



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Câmpus de Presidente Prudente

**ANA PAULA CARNEIRO**

***HORA DA LEITURA: MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO DE LEITORES  
LITERÁRIOS***

Presidente Prudente – SP

2020





UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Câmpus de Presidente Prudente

ANA PAULA CARNEIRO

***HORA DA LEITURA: MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO DE LEITORES  
LITERÁRIOS***

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Presidente Prudente, na linha de Práticas Educativas e Formação de Professores, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza

Coorientadora: Daniela Maria Segabinazi

Presidente Prudente – SP

2020

C289h Carneiro, Ana Paula  
Hora da leitura : mediação e formação de leitores literários / Ana Paula Carneiro. -- Presidente Prudente, 2020  
170 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente  
Orientadora: Renata Junqueira de Souza  
Coorientadora: Daniela Maria Segabinazi

1. Leitura. 2. Literatura. 3. Literatura infantil. 4. Mediação. 5. Professores formação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

## TERMO DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

### CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Hora da leitura: mediação e formação de leitores literários

**AUTORA: ANA PAULA CARNEIRO**

**ORIENTADORA: RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA**

**COORIENTADORA: DANIELA MARIA SEGABINAZI**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA  
Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

PROFA. DRA. ELISA MARIA DALLA-BONA VIDEOCONFERÊNCIA  
UFPR / UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Profa. Dra. ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES VIDEOCONFERÊNCIA  
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Presidente Prudente, 27 de agosto de 2020



Aos meus pais, Silvado e Odete, dedico esse trabalho e agradeço todo o cuidado, o carinho e o amor a mim dispensados.

Ao Tiago, por toda paciência, compreensão e amparo nos momentos de minha caminhada, principalmente naqueles mais difíceis em que o medo e a vontade de desistir foram imensos.

Aos meus filhos, Giulia e Giovane, que são a força, luz e esperança em minha vida.



## AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho só foi possível graças à contribuição direta de diversas pessoas. Demonstro minha gratidão a todas elas e, de forma particular:

à Professora e Orientadora Dr<sup>a</sup> Renata Junqueira de Souza, pelo cuidado, compromisso e tempo dedicado, por todo encorajamento e respeito ao meu trabalho e principalmente, pelo amor à literatura infantil compartilhados comigo desde a época de minha graduação;

à minha mãe Odete e ao meu pai Silvado, pelo amor, cuidado e dedicação durante toda a minha vida, principalmente por incentivar meus estudos;

ao Tiago, meu companheiro que me acompanhou e me apoiou em todas as etapas ao longo deste trajeto com todo o cuidado, respeito, carinho e amor;

aos meus filhos Giulia e Giovane, que entenderam minhas ausências, por todo amor, paciência e apoio constante;

ao corpo docente, gestão e funcionários da E. M. Cel. José Soares Marcondes, onde realizei a pesquisa minha eterna gratidão, principalmente aos gestores Edimar, Ana Paula Gianfelice, Eduardo Alberto e Angélica, pelo apoio durante a pesquisa de campo;

às Professoras Dr<sup>as</sup>. Elisa Maria Dalla-Bona e Elianeth Kanthack Hernandes, pelas preciosas contribuições e sugestões durante o Exame de Qualificação;

aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, da turma de 2018, pela amizade e boas conversas, em especial às amigas Raquel, Paula, Renata, Mônica, Jaqueline, Letícia, Laís, Ana Paula Mendes, Alana, Maurício, por todas as angústias e incertezas compartilhadas;

aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Dr. Paulo César de Almeida Raboni, que me fez enxergar a ciência com outros olhos e a Dra. Daniela Maria Segabinazi, por todo amor compartilhado pela leitura e literatura;

aos colegas do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil "Maria Betty Coelho Silva" (Cellij), principalmente às amigas Cleide, Juliane Motoyama e Kênia, pelo incentivo na escrita e participações em congressos de literatura;

aos meus amigos queridos, que compreenderam minhas ausências, e que nunca me abandonaram.



E se as histórias para crianças passassem a ser de  
leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles  
capazes de aprender realmente o que há tanto tempo  
têm andado a ensinar? (José Saramago)



## RESUMO

Esta pesquisa vinculada à linha “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem” do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp, Presidente Prudente/SP, analisa como o momento denominado *Hora da Leitura* acontece em uma escola pública da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP. O estudo visa observar e analisar como as mediações de leitura realizadas por um grupo de professoras alfabetizadoras acontecem em sala de aula. Busca analisar qual é a concepção teórica metodológica de leitura literária que fundamenta a prática de um grupo de professoras. Pois, a hipótese inicial é a de que muitas vezes o texto selecionado e utilizado para esse momento não é literário. E a mediação é inadequada, o trabalho não está centrado exclusivamente na seleção das obras pelas professoras, mas muito na mediação de leitura. Justifica-se que a rede é composta por uma grande quantidade de escolas e, por isso, o estudo aqui presente volta o seu olhar para uma unidade de ensino, a fim de compreender as mediações de leitura que ali acontecem e que podem ser realizadas em outras unidades de ensino. De maneira qualitativa a pesquisa vale-se do estudo de caso como eixo norteador e utiliza, também, questionário e entrevistas semiestruturadas como instrumentos que apresentam o perfil desse mediador de leitura e refletem acerca da prática da leitura literária na escola. Por meio da triangulação dos dados obtidos com os questionários, observações e entrevistas fundamenta-se uma análise do cenário escolhido. Investiga os documentos oficiais de leitura do município e pesquisa bibliográfica para sustentar as discussões teóricas do *corpus*. Reflete sobre a hipótese inicial de que pouco se ensina a ler literatura na escola. Com base nos estudos de Frank Smith, Teresa Colomer, Paulo Freire, Rildo Cosson, Jean Foucambert, Elie Bajard, Isabel Solé, Délia Lerner, Ezequiel Theodoro da Silva, Magda Soares e Renata Junqueira de Souza, aprofundamos a discussão sobre teorias com enfoque em leitura, mediação de leitura, literatura infantil e formação do leitor literário. Como conclusão afirmamos que as práticas e mediações de leitura realizadas pelas professoras alfabetizadoras durante a *Hora da Leitura* ajudam parcialmente na formação do leitor literário. A *Hora da Leitura* é uma situação de aprendizagem no qual o professor por meio da proferição do texto lido em voz alta aos alunos, propicia o despertar do imaginário. A leitura dos textos literários é uma atividade criadora, que desperta o imaginário e a fantasia das crianças por meio dela desenvolvemos a sensibilidade humana. Enfim, para uma boa prática de leitura, precisamos primeiramente conhecer a teoria literária, reforçamos que a teoria literária relaciona-se à academia e aos críticos que, por sua vez, relacionam-se com os critérios de seleção dos livros para que até um leitor de graduação consiga compreender, e assim definir nosso conceito de leitura, pois é ele que irá direcionar o planejamento. Finalizando a trajetória dessa pesquisa, salientamos que na escola é possível ensinarmos estratégias de leitura que contribuem para a formação do leitor. Além do mais, concluímos que essa prática precisa ser planejada e intencional, com objetivos muito bem definidos, sendo a mediação do professor a chave para uma aprendizagem significativa do ensino da literatura. Esperamos contribuir para se pensar em formação de professores em leitura literária dentro do município de Presidente Prudente/SP.

**Palavras chaves:** leitura, *Hora da Leitura*, mediação de leitura, literatura infantil e formação do leitor literário.



## ABSTRACT

This research, which is linked to the line “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem” of the Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp, Presidente Prudente/SP, analyzes how the moment called *Hora da Leitura* happens in a public school of the Secretaria Municipal de Educação from Presidente Prudente/SP. The goal of this study is to observe and analyze how the reading mediations performed by a group of alphabetizer teachers happen in the classroom. It seeks to analyze the theoretical methodological conception of literary reading that underlies the practice of a group of teachers. The initial hypothesis is that often the text selected and used for that moment is not literary. And the mediation is inadequate; the work is not centered exclusively on the selection of literary works by teachers, but a lot on reading mediation. The network is composed of a large number of schools and, therefore, the study presented here turns its gaze to a teaching unit, in order to understand the mediations of reading that happen there and that can be carried out in other teaching units. In a qualitative way, the research uses the case study as a guiding axis and also uses a questionnaire and semi-structured interviews as instruments that present the profile of this reading mediator and reflect on the practice of literary reading at school. Through the triangulation of the data obtained with the questionnaires, observations and interviews, an analysis of the chosen scenario is based. It investigates the official documents of reading of the municipality and bibliographic research to support the theoretical discussions of the corpus. It reflects on the initial hypothesis that reading literature is not much taught at school. Based on the studies of Frank Smith, Teresa Colomer, Paulo Freire, Rildo Cosson, Jean Foucambert, Elie Bajard, Isabel Solé, Délia Lerner, Ezequiel Theodoro da Silva, Magda Soares and Renata Junqueira de Souza, we deepened the discussion on theories with a focus on reading, reading mediation, children's literature and literary reader training. As a conclusion, we affirm that the reading practices and mediations carried out by alphabetizer teachers during the *Hora da Leitura* partially help in the formation of the literary reader. *Hora da Leitura* is a learning situation in which the teacher, by uttering the text read aloud to students, allows the awakening of the imaginary. Reading literary texts is a creative activity, which awakens the imagination and fantasy of children through which we develop human sensitivity. Finally, for a good reading practice, we first need to know the literary theory, we reinforce that the literary theory is related to the academy and the critics who, in turn, are related to the selection criteria of the books so that even an undergraduate reader can understand, and thus define our concept of reading, because this is what will direct the planning. Concluding the trajectory of this research, we emphasize that it is possible to teach reading strategies at school that contribute to the formation of the reader. Furthermore, we conclude that this practice needs to be planned and intentional, with very well defined objectives, with the mediation of the teacher being the key to a meaningful learning of the teaching of literature. We hope to contribute to thinking about teacher training in literary reading in the municipality of Presidente Prudente/SP.

**Keywords:** reading, *Hora da Leitura*, reading mediation, children's literature and literary reader training.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Diagrama do círculo da leitura .....	111
Gráfico 1 - Gêneros apresentados Professora Cassandra .....	130
Gráfico 2 - Gêneros apresentados Professora Joana.....	130
Gráfico 3 - Gêneros apresentados Professora Valéria .....	130
Gráfico 4 - Suporte apresentado .....	135
Gráfico 5 - Presença de ilustração na literatura utilizada pela professora Cassandra .....	137
Gráfico 6 - Presença de ilustração na literatura utilizada pela professora Joana.....	137
Gráfico 7 - Presença de ilustração na literatura utilizada pela professora Valéria .....	137



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil das professoras entrevistadas.....	40
Quadro 2 - Formação das docentes investigadas.....	40
Quadro 3 - Cursos de formação continuada .....	41
Quadro 4 - Relações com a leitura das professoras pesquisadas.....	42
Quadro 5 - Relação com a leitura na infância .....	44
Quadro 6 - Influências de práticas leitora.....	46
Quadro 7 - Orientações da Seduc .....	48
Quadro 8 - Materiais e recursos didáticos ofertados pela Seduc.....	49
Quadro 9 - Conteúdos e habilidades de leitura do 1º ao 3º ano.....	59
Quadro 10 - Termos para definir o momento de leitura em sala de aula .....	64
Quadro 11 - Conceito de leitura .....	75
Quadro 12 - Modos de ler.....	87
Quadro 13 - Leitura Deleite da professora Cassandra.....	88
Quadro 14 - Leitura Deleite da professora Joana .....	89
Quadro 15 - Roda de leitura da professora Joana.....	91
Quadro 16 - Leitura compartilhada da professora Joana.....	95
Quadro 17 - Leitura fruição da professora Valéria.....	102
Quadro 18 - Mediação da professora Cassandra .....	115
Quadro 19 - Mediação da professora Valéria.....	117
Quadro 20 - Planejamento <i>Hora da Leitura</i> .....	122
Quadro 21 - Critérios de escolha do texto .....	125
Quadro 22 - Escolha do gênero .....	129
Quadro 23 - Comparativo dos gêneros apresentados pelas professoras.....	130
Quadro 24 - Livros e autores lidos .....	132
Quadro 25 - Comparação da presença de ilustração na literatura utilizada pelas professoras.....	137
Quadro 26 - Práticas de leitura .....	139
Quadro 27 - Prática de leitura da professora Cassandra.....	141
Quadro 28 - Prática de leitura da professora Joana .....	144
Quadro 29 - Prática de leitura da professora Valéria.....	147



## **LISTA DE SIGLAS**

FCT/UNESP = Faculdade de Ciências e Tecnologia/ Universidade do Estado de São Paulo

Cellij = Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil Maria Betty Coelho Silva

Pnaic = Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Seduc = Secretaria Municipal de Educação

SP = São Paulo

HTPC = Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

TOD = Transtorno Opositivo Desafiador

PNBE = Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD = Programa Nacional do Livro e do Material Didático

COGSP = Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo

CGEB = Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

LETRA E VIDA = Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

Ceale = Centro de alfabetização, leitura e escrita da UFMG

LSS = Leitura Silenciosa Sustentável



## SUMÁRIO

1 LEITORA, MÃE, PROFESSORA, CONTADORA DE HISTÓRIAS E MEDIADORA DE LEITURA: A PAIXÃO E O DISTANCIAMENTO NA MESMA PESQUISA .....	25
1.1 Metodologia da pesquisa .....	28
2 PRÁTICA DE LEITURA E PERFIL DOCENTE .....	38
2.1 Perfil teórico-profissional das professoras da pesquisa .....	40
2.2 Os parâmetros e diretrizes teórico-metodológicas que orientam o trabalho realizado na Hora da Leitura da pesquisa .....	47
2.2.1 Histórico dos referenciais de leitura literária no município .....	47
2.2.2 Os documentos orientadores: Diretrizes de leitura do município.....	50
2.3 A leitura literária na escola: como é definida a Hora da Leitura da pesquisa .....	63
3 MAS, AFINAL O QUE É LER? .....	69
3.1 E agora... Literatura ou literatura infantil? Como definir? .....	78
3.2 A leitura dos textos literários na escola .....	84
3.3. Modalidades de Leitura .....	87
3.3.1 Leitura Deleite .....	87
3.3.2. Roda de Leitura .....	90
3.3.3 Leitura Compartilhada.....	93
3.3.4 Leitura Individual .....	97
3.3.5 Leitura em Voz Alta .....	99
3.3.6 Leitura Fruição .....	102
4 MEDIAÇÃO DA LEITURA: O PROFESSOR COMO MEDIADOR.....	106
4.1 Mediação da aprendizagem na sala de aula.....	106
4.2 Professor mediador da leitura literária.....	108
4.3 Mediação significativa: A conversa com as crianças .....	114
5 COMO PLANEJAR ADEQUADAMENTE PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA?.....	121
5.1 Planejamento para a Hora da Leitura .....	122
5.2 Os critérios de seleção dos livros .....	124
5.3 Os gêneros apresentados.....	129
5.4 Livros e autores na Hora da Leitura .....	131
5.5 O suporte .....	134
5.6 A ilustração.....	135
5.7 Práticas de leitura.....	139
6 UM NOVO OLHAR PARA A MEDIAÇÃO DE LEITURA .....	150
REFERÊNCIAS .....	157
BIBLIOGRAFIA LITERÁRIA .....	163
APÊNDICES .....	165
APÊNDICE A – Roteiro de Questionário .....	165
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista.....	168



## **1 LEITORA, MÃE, PROFESSORA, CONTADORA DE HISTÓRIAS E MEDIADORA DE LEITURA: A PAIXÃO E O DISTANCIAMENTO NA MESMA PESQUISA**

Minha<sup>1</sup> história como pesquisadora iniciou-se em 2018 na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) após a aprovação no processo seletivo para o mestrado. Voltei à Universidade, em que havia me formado 12 anos antes, como membro do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” (Cellij) e também mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação.

