as concepções de infância e de leitura que a perpassam e a pesquisa empírica, para analisar a

leituras destas obras no ambiente escolar de hoje, voltando uma atenção especial nas análises referentes às práticas de mediação das narrativas de Monteiro Lobato, assim como por uma de suas obras literárias “Reinações de Narizinho”.

O embasamento teórico para a realização deste trabalho tem como principais interlocutores os estudos realizados por Bakhtin (1998) e Benjamin (2002), autores que concebem o uso da linguagem na sua dimensão expressiva e como constituintes do sujeito. No campo da literatura e da leitura literária e suas mediações dentro e fora do universo ficcional da obra, teve como interlocutores os estudos realizados por Amarilha (1997), Abramovich (1989), Bajard (2007), Lajolo (1994), e Zilberman (1987).

Segundo Magalhães e Callai (2019), crianças que não sabem ler alfabeticamente, tecem a poesia com a leitura do mundo, leituras recolhidas do mundo do qual brincam, passeiam, correm, desejando seu sabor, observando que o mundo tem a lua, sol, passarinho, estrela, cores, assobios, vento no rosto, grito, choro, sorriso, medo... enfim a imaginação delas explora sem mapas esse mundo, recolhendo leituras para tecer suas poesias.

As crianças, segundo Magalhães e Callai (2019), ao se relacionar com o mundo, além de receber informações e impressões de visões diversas, também compõem seu conhecimento sobre o que os cerca, elas aprendem, brincam, dialogam, recolhem, sensações do mundo por meio do seu olhar, transformando suas leituras, pois, nessa própria leitura delas contemplam e localizam as palavras, localizam o princípio/origem da palavra.

E nesse movimento de constituição do sujeito Travassos (2015), descreve que Monteiro Lobato possuía o interesse em contribuir para a formação dos leitores desenvolvendo dentro de suas obras um projeto de difusão de leitura para os jovens, tendo como chamativo a personagem de Dona Benta na qual durante sua obra aproxima as crianças a todo o tipo de leitura, desenvolvendo formas lúdicas e reflexivas de mediação. Ou seja, é possível pensar em Dona Benta como uma professora que consegue reunir as crianças ao seu redor e com o embalo das palavras consegue abrir diversos espaços para o mergulho imaginário e para a troca de experiências entre elas e ao narrar histórias desenvolve estratégias de mediação que contribuem para a interação de seus ouvintes com os textos, o que pode contribuir e ajudar a

pensar nas mediações dos adultos com as possíveis interações com os leitores em contextos reais como a escola.

Para reforçar essas discussões e reflexões, Travassos (2015), utiliza como referência Bakthin (1988), que considera que o sujeito é constituído socialmente, a partir de interações social e verbal na relação com o outro, sendo que os processos de construção da identidade, dos pensamentos, e visões de mundo dos sujeitos, se elaboram a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos. Nas cenas de leitura no sítio, quando Dona Benta realiza o início de uma leitura, os personagens ouvintes prestam muita atenção, marcando diferentes posicionamentos, trocando impressões, dando acolhida as palavras dos outros personagens. Pode-se dizer que a mediação de Dona Benta está pautada na reflexão, no diálogo e no acolhimento com os modos de ler das crianças, permitindo inclusive que os fatos narrados na história sejam reinterpretados pelos ouvintes durante a leitura.

Travassos (2015), enfatiza que essa identificação com as personagens de uma história é um elemento essencial que contribui para o mergulho do ouvinte no processo de leitura, e esse movimento de empatia permite a descoberta de novos sentimentos e de novas formas de compreender o mundo, favorecendo a elaboração de sentidos para os textos, sendo importante pensar como ocorre essa identificação no ato da leitura.

Baseando-se em Freire (2015), Magalhães e Callai (2019) enfatizam uma questão importante para a formação do ser humano, pois, dizer palavras não é privilégio de alguns homens, todos nós temos esse direito e por esta questão a palavra que sai da nossa boca não deve ser preceituada, determinada, ao contrário as palavras que dizemos devem causar êxtase, delírios, para que o encontro entre mundos ocorra, as crianças ao dizerem as palavras, pronunciam o seu mundo e o transformam, trazendo significados enquanto sujeitos.

Freire (2015), nos ensina que é no diálogo que a relação horizontal se tece, onde produzimos a consciência libertadora e transformadora, o sujeito ao se pronunciar dialoga com o outro e com o mundo, se compreende como sujeito histórico e que por meio da linguagem dialógica se reconhece no outro, descobrindo, crescendo, agindo e refletindo juntos, um com o outro, pois, ao

pronunciar meu mundo me abro para o outro e assim passo a conhecer o próximo, na medida em que ele também pronuncia seu mundo.

Após esses conceitos e conhecimentos que enriquecem o diálogo, emaranhando com a identificação do personagem, irá ser explorado agora a prática da poesia que intrinsecamente conversa, com a forma lúdica de desenvolver um aprendizado, com a constituição do sujeito e o envolvimento das crianças na construção.

Segundo Magalhães e Callai (2019), a docente oralmente, perguntava as crianças quais palavras elas queriam que colocassem na poesia, escrevendo no quadro as palavras ditas pelas crianças, as palavras ditas foram: estrelinha, céu, boneca, estrela, menina e coração, a partir das palavras, a docente explorou então, as ideias das crianças para a poesia, que iriam construir juntos, em seguida ela explorou quais frases as crianças queriam e as sugestões desapontaram-se: “Estrelinha no céu” (Wemerson), “A menina no avião” (Wehenner), “Indo em sua direção” (Deyvisson), “Pra pegar” (Thalita) e Wemerson completou “A estrelinha”, a professora leu a poesia para as crianças, com o objetivo que ouvissem como estava ficando e Rhiam então completou “Com a palma da sua mão”, é interessante ressaltar a percepção das crianças, para identificação da frase ficaria bonita, com o auxílio da docente orientando. Segue a poesia:

ESTRELINHA NO CÉU
A MENINA NO AVIÃO
INDO NA DIREÇÃO
PARA PEGAR A ESTRELINHA
COM A PALMA DE SUA MÃO
(Diário de Pesquisa, 06 de abril de 2017 apud Magalhães; Callai,
2019, p. 02)

Segundo Magalhães e Callai (2019), as palavras leves voam, brincam e bailam com a imaginação, a poesia é composta do mundo no qual vive o poeta, suas palavras colorem tonalidades variadas de cores, como um arco-íris de tamanha leveza, no momento descrito anteriormente, na construção da poesia, as palavras planejavam seu itinerário, sem mapas e nada forçado, livres de amarras, as crianças brincavam com as palavras, recriando-as.

Segundo Magalhães e Callai (2019), a poesia na turma do 1º, fiou-se através das palavras das crianças, palavras lançadas um para o outro,

instaurando e inaugurando mundos, nesta dinâmica as crianças não apenas nomearam as coisas e os objetos, mas, expressaram o mundo o qual são sujeitos.

A partir da atividade anterior realizado pelas crianças, o desejo as move e o conhecimento instiga, Magalhães e Callai (2019), informam que as crianças gostaram da poesia anterior e pediram que fizessem outra, especificamente Wehenner pediu, então a docente aprovando a ideia, perguntou quais palavras poderiam usar na poesia do vampiro, e as crianças iam dizendo as palavras, nas quais foram, Vampiro, Noite, Menino, Sangue, Medo, Dente Afiado, frases foram se formando e a poesia surgiu.

NA NOITE DE LUA CHEIA
SAIU O VAMPIRO
COM SEU DENTE AFIADO
ENCONTROU UM MENINO
QUE ESTAVA COM MUITO MEDO
O VAMPIRO DISSE: CUIDADO!
O MENINO EDUCADO RESPONDEU:
SEU VAMPIRO, MUITO OBRIGADO!

(Diário de pesquisa, 06 de abril de 2017 apud Magalhães; Callai, 2019, p. 04)

Segundo Magalhães e Callai (2019), através do diálogo o grupo se integra, pois, o outro passa a fazer parte desse momento com suas especificidades, seus gestos, olhares e singularidades, na educação baseada no diálogo coletivo, a voz do outro ao ser ouvida promove o encontro conosco e com o grupo, através do outro nos conhecemos, e é no cotidiano escolar que estreitamos essa troca, ao mostrar nossa história, nosso modo de falar e escrever, nossa cor, os gestos que trazemos de nosso mundo, visto que, expomos nossas diferenças e com isto aprendemos e crescemos a partir do outro.

E nesse processo de traçar seu itinerário sem mapas, tornando as palavras leves e sem amarras, possibilitando a criança o ato de dialogar com seu mundo e com o do outro, algumas estratégias de leituras são necessárias, descritas a seguir por Travassos (2015) em sua análise e observações feita na sala de aula do 1º ano do fundamental.

Uma das estratégias de mediação de leitura usadas por Dona Benta na contagem de suas historais é a interrupção dos capítulos em momentos de emoção, pois pensado na leitura de capítulos Pimentel (2010 *apud* Travassos

2015) descreve que ler em capítulos acaba sendo uma prática que aguça a curiosidade a respeito do desenrolar de uma história mais extensa, e que diante de uma sala de aula, os ouvintes poderão ter diferentes ideias e, ao compartilhar suas ideias, conseguem ampliar suas interpretações sobre a narrativa.

Uma outra estratégia de Dona Benta diz respeito à própria habilidade de ler e contar histórias, pois quando começa a ler uma história, mediante a dificuldade de compreensão dos leitores, começa a contar de uma forma resumida, concentrando-se nos diálogos e nos momentos de emoção. Conforme enfatizado por Abramovich (1989 *apud* Travassos, 2015), a realização de leituras de histórias longas junto a crianças mais novas é importante evitar descrições imensas, as crianças querem ouvir mais conversas, as ações, os acontecimentos. Abramovich (1989 *apud* Travassos, 2015) também ressalta a importância de uma leitura que valorize o ritmo da narrativa e as modalidades das vozes dos personagens.

Um ponto importante abordado por Travassos (2015) em seu trabalho são as questões relacionadas à mediação da leitura e a inter-relação entre a oralidade e escrita, partindo da obra de Monteiro Lobato para buscar compreender a mediação da leitura na escola, destacando dois eventos que envolvem a mediação de “Reinações de Narizinho” (2007), como já referido, junto a uma turma do 1 ano do Ensino Fundamental durante suas aulas de literatura, observadas ao longo de nove meses, em doze diferentes encontros. Na escola onde foi desenvolvida a pesquisa, a literatura é uma das disciplinas do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental e as aulas acontecem semanalmente com duração de uma e trinta minutos e os livros do autor eram lidos com as crianças.

Travassos (2015), inicia sua análise trazendo as reflexões de Abramovich (1989), na qual descreve que ouvir histórias é viver um momento de divertimento, de encantamento, destacando que esse trabalho desenvolvido com turma de 1 ano na qual as crianças ainda estão sistematizando os conhecimentos formais sobre a leitura e escrita e durante as aulas de literatura, que ocorre toda a semana, a professora narra uma história para elas, desenvolvendo um projeto com o Livro *Reinações de Narizinho*, lendo e relendo os capítulos com as crianças.

Travassos (2015), ainda completa a sua análise relatando que contar as histórias em capítulos é uma estratégia de mediação da leitura, na qual estimula a curiosidade do ouvinte e através das lembranças das histórias é possível observar as interpretações e as compressões que as crianças obtiveram dos acontecimentos ocorridos durante a leitura da história, e que também nesse momento as crianças utilizam-se do corpo para reinterpretar as ações dos personagens e é nesse movimento de reinterpretação que as crianças repetem os percursos dos personagens, revisitando e reelaborando suas interpretações que deram a eles.

Um ponto importante destacado por Travassos (2015), é a forma da mediação das professoras, na qual provoca nas crianças um processo de assemelhar-se as coisas para imprimir-lhes sentidos, e para reforçar essa ideia Travassos (2015), utiliza como referência o pensamento desenvolvido por Oliveira (2010), que descreve que dentre as estratégias que o professor pode utilizar para aflorar a sensibilidade dos leitores é a dramatização, uma vez que está propícia a exposição de um tema que impacta através de seu enredo ou pela sua drama existencial sendo possível afetar qualquer humano.

E ao debruçar sobre o evento de mediação, Travassos (2015) observa as diferentes formas que os educadores utilizam para ler com as crianças: ler seguindo o texto, ler adaptando o texto ou recontando novamente, ler promovendo interações corporais e teatrais, também sendo possível observar como as crianças interagiram com a leitura realizada, mobilizando-se com mais atenção e entusiasmo nas partes que envolviam os conflitos entre as personagens. E que de acordo com Amarilha (1997 *apud* Travassos, 2015), a crianças ao ter contato com a literatura, familiariza-se com estruturas linguísticas mais elaboradas, pois é o resultado do trabalho de um escritor que se especializou-se em propor desafios lúdicos através da utilização da língua.

Sendo assim, Magalhães e Callai (2019), finalizam com a reflexão de que, o diálogo é primordial na aprendizagem da leitura e da escrita, por meio da sua leitura do mundo e a exposição nos momentos de diálogo, a criança interage e desenvolve o seu lado criador, crítico, espontâneo e curioso, no cotidiano da sala de aula, o professor se compõem junto de seus alunos, por meio dos aprendizados compartilhados, por esta razão que a poesia se tece nas suas cores, na criação livre.

Travassos (2015), conclui que a escola de sua respectiva pesquisa, tem a preocupação de que a leitura aconteça de forma significativa e que as observações evidenciaram como que a mediação planejada foi importante para a construção dos sentidos nas crianças e as diversas formas de recursos utilizados como fotografias, episódio de televisão, ilustrações de livros e as mais diversas formas de leitura contribuíram para a concretização deste objetivo. E ao perceber as dificuldades encontradas durante a leitura, as professoras procuram estratégias para resolvê-las, favorecendo a permanência das crianças no texto, buscando provocá-las nos momentos de impasse, e não somente para aguçar a curiosidade.