Nesse espaço de tempo em que me graduei, atuei como pedagoga, professora da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo em um distrito localizado a 50 km do Centro da cidade de Presidente Prudente. Também fui orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) entre os anos de 2013 e 2016. Atualmente faço parte da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, atuando na gestão escolar na função de vice-diretora.

Os mais de 10 anos em que estive em sala de aula como professora foram fundamentais para construir o gosto pelo que pesquiso hoje. Diariamente lia para meus alunos, principalmente textos de literatura infantil. A cada história compartilhada ou contada para as crianças me recordava de como foi maravilhoso o dia em que meu pai trouxe para casa uma pilha de livros amarrados com barbante, nesse dia me apaixonei pela literatura infantil e nunca mais consegui parar de ler. Todas as vezes que descrevo esse episódio da minha vida, ainda me emociono muito, pois, para mim, as histórias enchem a alma e acalmam o coração; elas nos levam a descobrir caminhos que jamais poderíamos imaginar percorrer. Por intermédio dos meus pais e da escola tive acesso a autoras como Sylvia Orthof, Ana Maria Machado, Maria Mazzetti e histórias como *O gigante sem nome*, *Sapato de camurça com biquinho de verniz*, *Salão de beleza de Madame Tigelinha*, *Na terra de mentirinha*, *Coisa de lata com choro de prata*. Como professora e vice-diretora, me sinto no dever de proporcionar aos meus alunos sensações prazerosas do ouvir histórias. Esse encanto de ler, contar e ouvir narrativas carrego comigo e tento colocar em minha prática, lendo e contando histórias para as crianças.

---

<sup>1</sup> Optei usar a primeira pessoa do singular em meu memorial dentro da introdução. Depois assumo a primeira pessoa do plural em respeito às vozes que teceram juntas esse texto.

Em Presidente Prudente (SP), a *Hora da Leitura* é uma atividade na qual o professor proporciona aos alunos o contato com a literatura. Essa atividade pedagógica compõe a rotina dos professores em sala de aula definida pela Secretaria Municipal de Educação (Seduc) de Presidente Prudente (SP). Encontramos nos planejamentos dos professores o registro dessa atividade de leitura de diferentes maneiras, nem sempre esse momento aparecerá com essa nomenclatura *Hora da Leitura*, em determinadas situações ela aparece como Leitura Deleite, Hora do Conto, Leitura do Dia, entre outras. A maneira diversificada de registrar pode estar ligada aos vários programas de formação de professores ofertados pela Secretaria de Educação ao longo dos anos.

Entendemos que tais atividades são relevantes para desenvolver a autonomia, o exercício da escuta e, conseqüentemente o gosto pela leitura nos alunos. No entanto, para que atividades de mediação de leitura literária sejam elaboradas, executadas e possam contribuir para que sejam desenvolvidas mediações de leitura que contribuam efetivamente com a formação do leitor literário, a prática pedagógica precisa ser intencional e planejada anteriormente, antecipando questões relevantes ao texto escolhido de maneira que leve os alunos à compreensão leitora e ao deleite.

Nas salas de aula em que a literatura é empregada com frequência, crianças e professores praticam atividades de leitura todos os dias. O professor seleciona uma história, que pode ou não estar relacionada com matéria do currículo escolar; a seguir, escolhe uma maneira de ler para a turma e se prepara para isso. (SOUZA, 2016, p. 4).

Quando pensamos nas leituras literárias realizadas durante a *Hora da Leitura*, indagamos também como o professor planeja suas ações e quais são os seus reais objetivos. É o professor quem planeja o que será feito antes, durante e após a leitura. Isso é essencial para desenvolver a compreensão leitora, que é uma atividade cognitiva complexa e que ajuda o leitor a compreender o texto escrito. Assim os alunos não serão meros ouvintes, mas a partir de seus conhecimentos prévios, se tornarão capazes de dialogar com o texto literário lido em voz alta pelo professor. A partir das discussões feitas por Souza (2016), entendemos que a leitura do texto literário, associada às ações envolvidas nas estratégias de compreensão leitora, pode proporcionar um ensino de leitura diferenciado, por sugerir o uso de diversos tipos de textos literários e modos de estimular o ato de ler e escrever.

De acordo com os programas Ler e Escrever e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), que norteiam o trabalho ao longo da *Hora da Leitura* no Estado de São Paulo, entendemos ser efetivo que o professor realize intervenções que levem seus alunos a

estabelecer previsões acerca do texto. Desenvolvendo, assim, estratégias que os auxiliem na compreensão leitora, para que ao longo do tempo consigam usá-las autonomamente. Estes programas serão detalhados em outra parte deste texto.

Durante nossas observações feitas na pesquisa em salas de três professores, encontramos os livros de literatura infantil presentes na rotina da escola. Esses materiais são da biblioteca escolar e foram adquiridos por meio dos programas governamentais que os distribuem. As observações serão explicadas no decorrer desta investigação.

Porém, entendemos como necessário analisar, dentre as práticas dos professores, quais são os objetivos na *Hora da Leitura*. Para tanto, abordaremos nessa pesquisa a concepção de leitura a partir de Smith (1989, p. 72) destacando que “os leitores devem dar significado ao que eles leem, empregando o seu conhecimento prévio do assunto e da linguagem do texto”. Ainda, nos remeteremos a Solé (1998) para compreender e analisar determinadas práticas abordadas pelos professores na *Hora da Leitura*.

Dessa maneira, partimos do pressuposto que o professor é um modelo de leitor proficiente e pode ser um motivador de leituras, se ele não sente prazer em realizá-las é bem provável que seus alunos também não o sintam. Podemos ainda afirmar que a leitura tem diferentes funções, diferentes procedimentos e comportamentos leitores em nossas vidas, ensinar essas habilidades, por meio de diferentes modos de ler como em voz alta, coletiva, individual, silenciosa e compartilhada, são um caminho para o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

Diante desses aspectos, o estudo *Hora da Leitura: Mediação e formação do leitor literário*, que está vinculado à linha de pesquisa “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem” do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP – Presidente Prudente, busca analisar qual é a concepção teórica metodológica de leitura literária que fundamenta a prática de um grupo de professoras<sup>2</sup>. Pois, a hipótese inicial é a de que muitas vezes o texto selecionado e utilizado para esse momento *Hora da Leitura* não é literário e a mediação é inadequada. O trabalho não está centrado exclusivamente na seleção das obras pelas professoras, mas muito na mediação de leitura.

Sendo assim, esse estudo tem como objetivo geral investigar as práticas de leitura e mediações realizadas em sala de aula pelas professoras alfabetizadoras de uma escola municipal de Presidente Prudente (SP) durante a *Hora da Leitura* para saber se contribuem

---

<sup>2</sup> Utilizaremos o termo professoras porque todas as participantes da pesquisa são mulheres.

para a formação do leitor literário. Para tanto, será necessário analisar as concepções de leitura das professoras.

Com base nos estudos de Frank Smith, Teresa Colomer, Paulo Freire, Rildo Cosson, Jean Foucambert, Elie Bajard, Isabel Solé, Délia Lerner, Ezequiel Theodoro da Silva, Magda Soares e Renata Junqueira de Souza, aprofundamos a discussão sobre teorias com enfoque em leitura, mediação de leitura, literatura infantil e formação do leitor literário. A análise bibliográfica e os autores citados sustentarão as discussões teóricas do *corpus*. Os resultados esperados com essa pesquisa buscam responder a hipótese inicial de que pouco se ensina leitura literária na escola.

A partir das observações, é relevante analisar o registro do planejamento das professoras para a *Hora da Leitura*, assim como buscaremos nos documentos municipais as orientações a respeito dessa atividade. Diante do exposto, a seguir, apresentamos a metodologia da pesquisa.

### **1.1 Metodologia da pesquisa**

Descrever os parâmetros do município e os programas vigentes que orientam o trabalho realizado na *Hora da Leitura* nas escolas é de fundamental importância para compreender as aulas proferidas e as posições ideológicas em relação à leitura assumidas pelo professor em seu planejamento e nas suas mediações.

A respeito da pesquisa documental, Lüdke (1986, p. 39) justifica que

(...) os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Traçar caminhos efetivos com o intuito de atingir os objetivos apresentados nos leva a pensar em métodos eficazes que dão suporte e base para a presente pesquisa e suas especificidades. Neste sentido, “o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo” (LAKATOS; MARCONI, 1985, p. 81).

Considerando a relevância que a leitura literária infantil possui na formação do leitor, a perspectiva dessa pesquisa se baseia em um olhar investigativo sobre as práticas de leitura realizadas em salas de aula de uma escola do município de Presidente Prudente (SP) durante a

*Hora da Leitura* e como as professoras tem planejado essa atividade com as crianças. As observações em sala de aula desse estudo de caso objetivou diagnosticar as práticas e mediações de leitura realizada pelos professores durante a *Hora da Leitura* que contribuíram para a formação do leitor literário.

O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções faz com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros. (LÜDKE, 1986, p. 35)

Neste sentido, nossas observações foram direcionadas na mediação de leitura com os textos literários, realizada pelas professoras, e se justificam pelo fato de termos uma atenção e um olhar minucioso para a o desenvolvimento do trabalho com essas obras. Para que a observação se tornasse um instrumento válido nessa pesquisa, planejamos e estruturamos como seriam realizadas as observações em sala de aula, delimitando o olhar em torno da mediação de leitura realizada pela investigadora nas turmas de 1º, 2º e 3º anos.

Durante as observações, os registros foram realizados em um Diário de Bordo com anotações manuscritas<sup>3</sup> de todas as salas de aula observadas. Ao mesmo tempo foi feita a filmagem para garantir a coleta dos dados assegurando detalhes que não foram contemplados durante os registros escritos. Deixamos claro para as professoras participantes da pesquisa que as imagens das filmagens não seriam divulgadas, a coleta de dados pelas filmagens foi apenas um recurso para separar as informações mais importantes dos detalhes secundários, bem como complementar algo que não conseguimos articular naquele momento no Diário de Bordo.

A relação que a professora estabelece em sala de aula com o texto e o livro literário e como medeia essa atividade para os alunos, é fundamental para compreendermos se tal ação contribui para a formação de leitores literários. De acordo com André (1984, p. 53), “o pesquisador se propõe a retratar a situação pesquisada em suas múltiplas dimensões, ele vai buscar nos informantes a variedade de significados que eles atribuem a essa situação”. Diante disso, utilizamos instrumentos de coletas de dados que atendiam aos objetivos da pesquisa. Esta é uma investigação de abordagem qualitativa, na qual utilizamos a revisão bibliográfica, questionário, estudo de caso, análise documental e entrevista com a intenção de aprofundar as observações em torno da *Hora da Leitura* de maneira a retratar as situações reais sem

---

<sup>3</sup> Por isso não foi possível disponibilizar o Diário de Bordo na íntegra como Apêndice.

prejudicar sua dinâmica natural. Nessa perspectiva, utilizamos o estudo de caso como eixo norteador.

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coletas, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. (LÜDKE, 1986, p. 26).

Sob o ponto de vista de Lüdke (1986), entendemos as vantagens que a entrevista e a observação têm para essa pesquisa, mas também sabemos que um estudo como este, não representa a realidade de uma rede tão complexa como a de Presidente Prudente, mas que nos fornece indícios de mediações que podem vir a acontecer em outras unidades de ensino. Desta maneira, um recorte foi necessário para definir a população a ser analisada, por se tratar de uma rede de ensino numerosa, investigamos apenas um grupo de professores que atende do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, caracterizando o ciclo de alfabetização de uma única escola.

Justificamos, então, esse estudo de caso a partir de Lüdke (1986, p. 26) que afirma que

(...) sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa naturalística.

Em concordância com a autora e partindo dos conhecimentos e experiências prévias da pesquisadora, a escola em que a pesquisadora trabalha foi escolhida para as observações porque a profissional não pode se afastar das funções como gestora na mesma unidade, e, portanto, impossibilitada de desenvolver um estudo como esse em outras unidades escolares. Dessa maneira, a reflexão e as análises dos dados representam uma introspecção mais concisa dos mesmos.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Presidente Prudente (SP), em que delimitamos um grupo de professoras e inicialmente convidamos aquelas que atendiam os anos iniciais e que estavam dispostas a participar voluntariamente da pesquisa para responder a um questionário que pode ser consultado no Apêndice A deste texto.