Segundo Magalhães e Callai (2019), ao revestir as palavras com características determinadas, restringimos os sentidos a serem gerados, não precisamos criar, imaginar e nem deixar as palavras alcançarem os variados limites, a engessamos e sistematizamos. Portanto na escola, onde, a criação, a curiosidade e a criticidade esteja presente, a reinvenção é atuante. No olhar do aluno a curiosidade perante o novo reluz, e então o desafio pelo que é inexplorado, é instigante. Na respectiva da prática docente, o professor apropria-se da teoria implícita, nos conteúdos que amparam à docência, sendo assim, a escola que se apropriar do ato de se reinventar, se liberta dos padrões determinantes.

Como enfatiza Silva e Martins (2010 *apud* Travassos, 2015), as leituras sempre serão diferentes de um leitor para outro, pois cada um tem uma forma de estabelecer relações com o mundo que conhece e as suas opiniões e escolhas se diferem devido as suas experiências, as suas histórias de vida, aos seus valores e os seus horizontes sociais e são a partir desses elementos apontados que as crianças dialogam com os textos.

Os próximos trabalhos a serem analisados são baseados na experiência de docentes na sua prática com a leitura e as suas concepções sobre o tema, abordado por Cordeiro (2015) e a análise de Silva e Fischer (2017) traz a literatura voltada a formação, as descrições do embasamento dos respectivos trabalhos estão a seguir.

O respectivo trabalho desenvolvido por Cordeiro, publicado na plataforma da Anped em 2015, teve como objetivo, explorar as concepções das docentes perante as questões de compreensão textual e de leitura, as

docentes pertenciam a rede municipal de Recife, atuando nos grupos IV e V. A concepção de leitura que ampara a escritora é a de que a leitura é uma construção de sentidos, exigindo algumas habilidades específicas, necessárias para o ato de ler, sendo a concepção da compreensão textual, atribuída ao entendimento, que compreender textos deve ser ensinado desde a educação infantil. Os autores na qual amparou a escritora são, Brandão (2006), Chartier (1996) e Oakhill & Cain (2004), a base metodológica da pesquisa foi qualitativa, utilizando de entrevistas semi-estruturadas, levando em consideração a análise das habilidades de leitura (fluência na decodificação), vocabulário, consciência fonológica, conhecimento gramatical inferência e habilidades de integração.

O trabalho desenvolvido por Silva e Fischer (2017) entre 2011 a 2015, apresenta uma hipótese de pesquisa sobre a literatura como experiência de formação, na qual promove uma mudança de direção, de remanejamento, no que diz respeito aos lugares de saber e não-saber instituídos pela educação, colocando em questão o que somos e no que nos tornamos, tendo por objetivo investigar como a linguagem literária instaura-se nas práticas escolares utilizando como base os currículos formais, buscando problematizar o quanto a presença do caráter estético, sensível da literatura tem a capacidade de fazer desmoronar um discurso prescritivo instituído pelo currículo escolar vigente.

As autoras orientaram a pesquisa tendo como percurso metodológico o entrecruzamento entre educação e literatura, recolhendo registros das práticas de leitura e escrita não-didatizadas, testemunhos de experiências docentes protagonizadas no contexto de escolas públicas do Rio Grande do Sul e uma revisão bibliográfica minuciosa, utilizando como escritores de referência Roland Barthes, Michel Foucault, Walter Benjamin, Alberto Manguel, Clarice Lispector.

Segundo Cordeiro (2015) no processo de entendimento do texto, concebido como algo básico e esperado, exige habilidades difíceis, necessárias, sendo elas ensinadas as crianças pequena no ato da escuta da história.

No ato da leitura, segundo Cordeiro (2015), o leitor interage com o texto, assumindo uma posição ativa e procurando estratégias para os objetivos perante aquela leitura, compreender, portanto, é a busca de interpretação do significado perante o texto, extraindo informações dele e unindo com a do leitor, constroem assim o sentido para o texto.

Um dos aspectos importantes para a compreensão de um texto, segundo Cordeiro (2015), encontra-se na inferência, ou seja, a aptidão de preencher informações implícitas, essencial para a compreensão, exigindo do leitor a integração de informações presentes no texto e as informações gerais, para então encontrar a inferência. As crianças possuem a capacidade de procurar inferências, porém, necessitam de um mediador para auxiliá-las no processo de compreensão textual.

Segundo Cordeiro (2015), alguns dos aspectos importantes para a compreensão do texto, como objeto do ensino, está na leitura que envolve duas habilidades fundamentais, a decodificação, ou seja, a transcrição de signos gráficos e a linguagem oral, integrada a compreensão dos significados da linguagem escrita, sendo estas habilidades essenciais para a compreensão do texto como objeto de ensino.

Nesse processo da construção das habilidades, o docente tem função fundamental, segundo Cordeiro (2015), o professor deve entender a importância de tais habilidades, tendo a formação teórica e condições para refletir teórico e prática.

Cordeiro (2015) levanta algumas habilidades e elementos necessários para a reflexão docente:

O Leitor: no processo de construção do sentido do texto, o leitor permite deixar de escanteio os conhecimentos prévios dele, composto pelo conhecimento adquirido no mundo, pois, quando não há o conhecimento da estrutura e compreensão do texto, um déficit cria-se, portanto quanto mais conhecimento textual, melhor a compreensão.

O Texto: a leitura é um processo de interação entre leitor e autor, mediado pelo texto, no ato da produção do texto, o autor utiliza processos e estratégias para dizer o que pretende comunicar, portanto, a construção do texto consiste em uma atividade criativa e consistente.

O Mediador: o mediador está entre o sujeito que aprende e o conhecimento a ser ensinado, no quesito das habilidades de compreensão do texto a ser ensinado, sendo o professor a função principal nesse processo.

As análises a seguir dialogam com a prática da literatura, abordada por Silva e Fischer (2017), aplicada ao ensino em sala de aula, trazendo questões voltadas a formação.

A proposta de experiência descrita por Silva e Fischer (2017), começa com um grupo pequeno de alunos, onde já vinha acontecendo semanalmente e de forma consecutiva uma reunião na qual tinha por finalidade a prática da literatura: ler, escrever, contar e ouvir histórias. O espaço para a realização dessa atividade era um cômodo no final do corredor mal iluminado, com tapete ao centro e almofadas espalhadas no chão, algumas flores na janela com função de tornar-se um espaço institucionalizado em espaço literário, com uma caixa de livros ao centro, “uma biblioteca itinerante”.

O grupo era formado por um coletivo de crianças heterogêneas, e tais encontros não obedeciam a critérios de seleção previamente estabelecidos para que outros alunos aderissem ao grupo. Silva e Fischer (2017) destacam que nem todos que participavam desse grupo sabiam ler e escrever nos moldes estabelecidos pela escola, na qual considerava que o aluno devia ter um domínio técnico de leitura e da escrita. Os alunos que participavam dos encontros realizados aproximavam-se por motivos variados: curiosidade, gosto pela leitura, vínculos de amizades e para escapar da rotina cansativa da sala de aula. O único critério combinado para poder integrar ao grupo era de ter o desejo de dedicar um tempo à experiência de acompanhar as histórias.

O grupo tinha como costume escolher um livro qualquer, retirado ao acaso da biblioteca itinerante, e às vezes realizavam como exercício o recolhimento de histórias que aconteciam no cotidiano dos alunos, experiências e sensações vividas entre uma semana e outra, e buscando de alguma forma o compartilhamento oral de tais experiências.

Silva e Fischer (2017) descrevem ainda que, a cada encontro realizado com o grupo, percebia-se o fortalecimento da intensidade dedicada ao tempo de leitura e escrita e o interesse de ouvir atentamente as histórias narradas, com as mãos focadas em registrar os momentos e os enredos, sendo essa prática constantemente reinventada, para a experiência da formação escolar. No âmbito do ensino e aprendizagem promovida pela escola, observou-se, porém, que houve uma transposição ao mundo imaginário, ficcional e sensível da literatura, nos que acompanhavam a história, nos momentos de encenação literária como a arte, deslocando algo estático a algo modulante.

Segundo Silva e Fischer (2017), o literário é o avesso do padrão sistêmico, pois, sua linguagem é excêntrica, instável, rompendo e colidindo

com textos/roteiros estabelecidos, o discurso pedagógico regulador classifica e avalia, o que cada um é capaz de aprender. Segundo as autoras, utilizando como referência Roland Barthes ([1977] 2007), ele chama discurso de poder, todo o discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe.

Utilizando ainda Barthes ([1977] 2007) como referência, Silva e Fischer (2017) afirmam que a leitura e a escrita é o eixo principal na qual está organizada toda experiência com os textos literários, portando não se trata apenas da sua utilização como objeto a ser aprendido, tornando-o instrumento a ser transmitido pelo mestre e absorvido pelo aluno, de um suposto saber repetido, trata-se de pensar como algo que está em movimento, em transformação, o qual toma a língua por um teatro, palco de uma encenação, um jogo de signos, promovido pelas práticas de leitura e escrita, resultando no deslocamento de sentidos nas relações de ensino e aprendizagem.

Ler, escrever, contar e acompanhar uma história, segundo Silva e Fischer (2017), é uma experiência de formação de mão dupla, visto que, modifica e altera toda relação com o mundo a nossa volta.

Na leitura voltada para desenvolver habilidades e as experiências, voltadas para o literário, a função docente desempenha papel fundamental, Cordeiro (2015), aborda a concepção docente sobre o tema e como as docentes da pesquisa desenvolvem, as questões voltadas a leitura e compreensão textual.

Segundo Cordeiro (2015), as docentes liam em média de 3 a 4 dias na semana, sendo a concepção das docentes perante a leitura, uma relação de desenvolvimento do gosto e do prazer da leitura, afirmando a possibilidade de aprendizado, de descoberta, de reflexão e algo prazeroso.

Segundo Cordeiro (2015), as docentes possuíam também o entendimento de que a leitura é algo relacional, um processo de “sedução” entre livro/autor e o leitor, sendo esta afetividade relacionada a forma como as docentes foram introduzidas ao mundo da leitura.

Apesar do entendimento por parte das professoras pesquisadas, da importância da leitura, segundo Cordeiro (2015), o reconhecimento da indispensabilidade do ensino voltado à compreensão textual, não é lúcido para as professoras. Porém, as docentes revelam ter consciência da leitura, como

não sendo um processo de decodificação, dando a entender que elas possuem uma dimensão mais ampla de leitura.

Ainda, segundo Cordeiro (2015), a frequência com que as docentes realizam as leituras, seria uma tentativa de aproximar as crianças no contato com o livro, criando um ambiente estimulante, sendo esse fator o ato de compreender, por meio do contato com o livro, o motivo dessa ausência de qualificação, tem como motivo, a privação da formação continuada focada nesta temática e a omissão de metas nos documentos curriculares, para o ensino de compreensão da leitura na educação infantil.

Outro ponto a se ressaltar, está na questão de apesar dessa defasagem, segundo Cordeiro (2015), as docentes explicitam aspectos como levantamento de conhecimentos prévios e levantamento de hipóteses, importantes para compreensão, conseguindo também avaliar sua ação e seu fazer docente, identificando as ações que contribuem para o desenvolvimento da compreensão.

Portanto, Silva e Fischer (2017), amparando-se em Manguel (2012), segundo as autoras, a literatura como experiência de formação, norteia-se no campo da estética, do belo, ocupando a palavra como um gesto inviolável, o abrir de um livro não só transforma nossa relação com o espaço, mas, transpõe uma sensação de poder parar o tempo, tempo este não cronológico, mas como espaço imaginário e um saber instável, de não-saber, que move o desejo, e essa entrega ao desejo, nos possibilita conhecer que há vida além daquilo que conhecemos, ler é orientar-se em outro espaço, perdendo-se em outro tempo.

Segundo Silva e Fischer (2017), a literatura não é decodificação, decifração ou uma busca por informações, mas sim, utilizando Nietzsche ([1908] 2008), como referência, ler envolve a experiência, no gesto de abrir um livro, se formamos e transformamos, conhecemos uma pluralidade de “eus” que habitam em nós. Para realizar uma leitura que mergulha e flutua, submerge e ergue a cabeça, é necessário realizar um movimento vertiginoso, de se prender e se afastar, de se aproximar e se lançar para longe, essa literatura de formação envolve, portanto, a descoberta subjetiva do “eu”.

Segundo Cordeiro (2015), o professor, peça fundamental no ensino da leitura e compreensão textual, em sua prática docente, aplica certo conhecimento teórico, mas, sua prática não está estritamente determinada por

tais conhecimentos. O fato da prática pedagógica estar impregnada de problemas complexos e singulares, não estando relacionado apenas aos aspectos instrumentais, exige do professor não só os conhecimentos acadêmicos, mas também saberes, que são muitas vezes construídos na sua prática, sendo, portanto, o tempo de experiência influenciador, do modo de ensinar.

No caminhar da vertente anterior, as análises a seguir, trazem como referência Oliveira (2011), abordando reflexões sobre a importância da formação leitora desde a educação infantil, conversando com a autora Travassos (2019) que aborda experiências observadas em salas de leitura e reflete sobre como esse espaço contribui para a formação leitora, a descrição de cada trabalho encontra-se a seguir.

O estudo de Oliveira (2011), foi desenvolvido em cinco salas de aula de crianças na faixa etária de quatro a sete anos numa Unidade Municipal de Educação infantil do município de Vila Velha – ES, tendo por objetivo levantar apontamentos necessários para pensar sobre a importância da leitura literária para a formação de leitores desde a educação infantil. Para a realização deste artigo a autora ancorou-se na perspectiva qualitativa de pesquisa adotando como metodologia o estudo de caso pelo fato de oportunizar a compreensão da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias.