Segundo Lakatos & Marconi (1985), a aplicação de questionário é o instrumento que mais atende a necessidade deste tópico da pesquisa. Os autores afirmam que “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (LAKATOS;

MARCONI, 1985, p. 178). Nesse sentido, utilizamos o questionário para alcançarmos um de nossos objetivos: compreender o panorama das práticas de leitura em sala de aula a partir dos professores respondentes desse instrumento. A opção por essa ferramenta, nesse ponto, foi para que as docentes se sentissem à vontade para participar. A proposta de participação da pesquisa foi feita para as 14 professoras que lecionavam do primeiro ao terceiro ano no período da tarde na instituição escolar, local da pesquisa. Apenas cinco se voluntariaram a responder o questionário. Esse instrumento nos ajudou a definir quais as professoras que seriam as participantes de nosso estudo de caso.

Podemos refletir sobre alguns pontos que nos chamaram atenção a respeito dessa seleção. Levamos em consideração que a pesquisa ter ocorrido na escola em que a pesquisadora ocupava o cargo de vice-diretora foi um fator relevante na escolha desses participantes voluntários. Nesse sentido, além de ter uma pessoa realizando uma pesquisa dentro da sala, poderiam se inibir visto que se tratava da investigação da vice-diretora. Com isso, o peso da observação seria muito maior nessa pesquisa. Primeiro pelo fator da pesquisadora, via universidade, estar analisando a prática da professora e segundo a gestão da escola também estar avaliando seu trabalho. Isso justifica a proposta ser lançada para todos os professores do primeiro ao terceiro ano e apenas cinco aceitarem participar.

O critério utilizado para a seleção das professoras que seriam observadas levou em consideração a docente que atuava há mais tempo no magistério em cada ano. Nesse sentido selecionamos uma professora do primeiro ano com cinco anos de experiência, uma do segundo ano com 20 anos de experiência e no terceiro ano uma com 12 anos de docência. Ao longo do texto as professoras participantes da pesquisa foram definidas pelos nomes fictícios: Cassandra se refere a professora do 1º ano, Joana se refere a professora do 2º ano e Valéria se refere a professora do 3º ano. A respeito das escolhas e caminhos que a observação ocupa. Lüdke (1986, p. 26), nos deixa claro que

(...) tendo determinado que a observação é o método mais adequado para investigar um determinado problema, o pesquisador depara ainda com uma série de decisões quanto ao seu grau de participação no trabalho, quanto à explicitação do seu papel e dos propósitos da pesquisa junto aos sujeitos e quanto à forma da sua inserção na realidade.

Diante dessa afirmação, antes mesmo de iniciarmos as observações, anunciamos para cada professora o que queríamos analisar, assim como deixamos claro para os alunos o nosso papel de pesquisadora/observadora, como nos ensina Lüdke (1986, p. 29) quando afirma que

(...) a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.

Segundo Lüdke (1986), nossa função foi de observadora, nos envolvemos com a situação estudada, mas sem realizar interferências diretamente. Para tanto, concordamos com Lüdke (1986, p. 30) sobre o tempo observado que

(...) um aspecto que deve ser levado em conta nessa decisão é que, quanto mais curto o período de observação, maior a probabilidade de conclusões apressadas, o que compromete a validade do estudo. Por outro lado, um longo período de permanência em campo por si só não garante validade. É preciso levar em conta outros fatores, como a habilidade e experiência do observador, a possibilidade de acesso aos dados, a receptividade do trabalho pelo grupo, a finalidade dos resultados, etc.

As observações foram realizadas em um período de dois meses, sendo previsto dez dias para o estudo de caso que resultou em 15 horas em cada sala de aula. A definição do período a ser observado foi fundamental para a realização da observação sistemática do método de pesquisa. Os alunos entravam na escola às 12h40 e nós iniciávamos as observações após o acolhimento e direcionamento dos alunos para suas respectivas salas. A *Hora da Leitura* geralmente tinha início às 13h e durava entre 15 e 40 minutos, o tempo de permanência variava de acordo com cada atividade.

Trabalhar no local a ser observado garantiu, *a priori*, já conhecer o grupo a ser investigado, sua realidade e suas particularidades. Não foi preciso fazer um reconhecimento e aproximação da pesquisadora e do objeto de pesquisa, já que havia uma relação anteriormente estabelecida entre as partes. Entretanto, durante as observações, o fato de ser gestora e pesquisadora na própria escola também pode ter inibido o trabalho das docentes, pois percebemos uma tensão na leitura dos textos em algumas salas. Talvez pudessem ter desenvolvido uma melhor prática sem a presença da pesquisadora, ou ainda, com a presença foram forçadas a desenvolver um melhor planejamento do que aquele que costumavam fazer diariamente.

Como já abordado anteriormente, utilizamos como recurso complementar, a filmagem no intuito de garantir uma análise qualitativa minuciosa dos dados obtidos, uma vez que se torna quase impossível realizar todos os registros escritos no Diário de Bordo. Dessa maneira, a filmagem ajudou a resgatar e complementar ações que não puderam ser anotadas. Ainda a respeito da observação, autores como Lakatos & Marconi (1985, p. 169) a consideram como

(...) uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também encaminhar fatos ou fenômenos que se desejam estudar (...) A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social.

Da mesma forma, os conteúdos observados basearam-se na abordagem qualitativa, utilizando a técnica de coleta de dados nas observações das três salas de aula e suas respectivas mediações de leitura literária. Cada uma apresenta características e particularidades registradas no Diário de Bordo. Porém levamos em consideração alguns pontos em comum: anotação do nome do livro escolhido, com nome do autor, ilustrador e editora, presença da ilustração, gênero e o suporte apresentado, os modos de ler da professora e se ela desenvolvia alguma atividade antes, durante e após o lido. Esses aspectos foram observados e analisados em todas as salas.

Pautadas nas definições de Lüdke (1986) em relação aos aspectos a serem observados, tentamos garantir em todas as salas de aula alguns pontos em comum:

- Descrição dos sujeitos: maneira como as professoras falavam e agiam durante as mediações de leitura, as escolhas das palavras e como apresentavam o livro aos seus alunos;
- Reconstrução dos diálogos: em algumas situações transcrevemos literalmente a fala da professora ou dos alunos para justificar o contexto da análise;
- Descrição do local: foi importante situar o leitor ao local onde ocorreram as observações das mediações de leitura, quais os espaços da sala de aula que a professora utilizou para realizar as atividades. Esse aspecto foi importante, pois foi possível perceber quais os cuidados que cada professora tomou em suas mediações, como organizaram o espaço físico na *Hora da Leitura* e se houve um local destinado para a leitura na própria sala de aula;
- Descrição de eventos especiais: durante as observações ocorreram muitos imprevistos, interrupções, adiamentos das observações que foram importantes para contextualizar o leitor e para a análise dos dados;
- Descrição das atividades: foram registradas a ordem das atividades realizadas o que precedeu a leitura, como ela ocorreu e se houve ou não comentários ou atividades depois desse momento;

- O comportamento do observador: foi muito comum as conversas que as professoras e as crianças faziam com a pesquisadora durante as aulas, tudo foi registrado no Diário de Bordo.

Quanto ao registro reflexivo das observações, “a parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase da coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções” (LÜDKE, 1986, p. 31). Durante as observações foram realizados registros reflexivos baseados nas ideias de Menga e Lüdke expostas a seguir:

- Reflexão analítica: percebemos que a “leitura em voz alta” não foi a única maneira de garantir a formação das crianças.
- Reflexões metodológicas: os procedimentos metodológicos ao longo da pesquisa foram repensados, a princípio não utilizamos os cadernos de planejamento das professoras, depois as requisitamos esses registros e, essa análise documental nos ajudou a interpretar como planejaram, se planejaram, e como organizaram e definiram a *Hora da Leitura*. Alguns aspectos observados em campo nos ajudaram a decidir sobre o melhor momento para realizar as entrevistas.
- Dilemas éticos e conflitos: muitas vezes por conta da vida profissional da pesquisadora e sendo uma das gestoras da escola foi necessário reprogramar o dia com as salas a serem observadas.
- Mudança na perspectiva do observador: antes de iniciar as observações, supúnhamos que se as professoras lessem em voz alta diariamente ou com certa frequência os textos literários, isso ajudaria a formar o leitor literário, e ao longo das observações essa expectativa foi sendo refutada, pois percebemos que em algumas salas a leitura das professoras não garantia que essas crianças lessem os livros com autonomia, os manipulassem ou fossem motivadas para buscar o livro na biblioteca ou no Cantinho da Leitura.
- Esclarecimentos necessários: durante as observações foram importantes os pontos anotados como dúvidas e esclarecimentos no Diário de Bordo, dúvidas que seriam retomadas no final da observação do dia ou tiradas nas entrevistas ou até mesmo a partir do aprofundamento teórico.

As entrevistas foram realizadas após o período de observação da prática com as três professoras selecionadas. O objetivo foi compreender e avaliar melhor os dados observados.

Elas foram gravadas para garantir uma análise dos dados e posteriormente transcritas para selecionarmos os eixos temáticos da pesquisa.

Após o período de observações das mediações de leitura em sala de aula realizamos as entrevistas semiestruturadas que, para Lüdke (1986, p. 34), se desenrolam “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. As entrevistas foram realizadas deste modo para melhor esclarecer e analisar as observações registradas no Diário de Bordo, pois muitas vezes ficavam algumas dúvidas em relação aos procedimentos e as concepções teóricas e metodológicas adotados pelas professoras.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e recorrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. (LÜDKE, 1986, p. 34).

Na última etapa analisamos os dados levantados e comparados a partir das observações e entrevistas sobre as práticas de leitura realizadas pelas professoras participantes da pesquisa e que podem ou não contribuir para a formação do leitor literário.

Por se tratar de uma pesquisa que observou apenas um recorte da aula do professor em que realiza a leitura de textos literários aos alunos, não é possível afirmar que tudo o que foi observado levará a formação do leitor literário. Percebemos ao longo desse processo que não é só durante a *Hora da Leitura* que as professoras lêem, existem outras atividades de leitura e que não eram o foco dessa pesquisa, mas que também podem contribuir para a formação do aluno leitor.

Para análise dos dados obtidos nessa pesquisa, André (1984, p. 52) nos mostra que,

(...) ao desenvolver o estudo de caso o pesquisador faz uso frequente da estratégia de triangulação, recorrendo para isso a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e provenientes de diferentes informantes. Ele pode usar também a triangulação de métodos – checagem de um aspecto, questão ou problema, através do uso de diferentes métodos. E pode recorrer ainda a triangulação de investigadores – dois ou mais observadores focalizando o mesmo objeto. Finalmente ele pode usar a triangulação de teoria, isto é, analisar os dados à luz de diferentes pontos de vista teóricos. E ainda, ele pode combinar os diferentes tipos de triangulação no mesmo estudo.

Por meio da triangulação dos dados obtidos com os questionários, observações e entrevistas, temos uma análise da realidade escolar. A partir do levantamento de dados

analisamos se a atividade da *Hora da Leitura* tem valor para o docente como ferramenta pedagógica e ainda pudemos comparar a resposta da professora com a prática observada em sala de aula. Assim, acreditamos que foi possível perceber nuances como: se a professora atua com a *Hora da Leitura* por obrigação curricular ou se faz porque realmente acredita em uma prática pedagógica significativa, isso comparado às respostas anunciadas no questionário e com sua entrevista nos deu condições de análise e discussões teóricas. A triangulação dos dados com teorias que discutem leitura, a formação do leitor, mediação de leitura e boas práticas de leitura, tornou possível a verificação dos eixos de análises da pesquisa, bem como a análise e o resultado que provou nossas hipóteses iniciais.

Essa é uma pesquisa de campo na qual utilizamos as observações, as entrevistas das professoras e análise de documentos como instrumento de coleta de dados. O texto foi dividido em dois blocos: o primeiro apresentou a justificativa pessoal como leitora, mãe, professora, contadora de histórias e mediadora de leitura: sua paixão e o distanciamento na mesma pesquisa e expôs a metodologia utilizada. O segundo bloco foi subdividido em cinco partes: *Prática de leitura e Perfil docente*; *Mas, afinal, o que é ler?*; *Mediação da leitura: o professor como mediador*; *Como planejar adequadamente práticas de leitura literária na escola?* e *Um novo olhar para a mediação de leitura*.

Na primeira parte do segundo bloco, *Prática de leitura e Perfil docente*, apresentamos o perfil teórico-profissional das professoras participantes, os parâmetros e diretrizes teórico-metodológicas que orientam o trabalho realizado na *Hora da Leitura* da pesquisa, histórico dos referenciais de leitura literária no município, os documentos orientadores (Diretrizes de Leitura do Município) e a leitura literária na escola (como é definida a *Hora da Leitura* da pesquisa).

Na segunda parte do bloco dois, discutimos *Mas, afinal, o que é ler?*; *E agora... literatura ou literatura infantil? Como definir?*; a leitura dos textos literários na escola; leitura deleite; roda de leitura; leitura compartilhada; leitura individual; leitura em voz alta e leitura fruição. Já na terceira parte desse bloco dedica-se a mediação de leitura: o professor como mediador; mediação da aprendizagem em sala de aula; professor mediador da leitura literária e mediação significativa: a conversa com as crianças e está fundamentada por autores como Vygotsky, Martins, Cerrilho e Chambers. Aprofundamos esses conceitos com base na descrição e interpretações observadas.

A quarta parte do mesmo bloco como planejar adequadamente práticas de leitura literária na escola; planejamento para a *Hora da Leitura*; os critérios de seleção dos livros; os

gêneros apresentados; livros e autores na *Hora da Leitura*; o suporte; a ilustração e práticas de leitura.