De abril de 2009 até setembro de 2009 foi realizada uma imersão dentro do espaço educativo da escola. Diante da necessidade de captar a abrangência dos processos nas dimensões social e histórica foi necessária a observação e o registros das atividades em diários de campo, da utilização de questionários, da análise de documentos, da realização de entrevistas, de filmagens, da transcrição dos eventos, de registros de áudio e fotografia. Participaram deste estudo 55 crianças, cinco professoras, uma coordenadora e uma pedagoga.

O trabalho de Travassos (2019) busca apresentar discussões analisando casos de salas de leitura de escolas públicas e como esses espaços podem contribuir para a formação de leitores em um município brasileiro que alcançaram reconhecimento e visibilidade para compreender que concepções e práticas sustentavam seus projetos. Partido de um estudo exploratório, chegou-

se a duas salas de leitura, nas quais desenvolveu-se um estudo aprofundado, com observações de práticas, entrevistas, conversas com professoras e crianças.

Além de trazer reflexões sobre a funções das bibliotecas e sala de leitura em escolas, o trabalho desenvolvido por Travassos (2019), discute as partes das categorias de análise, tendo como aporte teórico os estudos realizados por Bakhtin (1988), Benjamin (1995), Carvalho (2012) e Perrotti (2015).

Travassos (2019), parte do pressuposto de que as bibliotecas escolares (BE) e salas de leitura (SL) são lugares de compartilhamento de práticas sociais, culturais, educativas, que envolvem a leitura e os sujeitos que estão na escola, e ao trabalhar com estudos relacionados as cenas cotidianas das salas de leitura, Travassos (2019) se propôs abrir esses espaços para as vozes singulares que podem dizer de si e também se remeter ao todo na qual fazem parte.

Para aprofundar sua pesquisa a autora dividiu seu trabalho de campo em dois momentos: No primeiro desenvolveu um estudo preparatório em cinco salas de leitura indicadas pela Secretaria de Educação, devido ao fato de alcançarem visibilidade e reconhecimento, a partir do trabalho realizado. No segundo momento, após as observações e levantamento das informações, foram escolhidas duas salas de leitura que mostraram ter um projeto mais consolidado para a realização do estudo, contando com as com observações das práticas cotidianas das SL, entrevistas e conversas informais com professores, crianças e outros frequentadores, durante dois anos.

De acordo com Perrotti (2015 *apud* Travassos 2019), os espaços de leitura, como as bibliotecas escolares e as salas de leitura, são organismos concretos, inscritos igualmente em contextos concretos e vivos. São construções definidas por sujeitos em suas relações com o mundo e com outros sujeitos, e por conta dessa característica, o olhar sobre esses espaços pode variar conforme a época, o lugar, os grupos sociais e os valores envolvidos.

Pieruccini (2004 *apud* Travassos 2019), complementando o pensamento de Perrotti (2015), define as bibliotecas escolares como sendo um dispositivo social de interação e cooperação com suas intenções, seu funcionamento material e simbólico, seus modos de interações próprios.

Segundo Oliveira (2011) essa preocupação com a formação na educação infantil ocorreu devido ao fato de avaliações como o Programa Internacional de Avaliação do Aluno (PISA), o indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) evidenciarem que as crianças brasileiras durante a etapa da educação infantil apresentarem baixo desempenho em leitura, devido também ao fato que a formação de novo leitores deve iniciar desde os primeiros contatos das crianças como espaço escolar.

Por isso que Oliveira (2011) busca chamar a atenção para a importância de realizar um processo investigativo procurando compreender como a literatura infantil é desenvolvida no espaço escolar. A autora considera que a literatura infantil é uma manifestação artístico cultural que estimula o desenvolvimento de diálogos com os personagens e as situações da história, o que também causa impacto sobre a forma da criança compreender o mundo, além de propiciar o desenvolvimento da fala, a capacidade de argumentação e compressão, cada vez complexas, dos mais variados gêneros literários.

Travassos (2019), utilizando como referência Campello (2010) descreve as bibliotecas escolares como sendo um espaço de exploração para o letramento informacional, defendendo a questão da aprendizagem escolar planejada, partindo de estratégias coletivas de pesquisa mediada pelo professor e pelo bibliotecário conjuntamente. Nesse processo os conceitos como "aprender a aprender" e como "interação comunicativa coletiva" são enfatizados, fazendo da biblioteca um "espaço de aprendizagem", estando ligado à noção que os alunos podem não só aprender nela, mas com ela, pois ao reunir em seu acervo diferentes recursos informacionais, estará contribuindo para o ambiente informacional da sociedade e ao familiarizarem com estes materiais, os alunos estarão, preparados para usá-los em qualquer biblioteca.

Há um destaque, segundo Oliveira (2011), para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) na qual em um dos seus itens trata da linguagem na infância, focaliza a leitura por meio de instruções, o que ao passo da visão da autora acaba contribuindo pouco para uma reflexão aprofundada sobre os fundamentos do trabalho com o texto literário na educação infantil, já que submete essa manifestação cultural apenas a didatização. É necessário que as instituições educativas articulem o trabalho com as linguagens oral, escrita e artística aos seus usos e funções sociais e,

com isso, busquem reduzir a artificialidade da utilização da literatura nos espaços escolares, defendendo portando a necessidade de se considerar as especificidades da literatura infantil e das demais manifestações artísticas culturais utilizadas.

Seguindo ainda nesta direção Oliveira (2011), pautando seu pensamento em Dolz, Joaquim; Schneuwly, Bernanrd (2004), explicita que a leitura precisa contribuir para a reflexão do homem com o mundo e para consigo mesmo, pois os textos são produções socialmente humanas e que podem ser compreendidas como registros históricos sociocultural as de quem produziu e dos seus leitores.

O acompanhamento realizado, segundo Oliveira (2011), dos eventos de prática de leitura nas salas de aula e das observações efetivadas na escola sobre a organização do trabalho na educação infantil, resultou no fornecimento de pistas sobre a finalidade atribuída à leitura dos textos literários como sendo um pretexto para o ensino de conhecimentos de diferentes áreas, para a produção textual, para a função de moralização de costumes e para a ocupação do tempo em sala de aula, ficando evidente nos registros de pautas de atividades desenvolvidas pelas professoras e na organização fixa das atividades diárias.

Expostas as informações, que trouxeram significantes reflexões acerca da formação leitora, Travassos (2019), descreve sobre as observações realizadas, que irão ser de extrema importância para completar o entendimento sobre formação leitora.