Como conclusão, evidenciamos um novo olhar para a mediação de leitura. Salientamos que na escola é possível ensinarmos estratégias de leitura que contribuem para a formação do leitor. Além do mais, concluímos que essa prática precisa ser planejada e intencional, com objetivos muito bem definidos, sendo a mediação do professor a chave para uma aprendizagem significativa do ensino da literatura. Esperamos contribuir para se pensar em formação de professores em leitura literária dentro do município de Presidente Prudente (SP).

## 2 PRÁTICA DE LEITURA E PERFIL DOCENTE

“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. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Paulo Freire)

Estamos imersos em um contexto no qual a leitura faz parte da vida e viver é ler o mundo, interpretá-lo e ressignificá-lo. Enxergamos o mundo a partir das leituras que fazemos dele. A cada texto lido, recontextualizamos aquilo que a princípio sabíamos. Leitura é um objeto de conhecimento e como tal é um conteúdo a ser ensinado na escola. Em tempos de democratização do ensino é relevante que a leitura também ocupe um papel democrático. A concepção de leitura é uma questão fulcral para nesse trabalho e será aprofundada no capítulo seguinte.

Carecemos de um ensino capaz de desenvolver a compreensão leitora, por isso, o professor ocupa o papel, de modelo e de mediador da leitura, por meio das práticas diárias como um leitor eficiente<sup>4</sup>. Neste sentido, “o leitor eficiente faz previsões baseadas no seu conhecimento de mundo” (KLEIMAN, 2002, p. 51). Kleiman (2002, p. 65) ainda nos mostra que “o leitor proficiente é capaz de reconstruir quadros complexos envolvendo personagens, eventos, ações, intenções para assim chegar à compreensão do texto, utilizando para tal muitas operações que não são foco de reflexão consciente”. Em concordância com Kleiman (2002) a respeito do leitor proficiente, Lerner (2007, p. 17) afirma que “é necessário fazer da escola uma comunidade de leitores, fazer da escola um âmbito onde a leitura seja prática viva e vital, preservar na escola o sentido que a leitura tem como prática social”. A leitura acontece e está viva fora dos muros escolares e ela só tem sentido se for ensinada para o uso fora dela, cumprindo o seu papel de práticas de uso real.

Diante desses pressupostos, essa pesquisa analisou a prática de leitura diária realizada pelos professores durante um determinado momento da aula estipulado como a *Hora da Leitura* ou leitura deleite. Essas ideias foram difundidas durante alguns programas de governo como Programa Ler e Escrever, Programa Pró-letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) que compreendem a importância da leitura do professor como referência leitora para seus alunos. A proposta inicial desses programas, priorizam a mediação de leitura atrelada a leitura de fruição realizada pelo professor.

---

<sup>4</sup> Leitor eficiente é aquele capaz de realizar a leitura de acordo com seus objetivos.

A *Hora da Leitura* é uma situação de aprendizagem pela qual o professor, por meio da proferição do texto lido em voz alta aos alunos, propicia o despertar da imaginação. “Essa imaginação é dependente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (VYGOTSKY 2009, p. 22). Elementar para a formação humana.

A leitura dos textos literários é uma atividade criadora, que desperta o imaginário e a fantasia das crianças e por meio dela desenvolvemos a sensibilidade humana. De acordo com Arena (2010, p. 19), “pela palavra do outro, o leitor se apropria da cultura humana para aprofundar os traços culturais e psicológicos da sua espécie”. No entanto, a maneira como a escola propõe a *Hora da Leitura* deixa uma lacuna. Se o professor não planeja a atividade, esta deixa de ser intencional. Os objetivos ficam superficiais e dificilmente o docente conseguirá desenvolver e aprofundar as situações que ocorrem antes, durante e após a leitura.

A interação entre o leitor e ouvintes por meio da mediação é essencial para a sua compreensão, a partir dela as crianças são motivadas a falar suas impressões da obra. A condição de ouvinte nesse momento não é de um ser passivo, aquele que apenas recebe o tudo pronto, mas sim daquele que participa da história e utiliza seus conhecimentos prévios para compreender o que está a ouvir. Fazendo, assim, conexões com outros textos que já teve contato, sendo capaz de inferir questões levantadas implicitamente no texto.

Portanto, o professor deveria enfatizar o ensino de literatura de forma intencional. Uma das possibilidades é o trabalho desenvolvido com estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998, p. 77) em que as

(...) situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais.

O ensino de estratégias, por esse ângulo, promoveria a autonomia. Se, a princípio, o professor é o mediador e o modelo de leitor, após essa prática ele ajuda a desenvolver mecanismos para que os alunos possam realizar a leitura autônoma, passando, de acordo com Solé (1998), de ouvintes passivos a leitores proficientes.

Torna-se essencial falarmos de estratégias de leitura, desenvolvendo operações regulares no intuito de abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor. (KLEIMAN, 2002, p. 49).

Tendo em vista os aspectos apresentados em relação às estratégias de leitura, ganha destaque a formação de leitores autônomos, capazes de enfrentar textos de caráter diversos utilizando estratégias de leitura, desenvolvendo, assim, suas habilidades leitoras. Diante das explicações sobre leitores autônomos e dando sequência às explicações, nos próximos tópicos, o estudo define o perfil das professoras entrevistadas e suas relações com a leitura, o que pensam e como é a prática em sala de aula. Discute também, sobre as demais problemáticas em torno da *Hora da Leitura*: o que é leitura? Como é a leitura dos textos literários na escola? Como acontece o planejamento escolar da leitura? Quais os critérios de seleção dos livros para a leitura? Quais os gêneros lidos durante a *Hora da Leitura*? Quais livros, autores e editoras apresentados às crianças? Quais são os suportes textuais apresentados aos alunos? E, principalmente, como acontece a mediação da leitura?

## 2.1 Perfil teórico-profissional das professoras da pesquisa

Ao traçarmos o perfil das professoras entrevistadas, tabulado no Quadro 1, podemos perceber alguns pontos interessantes a se considerar para melhor compreender as práticas exercidas durante a *Hora da Leitura* como mostrado no Quadro 2.

### Quadro 1 - Perfil das professoras entrevistadas

Professoras participantes	Idade	Tempo de exercício	Vínculo
Cassandra	30 anos	5 anos	Efetiva
Joana	54 anos	20 anos	Contrato
Valéria	40 anos	12 anos	Efetiva

Fonte: Dados coletados na presente pesquisa e organizados pela pesquisadora (2020).

### Quadro 2 - Formação das docentes investigadas

Professoras participantes	Formação inicial	Graduação	Pós-graduação/habilitação
Cassandra	-----	Pedagogia	Mestrado em Educação e Especialização em Psicopedagogia
Joana	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional
Valéria	-----	Pedagogia	Habilitação em Educação Infantil

Fonte: Dados coletados na presente pesquisa e organizados pela pesquisadora (2020).

A professora Cassandra é a mais nova das três professoras observadas, tem 30 anos e apenas cinco anos em sala de aula. Atualmente é professora concursada e efetiva da escola. Formou-se em 2011 em Pedagogia e logo após ingressou no Mestrado em Educação e hoje cursa o doutorado na mesma área. O único curso de formação continuada que participou, pela Secretaria Municipal de Educação, foi o Pnaic em 2013. Também é pós-graduada (especialização) em Psicopedagogia.

Das três professoras observadas, Joana é a mais experiente, tanto em idade, quanto em tempo de exercício no magistério. A professora tem 54 anos e 20 anos de atuação em sala de aula. Foi professora efetiva da Rede Estadual, cargo pelo qual está aposentada, e hoje atua como professora contratada da Secretaria Municipal de Educação. É a única das professoras da pesquisa que se formou no Magistério. Cursou Pedagogia muito tempo depois de formada, em 2003, após muitas tentativas para entrar no Ensino Superior. Em 2005, participou como aluna ouvinte na disciplina de Avaliação no curso de mestrado na Unesp com a professora Ana Maria da C. S. Menin. Fez Psicopedagogia Clínica e Institucional (especialização) em 2014.

Já Valéria é a professora que está no meio da sua trajetória profissional, tem 40 anos e 12 anos de exercício em sala de aula, é efetiva na Secretaria Municipal de Educação. Veio de outra cidade, de outra realidade. Cursou Pedagogia em Marília, município no qual lecionava no início da sua carreira, vindo para Presidente Prudente após ser convocada pelo concurso há cinco anos. Não possui pós-graduação, fez apenas uma habilitação para a Educação Infantil, logo após o curso de Pedagogia, como uma complementação da graduação.

### Quadro 3 - Cursos de formação continuada

<b>Professoras participantes</b>	<b>Cursos de formação continuada</b>	<b>Cursos específicos leitura</b>
Cassandra	Pnaic	-----
Joana	Projeto Ipê Ciclo Básico em Jornada Única	-----
Valéria	Encontros de Educação em Assis	-----

Fonte: Dados coletados na presente pesquisa e organizados pela pesquisadora (2020).

Cassandra apresenta uma trajetória acadêmica significativa, mestre e doutoranda em educação, porém seus estudos não foram na área de leitura. Nesse sentido, pensamos que as referências leitoras durante a infância são um aspecto significativo a ser levado em consideração. Não é apenas, o fato da quantidade de formação, leituras e estudo do professor que garante que ele terá o gosto e o prazer ao ler para os alunos.

A professora Joana participou de muitos cursos de formação continuada desde a década de 1980 oferecidos pela rede Estadual como Projeto Ipê, Ciclo Básico em Jornada Única, Letra e Vida e Pnaic. Em 1993, fez o curso *O ensino do texto* com a professora Dra. Renata Junqueira de Souza. Os cursos citados pela docente tem como base a formação para o ciclo de alfabetização e trazem discussões da importância da leitura em sala de aula.

Durante a entrevista com a professora Valéria, percebemos que a habilitação em Educação Infantil e os Encontros de Educação em Assis foram importantes no sentido de abordarem os temas de literatura infantil, sua formação continuada permeia o viés dos textos literários. Em seu relato de formação, Valéria traz na memória a vivência de uma Oficina de Histórias. O professor apresentou uma mala com vários objetos, cada participante deveria continuar contando a história e acrescentando os novos elementos desenrolando um desfecho para a trama criada com o grupo. Para a professora foi algo com o qual se identificou: "Nossa, acho que eu gosto disso", disse a docente. De acordo com suas falas na entrevista, a literatura sempre foi algo que gostava muito e nesses encontros procurava se inscrever em oficinas com esse foco.

Analisar a relação com a leitura das professoras pesquisadas nos ajudou a compreender e traçar um perfil de como cada uma pensa, planeja e realiza suas práticas na *Hora da Leitura*. No Quadro 4 apresentamos trechos das entrevistas para a questão "Qual é a sua relação com a leitura?".

#### Quadro 4 - Relações com a leitura das professoras pesquisadas

<b>Professoras participantes</b>	<b>Relação de leitura</b>
Cassandra	"Não sou uma fã número um de leitura literária (...) conheço poucas obras (...) acho que eu tenho uma certa resistência pelo número de leituras que eu faço de outras coisas (...) eu procuro estar fazendo algumas leituras, mas não é a quantidade que eu acho que deveria".
Joana	"Hoje é muito boa (...) no Magistério, eu percebi que eu estava alfabetizada e não letrada (...) fomos educados na escola, na época, a ler um texto, e daquele texto se tiravam 10, 15 ou 20 perguntas".
Valéria	"Minha mãe foi professora de Língua Portuguesa... ela fazia esse momento da leitura (...) em casa, sempre teve muito livro (...) lia quando minha mãe falava (...) minha mãe sempre indicava alguns: “_Leia esse que é legal” (...) eu tive uma biblioteca rica em casa (...) minha mãe ou meu pai nunca forçando a leitura... a gente lia porque nos despertava o interesse".

Fonte: Dados coletados na presente pesquisa e organizados pela pesquisadora (2020).

A partir das falas da professora Cassandra, podemos perceber que ela tem pouca relação com a leitura literária. Ela as realiza mais por obrigação, porque é algo que um dia foi orientado que ela deve cumprir, mas não é um conteúdo que se identifica. Até mesmo porque conhece poucas obras. Sabe que deve fazer a leitura do texto literário, porém ela mesma reconhece que não é a quantidade e nem da maneira que deveria.

A professora Joana, apresenta objetivos diferentes para cada atividade com a literatura, em alguns momentos usa para ensinar alguma coisa além da apreciação estética do texto literário. Podemos perceber durante as observações e, de acordo com a transcrição, que a relação de leitura que ela obteve, desde sua trajetória escolar, está vinculada a esses propósitos de leitura, necessitando sempre estar vinculado a uma atividade complementar, seja uma produção de texto (como observamos em uma das práticas) ou para abordar um tema como o Dia da Árvore. Joana nos diz que sua relação “*hoje é muito boa*”, isso indica que passou e que ainda está passando por um processo de construção das finalidades do texto literário para sua aula. Ao nos dizer que no Magistério percebeu que “*estava alfabetizada e não letrada*”, ela começa a refletir sobre o que é realmente leitura, começa a distinguir que a decodificação das palavras faz parte do processo de leitura, mas percebe que só ele não é o suficiente para definir o complexo conceito de leitura. Ela ainda traz a reflexão: “*fomos educados na escola, na época, a ler um texto, e daquele texto se tiravam 10, 15 ou 20 perguntas*”, nos revela que ela tenta romper com o ensino de literatura vinculada a ler e responder questões apenas, ou seja, a literatura relacionada a uma atividade enfadonha. Na última seção será possível analisar e observar essas questões com mais detalhes a partir da análise das aulas observadas.

Diferente das professoras Cassandra e Joana, Valéria tem uma relação com o texto literário mais próximo da sua função, o texto como deleite, prazer, fruição. A relação com a literatura vem desde a sua infância, sustentamos essa afirmação a partir de suas falas: “*Minha mãe foi professora de Língua Portuguesa... ela fazia esse momento da leitura*”. Esse incentivo à leitura como prazer vem desde cedo, pois segundo ela “*em casa, sempre teve muitos livros*”, porém “viver rodeado de material escrito não garante o nascimento de um leitor, no entanto, o exemplo dos pais, avós, irmãos, amigos, professores e bibliotecários é decisivo para aproximar a pessoa dos livros” (AGUIAR, 2011, p. 110). Sua mãe pedia para que lessem, indicava alguns livros e dizia que este ou aquele eram legais, assim percebemos pela sua fala que o “entusiasmo, o comprometimento demonstrado por meio da leitura conjunta, do diálogo sobre os assuntos lidos, das trocas de livros, dos relatos de experiências

leitoras que mobilizam o novo leitor” (AGUIAR, 2011, p. 110). Desta forma as conversas a respeito da leitura instigaram seu interesse por ela.

Em relação ao prazer e a infância leitora recorremos a Arena (2010, p. 29-30) para reforçar que a

(...) imaginação e prazer permaneceriam estreitamente articulados, razão pela qual as histórias literárias seriam necessárias para dar asas à imaginação natural e inerente ao universo infantil. Essas histórias servem para levar ao prazer de ler e, assim, seduzir o pequeno leitor a se tornar na idade adulta um prisioneiro feliz da literatura.

Assim enxergamos Valéria como uma prisioneira feliz da literatura, pois durante sua infância, vivenciou uma rica biblioteca em casa, suas experiências leitoras são mais relevantes do que das outras docentes. Essa relação foi muito positiva, pois seus pais não a forçavam ler, lia porque seu interesse fora despertado.

Destacamos as relações vivenciadas significativamente de leitura durante algum período da vida e como estas podem influenciar as mediações nas práticas observadas. Essas afirmações se justificam no Quadro 4. E também no Quadro 5 que analisa as relações de leitura na infância.

#### Quadro 5 - Relação com a leitura na infância

Professoras participantes	Relação com livros e leituras na infância
Cassandra	“Minha mãe lia muito Sabrina (...) nós éramos apaixonadas por gibi, eu e minha irmã (...) eu tinha aquela leitura um pouco mais fluente, a professora sempre colocava para ler (...) em casa sempre tiveram muitos livros religiosos (...) leitura de qualidade eu conheci na faculdade, com certeza”
Joana	“Eu sempre gostei de ouvir histórias (...) em casa... não tinha livro, gibi, nada, porque não tínhamos condições de comprar, nós sentávamos perto dela e falávamos: “_ Vó, conta um causo”. Aí, ela contava (...) quando eu comecei a estudar um pouco mais de literatura, eu percebi a importância do ler, do ouvir histórias, de trabalhar a imaginação das crianças, e que isso é uma necessidade (...) percebi que quanto mais eu valorizava a literatura, mais os meus alunos melhoravam em produção, em criatividade, em tomadas de decisão”.
Valéria	“Eu me lembro da minha mãe usando livros (...) através dos comentários dela, era o que me fazia ter o interesse de procurar aquele livro para ler”.

Fonte: Dados coletados na presente pesquisa e organizados pela pesquisadora (2020).

Cassandra em sua infância experienciou leituras de sua mãe lendo Sabrina, que é um romance de massa, mas teve contato com gibis, que alguns autores não consideram como um gênero literário. Aqui não iremos abordar essa discussão do que é literário e não literário. Um dado interessante é que a professora apresentava uma leitura fluente, ritmada e por isso era

sempre chamada para ler para os colegas. O repertório em sua casa eram livros religiosos ou os de teor teórico, pois seu pai era engenheiro e ela via muito ele lendo teorias. Apenas, na vida adulta ao ingressar na universidade teve contato com a literatura infantil de qualidade.

Joana foi exposta às histórias da tradição oral na infância, que eram contadas principalmente por sua avó, alguns contos apresentavam ensinamentos para as crianças, ou seja, uma moral, como nas fábulas, que também apresentam uma moralidade. Neste sentido, as narrativas mesmo sendo literárias vinculam-se a uma leitura que tem a intensão de um ensinamento. Percebemos que a professora apresenta um perfil de quem gosta muito de contar seus relatos e experiências vividas, talvez pelo fato da relação com a avó, que gostava de contar “causos” aos netos, justificada pela fala da professora “*eu sempre gostei de ouvir histórias*”. Sua infância e a relação com os livros eram limitadas, não tinha condições de comprar livros ou frequentar bibliotecas, isso é evidenciado quando fala “*em casa... não tinha livro, gibi, nada, porque não tínhamos condições de comprar... nós sentávamos perto dela e falávamos: vó, conta um caso. Aí, ela contava*”. Podemos dizer que sua afinidade com a leitura é muito mais com os textos de tradição oral do que os textos escritos. É a partir dos cursos de formação que a professora Joana percebe a importância do ler e do ouvir histórias de literatura infantil. Segundo ela, “*ao ler e ouvir histórias se trabalha a imaginação das crianças, e que isso é uma necessidade*”. Porém, em sua prática, ela associa a melhora na produção escrita à leitura literária. É muito evidente nas falas e nas observações o reforço dessa ideia para outros propósitos, quase sempre estão ligados a atividades complementares.

Já a professora Valéria traz muito em sua fala a referência de sua mãe, que era professora de Língua Portuguesa e que sempre usava livros. Sua mãe tem uma forte contribuição pelo gosto e pelo modelo de leitor que se tornou hoje. “*Através dos comentários dela, era o que me fazia ter o interesse de procurar aquele livro para ler*”, relata a entrevistada. Nesse sentido, percebemos que a leitura para Valéria está ligada ao gosto e formação do leitor para que se torne cada vez mais autônomo.

Pensar em como essas professoras desenvolvem suas mediações de leitura é também refletir sobre as influências que tiveram ao longo de sua trajetória como leitoras e como alunas. Desta maneira, se olharmos pelo viés de que as mediações de leitura das professoras tem relação também com as extensões das práticas leitoras ao longo de suas vidas, podemos destacar alguns pontos que nos chamam a atenção e que estão sintetizadas no Quadro 6.

**Quadro 6 - Influências de práticas leitoras**

<b>Professoras participantes</b>	<b>Influências por alguma prática de leitura</b>
Cassandra	“Eu me lembro muito pouco de contação de histórias, de assistir contação (...) minha mãe lia para nós antes de dormir (...) o professor lia de vez em quando um livro”
Joana	“Eu via quando eu era criança, era a biblioteca lá no Navio <sup>5</sup> ... não tinha acesso (...) eu achei um livrinho na rua, do Tio Patinhas... E eu pegava aquele livro, um livro de capa dura, muito bonito, e eu olhava e lia, queria ter, mas não tinha condições de ter (...) no Magistério, tive uma professora de Português que pediu para que nós trabalhássemos alguns romances e fizéssemos alguns resumos. Foi onde eu consegui ler um livro inteiro (...) eu fiz o Magistério, com os cursos de formação continuada, essa leitura foi melhorando, eu fui fazendo a minha própria biblioteca”
Valéria	“Minha última professora fazia aquelas fichas de leitura e ela pedia para nós lermos para ela, e eu sempre gostei muito de ler em voz alta (...) tive uma professora de Língua Portuguesa de quinta à oitava série que, também, tinha esse gosto pela leitura, e acho que ela despertou bastante, também (...) acho que foi o meio que eu vivi em casa”

Fonte: Dados coletados na presente pesquisa e organizados pela pesquisadora (2020).

Podemos concluir que a professora Cassandra teve poucas influências de práticas leitoras na infância e na vida escolar. Participou de raros momentos de contação de história, o que limita seu repertório literário. Sua mãe sempre lia histórias antes de dormir, o que nos indica que a leitura está atrelada a rotina e talvez a uma função de acalmar e se preparar para dormir. Não percebemos no exemplo o prazer do texto literário em si, aquele que liberta o imaginário, prepara o leitor, deixa o ouvinte mais atento e buscando todos os detalhes para compreender a história. Se a leitura está vinculada à hora de dormir, parece que é uma atividade habitual, que hipnotiza e que leva o ouvinte ao relaxamento do corpo, uma ação vinculada ao silêncio. Outro ponto importante a se considerar é que seus professores raramente liam, o que nos chama atenção à falta de estímulo aos seus alunos é que se trata de uma professora muito nova e que durante sua trajetória escolar vivenciou um período em que a educação passou por muitos investimentos em relação à formação continuada de professores. Nesse sentido nos questionamos o que é que influencia na mediação de leitura, é a infância leitora, o que vivenciam em casa, os cursos de formação ou todos esses aspectos tem influência e fazem a diferença no ensino e na mediação da leitura literária?

<sup>5</sup> Navio se refere a E.M. João Franco de Godoy.

Joana durante a infância teve pouco acesso aos livros literários. E sua trajetória escolar foi marcada pela leitura funcional, ler para resumir um romance por exemplo. Somente na vida adulta, após os cursos de formação continuada que consegue montar uma biblioteca particular, construindo seu repertório literário. Suas falas nos indicam que a leitura está ligada sempre a um pretexto.

Por outro lado, Valéria vivenciou durante a infância professores que incentivavam a leitura em voz alta. Desenvolviam atividades que estimulavam a leitura e mesmo as fichas de leitura, a despertaram para o ato de ler. Outro ponto importante a se considerar é o fato de ter sido estimulada pela família.

Ao longo desses tópicos analisamos e definimos o perfil teórico-profissional das professoras investigados, sua formação, as suas relações com a leitura, a relação com a leitura durante a infância e a influências de prática leitora, visando compreender como a formação leitora e profissional interferem diretamente nas escolhas dos livros e nos modos de mediação para o planejamento da *Hora da Leitura*. Assim sendo, esses materiais didáticos estão ligados às orientações que as professoras participantes da pesquisa receberam da Secretaria Municipal de Educação em que estão vinculadas, seja por formações financiadas pela Seduc ou mesmo discussões e aprendizagens em horário de trabalho pedagógico coletivo.

## **2.2 Os parâmetros e diretrizes teórico-metodológicas que orientam o trabalho realizado na *Hora da Leitura* da pesquisa**

Nesta seção discutiremos quais os parâmetros e diretrizes teórico-metodológicas que orientam o trabalho realizado na *Hora da Leitura* analisado nesta pesquisa mediante o histórico dos referenciais de leitura literária no município e suas orientações para os professores, bem como os materiais e recursos didáticos ofertados por ela.

### *2.2.1 Histórico dos referenciais de leitura literária no município*

Nesse tópico analisamos se na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente existem parâmetros que orientam os professores em sala de aula durante a *Hora da Leitura*. Organizamos alguns quadros comparativos com base nos critérios de categorização de Amado (2014) que nos ajudarão a compreender o que é orientação da Seduc e o que, de fato, chega até as escolas.

Durante as entrevistas, questionamos as professoras se a Secretaria Municipal de Educação fornece parâmetros que orientam a *Hora da Leitura* ou algum outro documento

destinado à leitura. Deste modo, organizamos no Quadro 7 as respostas obtidas que melhor esclarecem a questão norteadora: Na Rede Municipal de Educação existem parâmetros que orientam as práticas de leitura em sala de aula, ou outro tipo de documento destinado a assegurar essas práticas?

### Quadro 7 - Orientações da Seduc

<b>Professoras participantes</b>	<b>Orientações para leitura</b>
Cassandra	“O currículo está sendo formado agora, então, eu não sei, acredito que não”
Joana	“Se eu chegar aqui na sala e não fizer a leitura deleite acho que ninguém vai me cobrar (...) se tem regimento, eu não sei”
Valéria	“Eu não conheço, mas deve ter (...) normalmente, tem os HTPCs que, às vezes, o [citou o nome do orientador pedagógico] (...) acabava passando, ele dava até dicas, trazia livros que ele achava interessantes para cada idade”.

Fonte: Dados coletados na presente pesquisa e organizados pela pesquisadora (2020).

De acordo com as respostas obtidas durante a entrevista, notamos que há uma falta de orientação para as professoras em relação às atividades da *Hora da Leitura*. Conforme relataram, elas desconhecem qualquer orientação por parte da Secretaria. Se há algum guia as docentes não tem clareza sobre isso.

Porém, Cassandra chama atenção para a construção do currículo, o que pode ser um dos indicativos da falta de orientações para o momento da leitura realizada pelas professoras, mas ela acredita que não haja uma orientação específica para essa atividade.

Na resposta da Joana aparece o termo “leitura deleite”, o que pode indicar que esse conceito surge de alguma formação continuada. Mas, também nos mostra que não é algo obrigatório. “*Se eu chegar aqui na sala e não fizer a leitura deleite ninguém vai me cobrar*”, relata. Sua resposta também enfatiza a falta de conhecimento em relação a algum documento regulador: “*se tem regimento, eu não sei*”.

Assim como Valéria nos fala que “*eu não conheço, mas deve ter*”. A resposta sinaliza que “deve haver”, mas, assim como Joana fica claro que, se há não chega ao conhecimento das professoras. As orientações ficam por conta do orientador pedagógico<sup>6</sup> que, segundo Valéria, são na verdade dicas de livros que ele acha interessante para cada idade e sugere como poderiam ler ou apresentar o livro. Nessa transcrição percebemos que as orientações de

---

<sup>6</sup> Orientador Pedagógico é responsável por coordenar e orientar os trabalhos dos professores dentro da escola. É ele quem planeja e desenvolve as ações de formação continuada na unidade.

leitura literária são de acordo com o interesse do orientador pedagógico e não com o ensino intencional da leitura literária como conteúdo das aulas.

Durante as entrevistas questionamos quanto ao uso dos materiais e recursos didáticos ofertados pela Seduc para trabalhar com leitura, se utilizam e quais seriam esses materiais. Organizamos as repostas das professoras no Quadro 8, baseado no modelo de quadro de reagrupamento e comparação horizontal de unidades de registro apresentado por Amado (2014).

#### **Quadro 8 – Utilização dos materiais e recursos didáticos ofertados pela Seduc**

<b>Professoras participantes</b>	<b>Materiais utilizados</b>
Cassandra	“Ler e Escrever (...) os livros didáticos e, também, a caixa do Pnaic”.
Joana	“O Ler e Escrever, né... Eu utilizo, mas para complementar o que eu já tenho organizado. Porque, eu acho que não só o "Ler e Escrever" vai dar conta de tudo, nem o livro didático (...) os materiais que têm na biblioteca (...) as caixas do Pnaic, aquelas orientações, mesmo, que nós aprendemos no Pnaic valerem bastante para ampliarem muita coisa”.
Valéria	“Eu uso do Ler e Escrever, aquele laranja acho que tem uns contos interessantes, a caixa do Pnaic, também, tem uns livros bem legais e os livros didáticos”.