Travassos (2019), descreve uma conversa entre as professoras de uma das salas de leitura e uma representante da Secretaria de Educação, a partir de um entrave provocado por uma decisão desta ao trabalho desenvolvido na sala de leitura, onde as professoras deveriam sair de suas funções para substituir professores de turma, deixando a sala de leitura sem atividades. As professoras argumentaram e se posicionaram contra a decisão colocada pela Secretaria, apresentando suas indagações e reflexões sobre a importância e as funções da sala de leitura no cotidiano escolar. Travassos (2019), ressalta que a reflexividade encontrada principalmente nas falas e posicionamentos das professoras das duas salas de leitura, possibilitou revelar um olhar que entende que o projeto de formação de leitores é uma parte importante do projeto

pedagógico escolar. Nas escolas analisadas, as professoras de sala de leitura estavam presentes em reuniões pedagógicas, conselhos de classe e discussões para o desenvolvimento do projeto político pedagógico das escolas, fator que se mostrou preponderante para a afirmação dos projetos que elas estavam desenvolvendo.

As professoras motivadas com o acesso da biblioteca realizadas pelos alunos, construíam ações para que a circulação do acervo literário atingisse os mais variados leitores: eram malas que circulavam, espaços moveis de leitura espalhados pela escola, envio diário de poema para as turmas, encontros literários pelos autores e outras ações que visavam ampliar as experiências culturais de aproximação das crianças com a leitura.

Travassos (2019), completa seu raciocínio dizendo que o gerenciamento de uma sala de leitura e as práticas que nelas surgem acabam sendo atravessadas por concepções como infância, leitura, literatura e leitor, concepções que sustentam os projetos pedagógicos, dando-lhe uma identidade, sendo essencial que essas práticas adentrem o cotidiano das salas de leitura. E ainda de acordo com observado em campo, as práticas que mais adentravam o cotidiano das salas de leitura eram as leituras orais de histórias realizadas pelas professoras, leituras livres das crianças a partir do acervo disponível nas salas de leitura, o incentivo de produções escritas, a partir de histórias lidas e ouvidas, também estavam presentes, e as produções realizadas pelos alunos eram socializadas e ficavam expostas em murais e viravam livros na qual passavam a fazer parte do acervo das salas de leitura, fazendo dos seus criadores passarem à condição de autores.

Sendo assim, Oliveira (2011) aponta a necessidade das instituições educativas em realizar esforços para que os espaços de leitura sejam vinculados às práticas sociais e culturais, assegurando a formação de novos leitores, reconhecendo as complexidades e os desafios enfrentados dentro do trabalho com linguagem, isto porque, muitas vezes, as tentativas da escola na busca pelo rompimento com perspectiva de trabalho com a linguagem resulta na sua artificialização e, portanto seu afastamento dos usos e funções sociais.

E as observações de tais práticas, segundo Travassos (2019), possibilita pensar sobre os olhares atribuídos à infância ao longo do tempo, pois como uma categoria social, a infância é uma construção elaborada historicamente. E

as discussões teóricas e científicas mais recentes realizadas nesta área concebe a criança como um sujeito ativo, constituído de conhecimento, de cultura, e também produtor dela.

E por fim, finalizando os últimos diálogos, traremos Buim (2012), explorando o movimento do pensamento humano, no processo de leitura e escrita, conversando com ela, junta-se ao diálogo Perfeito e Mendes (2019), descrevendo a prática de leitura e compreensão nas turmas iniciais da alfabetização, a descrição dos trabalhos encontra-se a seguir.

A pesquisa realizada por Márcia Vânia Silvério Perfeito e Solange Alves de Oliveira Mendes (2019) teve como objetivo analisar as práticas de leitura e compreensão, nos blocos iniciais de alfabetização de uma escola estadual do Distrito Federal, observou-se 12 aulas de Língua Portuguesa durante o 1º e 2º semestre de 2018, utilizando para registrar os dados a gravação de áudio e o diário de bordo. As autoras utilizaram como referência os autores: Soares (2016; 2004), Solé (2012), Morais (2012), Lerner (2007; 2002), Koch e Elias, (2014), Kleiman (2016, 2005), Chartier (2007; 1998), entre outros, almejando a discussão do ensino no campo da leitura e da compreensão textual. A base a ser desenvolvida a pesquisa foi uma pesquisa qualitativa, especificamente um estudo de casos, do tipo etnográfico, as 3 docentes da instituição foram observadas participativamente e entrevistadas.

O trabalho de Buim (2012) busca colocar no centro da discussão o movimento do pensamento humano nos processos de leitura e escrita, suas implicações em relação aos seus processos de transformações, como também a criação dos seus próprios suportes de escrita, descrevendo que ao inventar a escrita, o homem também inventou possibilidades de registrar a sua história contribuindo para o desenvolvimento do cérebro e do seu pensamento abstrato.

Partindo desta perceptiva, Buim (2012) discutirá em seu trabalho a formação da estrutura complexa da rede de pensamento, considerando tanto sua base neurológica como sua base linguística, ambas sendo responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem, levantando uma especial atenção as novas tecnologias da informação e como elas podem modificar essas relações neurológicas e linguísticas, de nosso cérebro.

Como forma de compreender os pontos destacados acima, Buim (2012) divide seu trabalho em duas partes, na primeira parte a autora aborda as

relações entre a natureza do pensamento de linguagem, tendo como ponto de referência as obras de Richaudeau (1999) e de Bakhtin (1995), na segunda parte uma realização de questionamentos, com base nestes autores citados, levantando os aspectos dos impactos da tecnologia da informação e os modos de pensar dos homens do século XXI.

Segundo Buim (2012), um discurso pode ser construído através da combinação de diferentes palavras podendo produzir ao interlocutor um mesmo sentido, para reforçar essas discussões e reflexões, Buim (2012), utiliza como referência, Richaudeau (1999), na qual descreve que a natureza do pensamento não é linear, mas a base de um mosaico de redes cujos nós são objetos mentais portadores de sentido, na qual as palavras se constituirão em frases plenas de sentido, sendo que para ser objetivado, o pensamento deve ser materializado por elementos ligados constituídas de palavras, frases e parágrafos ligados por um conjunto de estruturas possibilitando realizar uma leitura linear, contínua e regular do começo ao fim do texto, completa ainda que não se pode separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial, já que ela se constitui pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela anunciação, resultante do diálogo, seja de caráter oral ou escrito.

Para Bakhtin (1995, *apud* Buim, 2012), todo enunciado tem um destinatário, entendido como a segunda pessoa do diálogo, sendo que a atividade mental do sujeito e sua expressão exterior se constituem ao assumir laços sociais como referência, portanto toda enunciação é socialmente dirigida, e é no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto do seu surgimento, sendo que a linguagem não pode ser vista como um sistema fechado, construído, acabado.

No ato de ler, a leitura oral e silenciosa é mediadora, segundo Perfeito e Mendes (2019), a leitura em voz alta e a leitura silenciosa compõem práticas presentes em sala de aula, auxiliando na formação do leitor, o modo de ler silencioso, permite ao leitor fazer uma leitura própria, indo e vindo na história parando quando bem entender e dialoga com o texto de forma livre, o modo de ler alto, é algo comunitário e guiado pelo docente possibilita o reconhecimento das entonações, do ritmo, da fluência, da expressividade favorecendo a compreensão.