Fonte: Dados coletados na presente pesquisa e organizados pela pesquisadora (2020).

Analisando as respostas obtidas podemos definir que as três professoras utilizam como materiais que guiam suas práticas são basicamente os materiais didáticos do Programa Ler e Escrever<sup>7</sup>, livro didático e os materiais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) do Governo Federal. Esse último enviou um acervo de livros infantis para cada instituição escolar e como o acervo veio em caixa, as professoras se referem ao material como "a caixa do Pnaic". Os materiais ofertados pelos dois programas incluem livros literários aos quais as professoras se referem para o uso durante as mediações de leitura.

O município utiliza também o livro didático que foi distribuído por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), ambos são programas do Governo Federal que distribuem regularmente obras didáticas,

---

<sup>7</sup> O Programa *Ler e Escrever* direciona o trabalho das escolas estaduais do Estado de São Paulo e está presente no município de Presidente Prudente, assim como em muitos outros municípios do estado de São Paulo. Tem como foco propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita de maneira significativa, em seu sentido mais amplo, desde 2008.

pedagógicas e literárias. Há alguns anos a escolha do município pelo livro didático tem sido a Coleção Ápis, da Editora Ática.

### *2.2.2 Os documentos orientadores: Diretrizes de leitura do município*

De acordo com o indicativo de materiais utilizados pelas professoras iremos analisar os programas mencionados no aspecto da leitura literária e em quais referenciais teóricos estão pautados tais materiais. Como nosso objetivo é pensar nos materiais que direcionam a prática dos professores para o momento da *Hora da Leitura*, não iremos nos aprofundar no livro didático que não traz orientações e também não é utilizado para esse momento, mas faremos algumas ressalvas quanto à concepção de leitura que ele apresenta.

Iremos analisar os dois programas adotados pela Seduc orientam sobre a leitura do texto literário pelo professor: o Programa Ler e Escrever e o Pnaic.

#### ***Programa Ler e Escrever***

Como mencionado anteriormente o Programa Ler e Escrever está presente na rede estadual desde 2008 e hoje compõe o currículo da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente. O material foi elaborado por integrantes do Programa Letra e Vida<sup>8</sup>, da extinta COGSP<sup>9</sup>, da CGEB<sup>10</sup> (antiga CENP) e a Diretoria de Orientações Técnicas da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. O programa tem por objetivo promover o aprendizado da leitura e da escrita de maneira com que as crianças compreendam o que lêem, escrevam com coerência e se comuniquem de forma clara em cumprimento às funções sociais da língua escrita.

Como aporte teórico em leitura os materiais se pautam em autores como, Smith, Colomer, Martins, Kleiman, Lerner, Soares, entre outros. Todos esses teóricos entendem a leitura como atribuição de sentido do leitor para com o texto lido. De acordo com o pensamento de Smith (1999), é por meio do ensino da leitura que as crianças aprendem a ler, esse ensino deve ser mediado com textos que fazem sentido às crianças. Apenas se tornam leitoras quando são encorajadas em situações em que a linguagem é utilizada de maneira significativa e que levam a compreensão do lido.

---

<sup>8</sup> Letra e Vida: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

<sup>9</sup> Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo.

<sup>10</sup> Coordenadoria de Gestão da Educação Básica.

O material apresenta situações de leitura de textos literários que devem ser lidos pelo professor.

É pela voz de um professor que as crianças se transportam ao mundo mágico da literatura, enquanto ainda não podem enfrentar os textos por sua própria conta. E é pela voz do professor que se começa a construir um leitor, pois, ao dar voz aos textos, permite não apenas que as crianças tenham acesso à história lida, mas ao modo como cada um se organiza. (SÃO PAULO, 2014, p. 40).

Por meio da leitura em voz alta do professor é desenvolvido o gosto pela leitura, mesmo antes de saberem ler. É pela palavra do professor que o prazer do texto chega aos ouvidos dos alunos. É uma atividade formativa e que deve fazer parte do cotidiano da sala de aula, e assim como afirma Bajard (2005, p. 52) “sua paixão de ler deve conduzir a criança ao prazer do texto”.

Segundo as orientações presentes nos materiais do Ler e Escrever a leitura em voz alta pelo professor deve ser uma prática diária, “a atividade de leitura em voz alta pelo professor deve ocorrer diariamente com prioridade para textos da esfera literária como contos de fada e populares, mitos, etc” (SÃO PAULO, 2014, p. 41). Segundo Coelho (2000), essa leitura pelo professor deve priorizar os textos literários, principalmente os diferentes contos. Nesta fase em que se encontram, os pequenos leitores/ouvintes se interessam por histórias de humor, fantasia e encantamento. O texto literário propicia ao leitor/ouvinte entrar em contato com o imaginário, com o mundo fantástico e com o universo maravilhoso.

Pela leitura do professor, as crianças entram em contato com um universo mágico, em que as fronteiras geográficas se dissipam e é possível penetrar mundos distantes, personagens encantados, recheiar a imaginação de seres maravilhosos. A rica literatura infantil, que a cada dia ganha novos autores, ilustrações cheias de humor e desafios estéticos, projetos editoriais inovadores, convive com os contos tradicionais, em geral originados na tradição oral de diferentes povos, que trazem a vida em realidades muito diferentes daquela vivida pela criança que acompanha tais narrativas. (SÃO PAULO, 2014, p. 41).

De acordo com Coelho (2000), levar os livros de literatura infantil para sala de aula proporciona às crianças vivenciar por meio dos textos os dilemas vividos pelas personagens e que fazem parte do processo de amadurecimento emocional, assim elas se identificam em muitas dessas histórias apresentadas.

No entanto para o bom desenvolvimento da *Hora da Leitura*, ela necessita ser planejada e os seus objetivos precisam estar claros para o professor. Muitas questões envolvem esse planejamento: pensar na obra que será apresentada, selecionar um autor e contextualizá-lo para as crianças, planejar o que será feito antes, durante e após a leitura,

enfim, ter objetivos de leitura. E um dos pontos cruciais a se pensar para a *Hora da Leitura* é em relação à escolha das obras.

Ao selecionar os livros que serão lidos, é importante que você tenha em mente que, para aproximar as crianças da literatura, o mais importante é buscar boas histórias, que além de contarem com um bom enredo (são engraçadas, misteriosas ou líricas), estão escritas de maneira interessante. É preciso evitar os textos em que a linguagem é empobrecida, pois é lidando com um vocabulário mais rico que as crianças realmente ampliarão suas possibilidades linguísticas. (SÃO PAULO, 2014, p. 44).

Com a ponderação do Guia de Planejamento e Orientações do Programa Ler e Escrever podemos perceber a preocupação dos autores do material com a qualidade estética e linguística das escolhas das obras pelos professores. Há um direcionamento para quais obras devem constar na escolha para a leitura. Deve se evitar textos com linguagem muito simples e obras resumidas que empobrecem o texto literário. Nota-se que as orientações veem a linguagem como fator importante no contexto da obra literária. Colomer (2007, p. 131) argumenta que

(...) os critérios de qualidade das obras dependem também dos aspectos que se considere que dela fazem parte, já que a produção infantil e juvenil tende a integrar elementos distintos do texto. A imagem, por exemplo, é parte dos livros infantis quase desde o seu início.

Segundo a autora, os aspectos que envolvem a qualidade de um texto literário vão além do texto e dos recursos linguísticos. As imagens, ilustrações e os paratextos também devem ser levados em consideração no momento da escolha das obras. São elementos que complementam o escrito e são fatores fundamentais para a compreensão do texto como todo. Nesse sentido o próprio Guia chama atenção do professor para tais aspectos.

Ao longo de sua participação em situações de leitura pelo professor, os alunos aprendam a observar as ilustrações das histórias, relacionando-as àquilo que foi contado. Para tanto, o professor pode combinar como fará para que elas tenham acesso às imagens (isso pode ocorrer antes de virar a página, fazendo interrupções ao longo da atividade, ou ler tudo e, no final, mostrar todas as ilustrações de uma vez). Nesses momentos, é interessante convidar as crianças a comentarem o que veem e relacionarem àquilo que foi lido. (SÃO PAULO, 2014, p. 45).

Mediante o exposto em relação às ilustrações, pensamos que não só elas, mas também os projetos gráficos e os paratextos são linguagens que podem ser exploradas pelo professor, todos esses elementos devem ser discutidos com os alunos, para que eles possam compreender o texto. Cada livro apresenta uma estrutura diferente da outra, é interessante que

seja analisada qual a maneira mais adequada para apresentar uma obra. Na seção sobre planejamento iremos explorar melhor essas questões.

O “primeiro paratexto que chama atenção do leitor/ouvinte é a capa” (CORRÊA; PINHEIRO; SOUZA, 2019), na qual podem estar contidos alguns elementos ou personagens que aparecerão ao longo da história e que se tornam elementos importantes para a compreensão do texto lido. Muitos livros exploram atualmente outros elementos paratextuais como guardas, folha de rosto, quarta capa, orelhas que apresentam textos escritos ou imagéticos que complementam a compreensão do texto e que durante as observações da pesquisa na *Hora da Leitura* não foram consideradas nas práticas das professoras.

O Guia direciona o trabalho do professor para o preparo que antecede a leitura do texto escolhido.

Para garantir o bom envolvimento dos alunos, é preciso que a leitura do professor seja uma boa leitura, em que o tom de voz, a postura e o ritmo contribuam para dar vida ao texto. Por isso, recomenda-se que o professor prepare com antecedência aquilo que será lido, para que possa desempenhar com qualidade seu papel de modelo de leitor. (SÃO PAULO, 2014, p. 46).

Estudar com antecedência o texto evita que o professor cometa alguns equívocos como a leitura errada de palavras e de entonação inadequada. Conhecer o texto antes de apresentá-lo permite que o professor estude qual o melhor tom a se pronunciar determinada passagem, ou permite fazer antecipações e pausas intencionais durante a leitura. Esses procedimentos evitam que o docente utilize sempre da improvisação e que cometa equívocos até mesmo na pronúncia de palavras que podem ser de uso frequente. É por meio da voz do professor que as emoções do texto irão aparecer, despertando sentimentos nos ouvintes, pois “é preciso que ocorra um preparo anterior, observando a história e suas particularidades” (SISTO, 2016, p. 117).

Após a leitura, é importante que os alunos sejam convidados a dizer o que pensaram ou sentiram a partir da história. No início, tais comentários são bastante simples, mas com o tempo tendem a ganhar qualidade, especialmente se contarem para isso com intervenções do professor. Ele tanto pode fazer perguntas que permitam aprofundar o que os alunos disseram inicialmente, como fazer os seus próprios comentários sobre o livro, explicando também por que o escolheu. (SÃO PAULO 2014, p. 45).

Pensar em estratégias após a leitura contribui para a compreensão do texto. Para Cosson (2018) a interpretação é pessoal e é um ato social. Sendo o professor um mediador de leitura, ele pode desenvolver questões que auxiliam nesse processo de compreensão como a identificação da ideia principal do texto e do resumo da história, conforme Solé (1998).

É importante que a leitura do professor tenha espaço garantido no dia a dia: é pela frequência que os alunos aprenderão a ler contos (mesmo que por meio da leitura do professor), conhecerão as regularidades desses textos e aprenderão a lidar com as dificuldades que a leitura muitas vezes coloca. Garantir, durante a semana, vários momentos em que se lê para os alunos (de preferência no mesmo horário todos os dias, pois isso permite que antecipem o momento da leitura) é condição para que as crianças realmente se aproximem da linguagem escrita utilizada nesses textos. (SÃO PAULO, 2014, p. 45).

As diretrizes presentes no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas são bem enfáticas quanto à importância da leitura diária e sistemática dos textos literários para as crianças. Na seção de análise iremos comparar o que é orientado por meio dos documentos e o que realmente acontece na prática das professoras da pesquisa.

Cosson (2014) define esse momento da leitura pelo professor como a hora do conto. As crianças ficam em volta do professor para ouvir histórias e comentar sobre elas. “O mínimo que se espera de uma escola hoje em dia (...) é que se reservem amplos espaços e tempos para a hora do conto” (CECCANTINI, 2009 *apud* COSSON, 2014, p. 105).

Concordamos com a importância da prática diária de leitura que os guias de planejamento do Programa Ler e Escrever abordam em seus materiais. cremos que a frequência em ouvir histórias pela voz do professor levam as crianças a desenvolverem o gosto e o prazer pela leitura, desde que o docente as estimule dizendo de qual livro a história contada saiu, e que está no acervo da biblioteca, mostrando o livro e indicando a leitura.

### ***Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)***

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) de 2013 é um programa que desenvolveu ações de formação continuada para professores do ciclo de alfabetização e foi desenvolvido no âmbito do Governo Federal, se estendendo aos Estados e Municípios.

Suas ações apoiam-se em quatro eixos de atuação: 1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologia educacionais; 3. Avaliações sistemáticas; 4. Gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012, p. 5).

As ações do Pnaic foram desenvolvidas em parceria com as universidades, sendo que em Presidente Prudente foi a Universidade Estadual Paulista (Unesp) a responsável pelos cursos de formação continuada para os professores. O Governo Federal enviou materiais para essas formações, dentre eles cadernos das Unidades Formadoras, cadernos de Educação Especial, livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), livros de literatura adquiridos no PNBE e PNBE Especial, “Obras complementares” adquiridas no

PNLD – acervos complementares, jogos de alfabetização, livros do PNBE do professor, entre outros para serem usados como apoio pedagógico e didático. Esses materiais para uso dos docentes e discentes distribuídos pelo governo e, segundo o referencial, devem ser complementados pelo município com aquisições de jornais, gibis, revistas e acervos de obras literárias.

Dentre os objetivos de formação dos encontros no Pnaic está “compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula” (BRASIL, 2012, p. 31). Esse é um ponto importante para a análise de nossa pesquisa que envolve a relevância dessa formação nas mediações de leitura executadas pelas professoras investigadas.

O material de formação do Pnaic está organizado em uma série de atividades que são permanentes, dentre elas a leitura deleite: “leitura de textos literários com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade” (BRASIL, 2012, p. 32). Podemos dizer que a origem do termo leitura deleite surge com o Pnaic, ou se torna conhecida com o programa, e, nesse aspecto, o material compreende que

(...) essa estratégia é muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (BRASIL, 2012, p. 29).

Entendemos serem relevantes atividades que desenvolvam a autonomia e o gosto pela leitura como sugere o Pnaic. Para que sejam desenvolvidas ações de mediação de leitura que contribuam efetivamente com o deleite. A prática pedagógica precisa ser intencional e planejada anteriormente, antecipando as questões principais ao texto escolhido de maneira que leve à compreensão leitora e ao deleite. Para Souza, Modesto-Silva & Ariosi (2016, p. 77), a leitura deleite é entendida como

(...) uma das estratégias mais importantes e significativas no contexto do programa. Entretanto, queremos reforçar que a leitura deleite pode configurar como uma oportunidade de acesso à literatura que não se restrinja ao deleitamento, ou seja, além do prazer, da reflexão sobre o que é lido, o professor pode planejar a leitura como um momento de ampliação das competências leitoras das crianças (...) que possamos ir para além do deleite, sem perder o prazer, a alegria e vontade de ler.

Neste sentido, reforçando as orientações do material, é interessante que o professor leve o texto literário para sala de aula de maneira intencional e planejada. Conforme aponta Solé (1998), é necessário que o professor planeje qual o objetivo pretendido com a leitura naquele momento. Nas próximas seções iremos abordar o planejamento e a ação das professoras em relação à leitura.

A leitura significativa é aquela em que o leitor/ouvinte sabe qual o objetivo ou qual é a intenção da leitura. Sendo assim, o professor como mediador da leitura nesse primeiro momento tem essa função, anunciar os objetivos da leitura para que ela perpassasse o deleite. No entanto, Souza, Modesto-Silva & Ariosi (2016) orientam que seja uma situação de aprendizagem real do texto literário, isso sem perder o prazer e a poética que o texto literário traz. Os documentos oficiais nos mostram que

(...) quanto maior for a experiência de ouvir e ler textos, mais elaborada será a produção de sentido por parte do leitor (...) cabe ao professor ser o mediador da turma, auxiliando os alunos na elaboração de objetivos e expectativas de leitura, na criação de hipóteses antes e durante o ato de ler, correlacionando os conhecimentos prévios dos aprendizes com aqueles que se pode reconhecer no texto, sejam explícitos ou implícitos. (BRASIL, 2012, p. 8).

Os materiais de formação do Pnaic reforçam a ideia da leitura em voz alta pelo professor. Quanto mais as crianças participam de momentos em que escutam histórias, mais familiaridade terão com as características da língua escrita. O professor cumpre a função de mediador de leitura, anunciando à turma quais os seus reais objetivos, criando estratégias para compreensão do texto antes, durante e após o lido. Uma dessas estratégias é levantar, com as crianças, as hipóteses e os conhecimentos prévios que têm a respeito do texto e do assunto que irá apresentar. Mas, de acordo com Cosson (2018), primeiro ele precisa motivar a turma para a leitura, introduzindo o assunto, as características do gênero, as ilustrações da capa, informações sobre o autor, enfim, realizar uma introdução pertinente com elementos que possam contribuir para a preparação do leitor antes de iniciar a leitura.

Ressaltamos que,

(...) ler para nossos alunos é prática fundamental para despertar o gosto e o desejo pela leitura. Ler, entretanto, não é sinônimo de contar histórias, ainda que esta prática seja fundamental na escola. Quando lemos o texto escrito para nossos alunos, permitimos que eles apreendam aspectos peculiares da modalidade escrita, como a estrutura sintática, o vocabulário, os elos coesivos. Quando contamos com as nossas palavras, e não as do autor, deixamos de propiciar a convivência da criança com a linguagem escrita, embora outras aprendizagens possam ser realizadas. (BRASIL, 2012, p. 08 e 09).

Segundo Bajard (2005), apresentar por meio da leitura em voz alta o texto exatamente como ele aparece é uma estratégia a ser utilizada para iniciar as discussões a respeito das características específicas do gênero escrito. Contar histórias e ler histórias são ações importantes para o ensino do texto literário, mas cada uma possui suas especificidades. “Escutar histórias abre o apetite da leitura” (BAJARD, 2005, p. 95).

De acordo com o material divulgado pelo Pnaic,

(...) em nosso dia a dia, utilizamos a leitura com diferentes objetivos (...), os quais direcionam nossas atitudes diante do texto. São essas estratégias, práticas sociais que vivenciamos em nossas ações de leitores competentes, que devem ser tomadas como base para o ensino e o trabalho na sala de aula com a leitura (BRASIL, 2012, p. 09).

Para Solé (1998), lemos com propósitos e objetivos diferentes, para nos divertir, para aprender algo, para seguir instruções, para buscar informações, ler por prazer, entre muitas outras finalidades. E são esses objetivos que direcionam o sentido da leitura. São estratégias que devem ser ensinadas pela escola e esse ensino deveria ser planejado e intencional.

Diante do exposto, nos diferentes propósitos de leitura, o acervo do PNLD “Obras complementares” enviado para as escolas, consideraram uma diversidade de materiais para auxiliar o professor no desenvolvimento da educação literária.

Os livros que compõem os acervos são diversificados do ponto de vista temático, dos gêneros e formato e do grau de complexidade. Assim, os acervos contém obras que, ou estimulam a leitura autônoma, por parte do alfabetizando, ou propiciam a professores e alunos alternativas interessantes para situações de leitura compartilhada, de modo a favorecer o planejamento do ensino e a progressão da aprendizagem. (BRASIL, 2012, p. 39).

Nesse sentido, o Pnaic (2012) enfatiza a importância da organização de uma rotina dentro do planejamento escolar, entre elas atividades permanentes como a leitura deleite do professor, sequências didáticas e projetos didáticos que abrangem o texto literário. Na seção de análise mostraremos como cada professora realiza essa rotina e planejamento.

Apesar dos cadernos de formação mostrarem a importância do trabalho com os livros literários, o conceito de leitura deleite que ele apresenta, ainda é vago. Contudo, Souza, Modesto-Silva & Ariosi (2016) definem muito bem o conceito de deleite e vão além do prazer do texto, nos mostram justamente a importância do ensino planejado e intencional com os textos literários enviados pelo programa. O Pnaic orienta que a leitura deleite deve estar acompanhada das estratégias de leitura antes, durante e depois da leitura. “Pode ser uma leitura individual, em dupla, coletiva ou protocolada” (BRASIL 2012, p. 25). Para as leituras

realizadas nesse momento, fica sugerido o uso dos livros presentes nas caixas que foram enviadas para as escolas com o acervo do PNBE e do PNLD “Obras complementares”.

Ao trazer o conceito de estratégias de leitura antes, durante e após a leitura com base nos estudos de Solé (1998), o programa deixa em aberto como deve ser feita a leitura deleite, aparentemente não precisaria ser a leitura exclusiva do professor, uma vez que o texto do Governo Federal explicita que ela pode ser individual, em dupla, coletiva ou protocolada.

### ***Plano Municipal de Educação (PME)***

Na busca por uma análise minuciosa de materiais que orientam o ensino da Secretaria Municipal de Educação, encontramos o Plano Municipal de Educação (PME), um documento que define metas do ensino durante dez anos, atendendo a Lei Federal nº 13.005/2014 que perpassa mandatos, propõe diretrizes, objetivos e metas para o período.

O PME ressalta a necessidade de políticas públicas municipais que dialoguem com as determinações estaduais e federais.

Torna-se necessário empreender ações articuladas entre a proposição e a materialização de políticas, bem como de ações de planejamento sistemático articulados com a política nacional e estadual de educação e, ainda, com as políticas intersetoriais. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p. 12).

O documento também é uma garantia de ações políticas para o ensino. Refletir sobre planos é o primeiro passo na busca de uma educação de qualidade e que nesse sentido respeite metas que garantam o ensino e o estímulo à leitura. Sendo assim, foram apontadas metas para o planejamento estratégico para os próximos anos, focaremos na meta 7, estratégia 7.32 que aborda o tema leitura:

Promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores (as) e a capacitação de professores (as), bibliotecários (as) e agentes da comunidade para atuar como mediadores (as) da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p. 19).

A proposta nos chama atenção para a formação de leitores e capacitação dos professores como mediadores de leitura. Fica claro que uma das ações é promover capacitações aos professores e que isso deve ocorrer por meio de cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e por meio de formações continuadas. O termo “mediadores de leitura” implica em atribuir ao leitor cada vez mais o controle da sua leitura por intermédio de outro leitor experiente, a princípio as crianças não lêem sozinhas. Nesse

sentido o papel do professor como mediador de leitura é fundamental. Atividades planejadas como a *Hora da Leitura* contribuem para o desenvolvimento dessa aprendizagem.

A Secretaria Municipal de Educação elaborou um quadro de conteúdos e habilidades esperados para os cinco primeiros anos do ensino fundamental. Iremos analisar o quadro referente aos três primeiros anos (transcrito no Quadro 9), que corresponde ao ciclo de alfabetização, foco da pesquisa. Os conteúdos foram elaborados pelos profissionais de ensino da Seduc de acordo com a Matriz de Avaliação Processual dos Anos Iniciais de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação e da proposta curricular de São Paulo.

**Quadro 9 - Conteúdos e habilidades de leitura do 1º ao 3º ano**

<b>Conteúdos e habilidades de leitura do 1º ano</b>			
<b>Conteúdos</b>			<b>Habilidades</b>
<b>Leitura e interpretação de textos</b>			
<b>1º Semestre</b>	<b>1º Bimestre</b>	<p><b>Gênero:</b> Poema</p> <p><b>Estratégias de leitura:</b> objetivos da leitura; inferência de significado de palavras; antecipação e verificação; ativação dos conhecimentos prévios.</p>	Relacionar os objetivos de leitura de textos lidos na escola aos seus próprios objetivos de leitura fora da escola.
	<b>2º Bimestre</b>	<p><b>Não prevê leitura do gênero literário</b></p> <p><b>Estratégias de leitura:</b> objetivos da leitura; inferência de significado de palavras; antecipação e verificação; ativação de conhecimentos prévios; localização de palavras.</p>	Relacionar os objetivos de leitura de textos lidos na escola aos seus próprios objetivos de leitura fora da escola. Formular hipóteses sobre o conteúdo dos textos, com base no manuseio dos suportes, observando formato, informações da capa, imagens, entre outros, confirmando ou não as hipóteses realizadas.
<b>2º Semestre</b>	<b>3º Bimestre</b>	<p><b>Gênero:</b> Fábula</p> <p><b>Estratégias de leitura:</b> localização, antecipação, verificação, ativação dos conhecimentos prévios, visualização, inferência.</p>	Associar os temas de textos lidos pelo professor ao seu conhecimento prévio ou conhecimento de mundo.
	<b>4º Bimestre</b>	<p><b>Gênero:</b> Fábulas Poema</p>	Identificar a função sociocomunicativa de textos que circulam em esferas da vida social das quais participa, reconhecendo

			para que tais textos foram produzidos, onde circulam, quem produziu, a quem se destinam.
<b>Conteúdos e habilidades de leitura 2º ano</b>			
<b>Conteúdos</b> <b>Leitura e interpretação de textos</b>			<b>Habilidades</b>
<b>1º Semestre</b>	<b>1º Bimestre</b>	<b>Gênero:</b> Poema Conto  <b>Estratégias de leitura:</b> objetivos da leitura; localização, inferência; antecipação e verificação; ativação dos conhecimentos prévios, conexão.	Relacionar os objetivos de leitura de textos lidos na escola aos seus próprios objetivos de leitura fora da escola.
	<b>2º Bimestre</b>	<b>Gênero:</b> Conto  <b>Estratégias de leitura:</b> objetivos da leitura; inferência de significado de palavras; antecipação e verificação; ativação de conhecimentos prévios; localização de palavras.	Realizar inferências de fácil identificação a partir de pistas textuais e conhecimentos pessoais, em textos lidos com autonomia ou por um adulto; Nos textos lidos com autonomia ou por um adulto, fazer conexões com experiências vividas com outros textos lidos; Elaborar questões antes, durante e/ou após a leitura com autonomia ou feita por um adulto.
<b>2º Semestre</b>	<b>3º Bimestre</b>	<b>Gênero:</b> Conto Fábula  <b>Estratégias de leitura:</b> localização, antecipação, verificação, ativação dos conhecimentos prévios, visualização, inferência.	Realizar inferências a partir de pistas textuais e conhecimentos pessoais, em textos lidos com autonomia ou por um adulto. Elaborar questões antes, durante e/ou após a leitura com autonomia ou feita por um adulto.
	<b>4º Bimestre</b>	<b>Gênero:</b> Fábulas Poema  <b>Estratégias de leitura:</b> localização, antecipação, verificação, ativação de conhecimentos	Localizar em textos títulos, nome do autor, local e data. Realizar inferências a partir de pistas textuais e conhecimentos pessoais, em textos lidos com autonomia ou por um adulto. Elaborar questões antes, durante e/ou após a leitura com autonomia ou feita por um adulto.