Perfeito e Mendes (2019), baseando-se em Solé (2012), Koch e Elias (2014) e Bortone (2008), explicam que no ato de ler, o leitor aplica algumas estratégias como a seleção, a antecipação, a inferência e a verificação, por esta questão é importante o docente analisar e o oferecer objetivos e finalidades, para que o aluno possa procurar, a consistência do texto, reconhecer os conhecimentos prévios que possui, destacar ideias principais, realizar resumos e encontrar os elementos implícitos do texto.

Perfeito e Mendes (2019) expõem por meio de Bortone (2008) o processo para que as estratégias anteriormente citadas ocorram, esse processo consiste na análise, do explícito (informações claras no texto), da inferência (detectando informações ocultas no texto) e a crítica (revelando a posição do leitor diante do texto), posicionando-se perante argumentação, portanto o leitor proficiente percorre essas três etapas, e o docente é o mediador, pois mobiliza o conhecimento de mundo e as experiências do aluno, vinculando-o ao texto e assim construindo os sentidos.

Segundo Buim (2012), o processo de interação verbal é o ponto chave na teoria de pensamento de Bakhtin (1995) e para que isso seja compreendido de uma melhor maneira é necessário sobre seu caráter dialógico, ou seja, todo enunciado vindo de um pensamento ou endereçado a alguém, deve ser entendido como parte de um processo amplo, aberto e sem fim, sendo parte do diálogo da vida. E na concepção de linguagem utilizada por Bakhtin (1995), a palavra acaba tendo lugar privilegiado na comunicação, porque acaba sendo o fluxo da interação verbal, tornado signo ideológico, se transformando e ganhando significados diferentes de acordo com o contexto de utilização, ou seja, a palavra é um elemento importante para a formação da consciência do indivíduo e também na formação da consciência humana que se encontra permanentemente em processo de construção e evolução.

A prática descrita por Perfeito e Mendes (2019), uni eficazmente as estratégias envolvidas no ato de ler e conseqüentemente o processo neurológico envolvido no processo de ler.

A pesquisa desenvolveu-se, segundo Perfeito e Mendes (2019), com três docentes nomeadas como P1 (professora 1, 1º ano), P2 (professora 2, 2º ano) e P3 (professora 3, 3º ano), atuantes no 1º, 2º e 3º anos, todas as três com graduação em Pedagogia e pós-graduação na área educacional, as

docentes possuíam no período específico da pesquisa os seguintes anos de atuação, P1 (13 anos, 3 na alfabetização), P2 (6 anos, todos na alfabetização), P3 (20 anos, 12 na alfabetização).

Segundo Perfeito e Mendes (2019), nas entrevistas as docentes descreveram como elaboravam o trabalho, a P1 utilizava textos literários, textos de caderno e ficha de leitura sendo apenas apoio para a aprendizagem, a P2 utilizava o método da leitura silenciosa dos textos, retirados do livro didático, a P3 dava ênfase a leitura silenciosa e individual em voz alta como prática sistematizada.

Perfeito e Mendes (2019) baseando-se em Soares (2016), Morais (2012), Chartier (2007), Ferreira e Teberosky (1999), explicam um ponto importante relacionado ao ensino, é necessário para a criança aprender a ler e escrever, as práticas e materiais reais de leitura e escrita, para então o aluno ter condições de resolver problemas e confrontar-se com os textos.

Um exemplo da questão anterior encontra-se na experiência da docente P1, segundo Perfeito e Mendes (2019), ao utilizar um texto não verbal, a docente narrou a fábula apresentada em um Datashow, observando que as crianças estavam compreendendo facilmente e se divertindo com as cenas, a docente poderia ter permitido que as crianças realizassem a narração das ações, os estudantes ao interpretar a história desenvolveriam condições concretas de ler, pois, teriam uma relação direta leitor e autor, desenvolvendo portanto o gosto pela leitura.

Analisando uma das atividades da docente P2, segundo Perfeito e Mendes (2019), a docente possibilitou inicialmente uma leitura silenciosa de um conto, favorecendo dialogar com o texto, em seguida as crianças leram coletivamente com o auxílio dela e algumas crianças apenas leram individualmente, terminando esta atividade explorando os elementos da narrativa, encontrada no caderno de apoio, como narrador, personagem, espaço, tempo, ação e enredo, enriquecendo a função comunicativa, a oralidade e a construção de sentido do texto.

O trabalho da docente P3 desenvolveu-se, segundo Perfeito e Mendes (2019), na leitura de dois textos de diferentes gêneros (um deles poema), presentes no livro didático, as crianças leram silenciosamente e depois individualmente em voz alta, vale ressaltar que a docente estimulava a

pesquisa de palavras em dicionários frequentemente, após a leitura uma reflexão foi realizada, permitindo uma compreensão maior e o diálogo dos gêneros, possibilitou a comunicação, a motivação das crianças pela leitura e com isso elas aprenderam os sentidos dos textos.

Segundo Perfeito e Mendes (2019), saber ler e compreender um texto é tido como conhecimento primordial que as crianças necessitam saber, compreensão textual não é apenas extrair informações do texto, mas, construir argumentações e concepções.

Em relação à compreensão textual, a docente P1, segundo Perfeito e Mendes (2019), explica que na roda lia para os alunos, onde desenvolvia a compreensão textual oralmente, porém nessa exploração a docente observou que as crianças atingiam os três níveis de compreensão, explícita, implícita e crítica.

Em relação à compreensão textual, a docente P2, segundo Perfeito e Mendes (2019), desenvolvia a questão da compreensão textual e da leitura através do livro didático, pois nessa base, encontrava-se a modalidade oral e escrita, abordando também diversos gêneros textuais, essa respectiva base, utilizando também o caderno de apoio.

Em relação à compreensão textual, a docente P3, segundo Perfeito e Mendes (2019), fazia uso de questões diversas e da análise das características dos diferentes gêneros textuais, para trabalhar a compreensão textual, ela observou que os alunos, por meio da oralidade se expressavam melhor, reconhecendo que a inferência necessitava de período maior de trabalho.

Baseando-se em Solé (2012), Perfeito e Mendes (2019), explicam que analisar as estratégias antes, durante e após a leitura, possibilita a produção das hipóteses, das previsões e da construção de sentidos perante o texto, essa experiência entre professor e aluno permite ricas situações de oralidade, de discussões equilibradas, de uma melhor afinidade com as inferências e da escrita, da autonomia e da compreensão do texto.

Portanto, Buim (2012) afirma que hoje a tecnologia da informação resulta em impactos no processo de leitura e escrita, devido ao estado atual de superabundância de informação e conhecimento, ninguém tem tempo suficiente para ler todos os livros, revistas e jornais disponíveis, sejam no meio digital ou em material físico, assim constroem-se um novo modo de ser e

torna-se leitor, pois ao realizarmos uma pesquisa na internet deparamos com um mosaico de informações e conteúdos, provocando um verdadeiro diálogo com a rede de internet e com os que por ela exploram.

Com relação à internet, Buim (2012), entende que seu mecanismo funciona todos os dias, mais as informações contidas em sua base de dados acabam se modificando e que a rede mental humana também nem sempre é a mesma, porque todos os dias ela se supera com os diálogos com outras pessoas e com as novas informações, sensações e experiências diárias e pela primeira vez, a forma de ler e escrever nos meios tecnológicos permitiu a sociedade pensar questões relativas, não apenas na quantidade de materiais divulgados e publicados, mas também na essência do ato de ler e escrever.

Perfeito e Mendes (2019), finalizam, explicando que o equilíbrio e a constância das atividades, pautadas na compreensão textual e nas estratégias, ofereceria as crianças a formação para ser um leitor apto e ampararia a evolução da aprendizagem continuada. Porém vale ressaltar, que as docentes ao explorarem os textos oralmente, contribuía para o desenvolvimento do prazer em ouvir e ler, para estudar o tema e a aprender sobre os elementos característicos das obras, ao mediar a aprendizagem, possibilitaram que a leitura fosse significativa. Chartier (2007 *apud* PERFEITO; MENDES, 2019), esclarece que a inovação necessita ser testada, ou seja, as alfabetizadoras da pesquisa estão percorrendo o caminho e isto faz parte da formação e constituição das docentes, as experiências obtidas e que irão obter ainda, irão integrar o modo como ensinam.

5. CONCLUSÃO

Ao mergulhar neste processo de pesquisa foi possível compreender e analisar as práticas, as ações, os recursos utilizados e aplicados pelas professoras e educadoras nas práticas de leituras com os alunos dentro do âmbito escolar, levantando quais foram os principais desafios, dificuldades e principalmente as soluções encontradas para que esse processo de formação de novos leitores se consolidasse para além do ambiente escolar.

É importante ressaltar que as práticas de leitura desenvolvidas dentro do âmbito escolar, principalmente na educação infantil acabam sendo essenciais para a formação cognitiva, intelectual, social dos alunos, porém não deve estar apenas limitada ao ambiente escolar ou somente a essa faixa etária.

A realização da leitura e a escrita em todos os espaços sociais contribui para que a criança consiga desenvolver dentro do seu imaginário possibilidades para atingir outras áreas do seu desenvolvimento e revelar para si mesma aquilo que está escondido nas entrelinhas de cada gênero textual, estimulando reflexões que visem romper paradigmas causados pelo seu processo educacional.

Retomando os pensamentos e reflexões de Paulo Freire (1986), na qual nos ensina que não existe uma educação neutra e que toda e qualquer educação deve ser vista como um processo de construção e reconstrução contínua de significados de uma determinada realidade social, ocorrendo sobre essa realidade um processo de transformação causada pelo homem. E é a partir da leitura e da compreensão do mundo em nossa volta que conseguimos compreender a leitura da palavra, ou seja é imprescindível saber ler as palavras e que a realidade vivida por cada um é a base da construção do conhecimento.

Quando falamos em acesso aos livros literários pelas crianças, é necessário que de alguma forma esteja relacionado com o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores e educadores no ambiente escolar, pois as junções destes dois elementos citados resultam em uma forte mobilização potencialmente efetiva na formação de novos leitores.

A formação de novos leitores, portanto, consiste na prática que permita ao sujeito a ampliação de seu conhecimento, utilizando de estratégias citadas

ao longo do trabalho, para que assim possa se comunicar e articular com o autor da obra, relacionando o contexto e o texto, possibilitando a compreensão total da obra.

Assim, educadoras e educadores envolvidos com os processos de formação do sujeito leitor será importante que procurem se capacitar, estudar a obra a ser utilizada e definir as estratégias focando na plena competência de entendimento do aluno para com a obra. A escola tem a função de possibilitar ao docente esta capacitação, propiciando no contexto escolar momentos de exposição do trabalho feito com as obras.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Seipione, 1997.

ARENA, Adriana Pastorello Buim. **Aparência e essência no ensino da leitura**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas - Pe. Anais eletrônico - p.01-14. Disponível em: < https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-1453_int.pdf>. Acesso em: 18 de jan. 2021.

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CORDEIRO, Dilian da Rocha. **“Quem gostou da história?”... A compreensão de leitura na educação infantil: possibilidades e desafios**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis - Sc. Anais eletrônico - p.01-17. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT10-4413.pdf>>. Acesso em: 18 de jan. 2021.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014. 191 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D' Água, 2009. 132 p.

GIL, Antônio Carlos. **4.3. Que é pesquisa bibliográfica**. In: GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. Cap. 4. p. 44-45.

LARROSA, Jorge. **Sobre A Lição: ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade**. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. Cap. 6. p. 139-146.

MAGALHÃES, Ana Isabel Ferreira de; CALLAI, Cristiana. **Crianças e suas leituras de mundo na escrita poética**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 39., 2019, Rio de Janeiro - Rj. Anais eletrônico - p.01- 06. Disponível em: < http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5336-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 18 de jan. 2021.

OLIVEIRA, Luciana Domingos de. **Leitura literária na educação infantil: uma contribuição para formação de leitores de textos e da vida.** In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal - Rn. Anais eletrônico - p.01- 20. Disponível em: < <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT10/GT10-350%20int.pdf>>. Acesso em: 18 de jan. 2021.

PERFEITO, Márcia Vânia Silvério; MENDES, Solange Alves de Oliveira. **Por mais leitores proficientes: A progressão do ensino da leitura e compreensão textuais no Bloco Inicial de Alfabetização.** In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 39., 2019, Rio de Janeiro - Rj. Anais eletrônico - p.01-11. Disponível em: < http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5392-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 18 de jan. 2021.

SILVA, Tatielle Rita Souza da; FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Literatura e formação – redescobrir o prazer do texto entre-as-margens do sistema escolar.** In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís do Maranhão- Ma. Anais eletrônico - p.01-17. Disponível em: < http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT10_900.pdf>. Acesso em: 18 de jan. 2021.

SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da; DEBUS, Eliane Santana Dias. **Criança faz poesia? Reflexões acerca da leitura, fruição e criação poéticas no chão da sala de aula.** In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís do Maranhão- Ma. Anais eletrônico - p. 01-17. Disponível em: < http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT10_515.pdf>. Acesso em: 18 de jan. 2021.

TRAVASSOS, Sônia. **Da sala de dona benta para a sala de aula: contribuições para pensar a mediação da leitura literária na escola.** In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis - Sc. Anais eletrônico - p. 01-18. Disponível em: < <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT10-4001.pdf>>. Acesso em: 18 de jan. 2021.

TRAVASSOS, Sônia Maria Milone de Freitas. **O lugar da sala de leitura e da biblioteca na escola.** In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 39., 2019, Rio de Janeiro - Rj. Anais eletrônico - p. 01-06. Disponível em: < http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4720TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 18 de jan. 2021.

VILELA, Rafaela. **Ler de novo ou ler o novo? Práticas de leitura de crianças na biblioteca pública.** In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis - Sc. Anais

eletrônico - p. 01-15. Disponível em: < <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT10-4037.pdf>>. Acesso em: 18 de jan. 2021.