		prévios, inferência, perguntas ao texto.  Modalidades de leitura	Participar em situações que envolvam diferentes modalidades de leitura.
<b>Conteúdos e habilidades de leitura 3º ano</b>			
<b>Conteúdos</b> <b>Leitura e interpretação de textos</b>			<b>Habilidades</b>
<b>1º Semestre</b>	<b>1º Bimestre</b>	<p style="text-align: center;"><b>Gênero:</b> História em versos História em prosa Conto</p> <p style="text-align: center;"><b>Estratégias de leitura:</b> objetivos da leitura; localização, inferência; antecipação e verificação; ativação dos conhecimentos prévios, conexão</p>	<p>Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.</p> <p>Realizar inferências a partir de pistas textuais e conhecimentos pessoais, em textos lidos com autonomia ou por um adulto.</p> <p>Nos textos lidos com autonomia ou por um adulto, fazer conexões com experiências vividas com outros textos lidos</p>
	<b>2º Bimestre</b>	<p style="text-align: center;"><b>Gênero:</b> Conto</p> <p style="text-align: center;"><b>Estratégias de leitura:</b> objetivos da leitura; inferência; antecipação e verificação; ativação de conhecimentos prévios; localização de informações, sumarização e síntese.</p>	<p>Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.</p> <p>Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.</p> <p>Inferir o tema e o assunto, com base na compreensão do texto.</p>
<b>2º Semestre</b>	<b>3º Bimestre</b>	<p style="text-align: center;"><b>Gênero:</b> Fábula Crônica</p> <p style="text-align: center;"><b>Estratégias de leitura:</b> localização, antecipação, verificação, ativação dos conhecimentos prévios, visualização, inferência.</p>	<p>Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.</p> <p>Inferir o tema e o assunto, com base na compreensão do texto.</p> <p>Elaborar questões antes, durante e/ou após a leitura.</p> <p>Ler textos de diferentes extensões, com crescente autonomia e fluência, de modo a possibilitar a compreensão.</p>

	<b>4º Bimestre</b>	<p style="text-align: center;"><b>Gênero:</b> Contos de esperteza Texto teatral Poema</p> <p style="text-align: center;"><b>Estratégias de leitura:</b> localização, antecipação, verificação, ativação de conhecimentos prévios, inferência, perguntas ao texto.</p> <p style="text-align: center;">Modalidades de leitura</p>	<p>Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.</p> <p>Inferir o tema e o assunto, com base na compreensão do texto.</p> <p>Elaborar questões antes, durante e/ou após a leitura.</p> <p>Ler textos de diferentes extensões, com crescente autonomia e fluência, de modo a possibilitar a compreensão.</p> <p>Participar em situações que envolvam diferentes modalidades de leitura.</p>
--	------------------------	---	--

Fonte: Elaborado pela Seduc (2015).

Observamos no quadro acima que os gêneros literários estão indicados como conteúdos a serem ensinados, assim como aparecem as estratégias de leitura indicadas como habilidades de leitura. Porém, o documento não define um momento específico para isso. Não está explícito se deve existir a *Hora da Leitura* ou leitura deleite como verificamos durante a pesquisa. Entendemos que a *Hora da Leitura* pode ser um momento oportuno para a apreciação e o ensino das estratégias de leitura, uma vez que o texto literário aparece como conteúdo de ensino.

As habilidades apresentadas no Quadro 9 tentam relacionar os objetivos de leitura dos textos lidos na escola com aqueles que são lidos fora dela. Nesse sentido, o professor como mediador de leitura pode aproveitar a *Hora da Leitura* para fazer a relação com as funções de uso real da literatura, usar como apreciação estética partindo do conhecimento de mundo e os conhecimentos prévios das crianças. O documento também considera o gênero literário como uma função sociocomunicativa e que circula na esfera da vida social das crianças. A mediação de leitura nesse aspecto visa apresentar os textos, onde foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e o público a que se destinam.

As estratégias de leitura aparecem no Quadro 9 como conteúdo a ser trabalhado, realizando inferências a partir de pistas com base no texto e os conhecimentos prévios que já trazem. Estão implícitas no texto da Seduc as estratégias de leitura de Solé (1998), pois uma das habilidades a ser desenvolvida é a elaboração de questões antes, durante e/ou após a leitura.

O Quadro 9 considera alguns gêneros literários como: poema, conto, fábula, conto de esperteza e o texto teatral, porém o que nos chama atenção é o fato do livro de imagem não

aparecer em nenhum dos bimestres mencionados, bem como outros gêneros literários. Contudo, “entendemos que a leitura do texto literário, associada às ações envolvidas nas estratégias de compreensão leitora, pode proporcionar um ensino de leitura diferenciado, por sugerir o uso de diversos tipos de textos literários” (SOUZA; MODESTO-SILVA; ARIOSI, 2016, p. 67). Assim aprofundaremos as discussões sobre os critérios de escolha dos gêneros na última seção.

### **2.3 A leitura literária na escola: como é definida a *Hora da Leitura* da pesquisa**

É comum encontrar nas escolas práticas de leitura realizadas pelos professores em um determinado momento da aula chamado de *Hora da Leitura* ou leitura deleite. Essas ideias foram difundidas em alguns programas de governo que enxergam a importância da leitura do professor como uma referência leitora. Geralmente, há uma orientação para que a *Hora da Leitura* aconteça no início de todas as aulas. Essa leitura deve ocorrer por meio de fruição, ativando o prazer proporcionado pela imaginação, assim compreendida por Vygotsky (2009, p. 22)

(...) como base de toda atividade criadora, manifestando-se em todos os campos da vida cultural. Essa imaginação é dependente riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia.

Em vista disso, é por meio das leituras realizadas pelas crianças ou outro leitor experiente que ocorre o desenvolvimento do “repertório cultural” (VYGOTSKY, 2009). Então quanto mais estímulo à imaginação as crianças tiverem por meio de bons textos, mais rica será sua capacidade de imaginar.

Portanto, o professor tem um papel essencial na construção dessas relações, por meio das leituras deleite, explorando as capacidades de compreensão leitora, sendo estas realizadas diariamente nas salas de aula. No entanto, como pudemos verificar até aqui, nem os documentos do estado, nem os do município discutem com propriedade a função desse momento.

Durante a entrevista perguntamos para as professoras se existe um outro termo utilizado para definir essa atividade de leitura em sala de aula e como chamam esse momento. As respostas foram organizadas no Quadro 10.

**Quadro 10 - Termos para definir o momento de leitura em sala de aula**

Professoras participantes	Termos usados
Cassandra	“Eu, geralmente, utilizo como leitura deleite, mesmo. Mais como leitura pelo prazer, embora aconteça em outros momentos com outra intenção (...) o pessoal usa A hora do Conto... <i>Hora da Leitura</i> ”
Joana	“Eu sempre vi como leitura deleite, mas eu coloco assim: “Leitura para Deleite” e comentários sobre o livro. E quando é outro estilo, que pode ser um conto, por exemplo, ou eu vou ler outra versão, eu coloco “Leitura para Deleite”, comentários e ampliação de conhecimento” porque nós comparamos, juntos, uma versão e outra (...) o termo leitura deleite nós aprendemos no Pnaic. Eu sempre fiz leitura para os meus alunos dessa mesma forma: fazendo, explorando, comparando (...) depois que veio com o Pnaic a Leitura para Deleite, eu comecei a usar esse termo com eles (...) quando eu leio com eles e que está cada um com um livro eu coloco leitura compartilhada, mas eles falam porque hoje é diferente? - porque hoje cada um está com seu livro (...) e quando vem a criança na frente da sala para ler o livro, como se ela fizesse o meu papel, eu coloco "Leitura para Deleite realizada pelo aluno(a) tal do livro tal".
Valéria	“Eu coloco leitura fruição. Mas isso foi algo que veio de Assis/SP, que tinha o Pró Letramento”.

Fonte: Dados coletados na presente pesquisa e organizados pela pesquisadora (2020).

Por meio das respostas obtidas percebemos que cada professora interpreta e faz uso do momento da leitura a partir das suas concepções de leitura. A professora Cassandra utiliza leitura deleite, assim como o Pnaic traz a definição de leitura para esse momento. Uma leitura para apreciar a estética do texto. Nessa concepção não há uma preocupação em conversar sobre a materialidade do livro e todas as suas dimensões. Porém, Cassandra apesar de dizer que faz leitura deleite não tem essa preocupação, talvez por não saber dos benefícios para a formação do leitor. A leitura, nesse sentido, acontece apenas com objetivo de propiciar o gosto de ouvir histórias. Embora suas ações não aconteçam de forma planejada, por se tratar de um texto literário, a obra fala por si, apresenta sua riqueza literária, mas defendemos o ensino planejado e intencional, pois acreditamos que a função da escola é apresentar os conhecimentos de maneira formal, por isso, mesmo que ela aconteça pelo deleite, o professor necessita conduzir uma conversa que auxilie as crianças para esse aspecto.

Somente o fato de o texto literário sair muitas vezes de seu suporte original, já podemos dizer que trata-se de sua escolarização.

O que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea prejudicial da literatura – aquela que antes

afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão á leitura. (SOARES, 2006, p. 25).

Diante do exposto, Soares (2006) afirma que essa escolarização precisa ser eficaz e cumprir práticas sociais reais. O professor ao utilizar o texto literário acaba pensando em como aproveitá-lo pedagogicamente. Não no sentido utilitário ou moral, mas, sim, valorizando qual é a função e qual é a prática social que fazemos desse gênero fora da escola. Pelas afirmações da professora Cassandra, não podemos assegurar que é isso que acontece, nem tampouco dizer como ela entende o deleite.

Deleitar sobre um texto é permitir e compartilhar suas impressões, seus anseios, suas observações sobre as características peculiares como o autor faz uso das palavras. Como o ilustrador cria as imagens que levam à compressão do texto, como as imagens estão distribuídas na materialidade do livro. Assim, o deleite é muito pessoal. Por esse motivo, o mais adequado para o ensino desse objetivo de leitura na escola é que ao levar um texto com essa intenção, garantir que todos os ouvintes falem sobre suas impressões do texto ouvido.

Em contrapartida, a professora Joana traz uma concepção de leitura com objetivos diferentes, então nem sempre ela chama o momento de leitura como leitura deleite, em alguns casos é ela quem lê, em outros são as crianças. Em sua afirmação, ela anuncia a origem do termo leitura deleite, que surge e se dissipa com as formações do Pnaic. Mas nos mostra que antes desse programa a prática de leitura por parte da professora já existia e com outros objetivos.

Apesar do que foi exposto, notamos durante as observações das práticas de Joana que ela conversa com as crianças anunciando os objetivos da leitura do dia. Por isso ela registra os modos de ler diferentemente para cada ação planejada e para tanto ela utiliza os conhecimentos prévios das crianças. Para Solé (1998), o que se faz antes da leitura tem a finalidade de

(...) suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionar-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura. Transformá-lo em todos os momentos em leitor ativo, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura, aportando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos. (SOLÉ, 1998, p. 114).

Para Solé (1998), apresentar os objetivos de leitura para as crianças e motivá-las para o que estão lendo, leva o professor criar situações que de fato promovam o ensino significativo da leitura. São respeitados todos os seus conhecimentos prévios, assim podem

realizar antecipações do que o texto poderá apresentar, gerando confiança e interesse para a atividade de leitura a ser realizada. Dizer os objetivos da leitura os torna leitores ativos e que fazem parte do processo de compreensão da leitura. Os alunos se reconhecem como sujeitos que dão sentido ao texto junto com o autor. E o fato de compartilhar suas experiências com os outros colegas os coloca em segurança para se arriscar no texto com base em suas experiências.

Segundo Joana, ela realiza a leitura compartilhada. Ela entende como leitura compartilhada, o momento em que cada criança está com um livro e podem ler aos outros colegas ou apenas emitir comentários sobre o livro que leram. Para Colomer (2007, p. 144), a as atividades de leitura compartilhada

(...) são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de “formar o gosto” a que aludimos; porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social.

Comentar com os colegas os motivos que os levaram a gostar ou não de uma determinada obra, contribui para a valorização social das crianças. Sentem-se fortalecidos e aprendem a apreciar os textos literários e quais as finalidades ao lerem cada obra. Acreditamos ser essas atividades de compreensão leitora que buscam o significado e a construção dos sentidos dos textos são adequadas para o ensino da literatura na escola. Ainda para Colomer (2007, p. 145),

(...) objeta-se frequentemente, então, que uma atitude analítica destrói a magia do texto, mas já assinalamos em mais de uma ocasião a natureza construtiva do prazer literário e a multiplicidade de forma nas quais se pode desfrutar uma leitura. A importância da aprendizagem escolar está em propiciar maneiras mais abstratas de pensar, centradas, neste caso, na literatura e na linguagem.

Comentar e compartilhar pensamentos sobre o texto lido é desenvolver ações para a formação do leitor literário. As crianças precisam ser desafiadas a emitir suas opiniões e sentimentos a respeito de um texto. Ao colocar as crianças em situações nas quais elas são as protagonistas de suas leituras e o professor aparece como um mediador dessas discussões, eleva-se o grau de confiabilidade e de segurança à própria compreensão leitora e que ao longo do tempo vai se aperfeiçoando cada vez mais.

O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que

no que ele nos oferece (...) Tudo isso fica ainda mais evidente quando percebemos que o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim o sentido de um texto. E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores (COSSON, 2018, p. 28).

Ao revelar o trabalho com leitura compartilhada, Joana nos mostra ainda sua concepção de leitura do texto literário. Nessa perspectiva, abre possibilidade de desenvolverem as habilidades necessárias para a compreensão do texto. Assim, as crianças necessitam além do modelo do professor de leitor eficiente, testar suas hipóteses e se arriscar na busca de uma leitura significativa. O sentido do texto se dá no silêncio dele, a compreensão está atrás daquilo que os olhos podem ver (SMITH, 1999). Porém, para as crianças saberem se estão no caminho correto, as atividades de leitura compartilhada propiciam esse exercício da busca da compreensão do texto. Os alunos são encorajados a mostrar como pensaram para compreender o que leram. Nesse sentido, o papel do professor é mediar essas interações entre as crianças e os livros.

Outro ponto importante evidenciado por Joana é quando ela menciona que “quando vem a criança na frente da sala para ler o livro, como se ela fizesse o meu papel”. A entrevistada nos mostra que a professora não é o único modelo de leitor eficiente. Apresentou muitas vezes o texto em voz alta para as crianças, então aquele que vai até a frente realizar a leitura para os demais colegas precisa ter uma boa dicção, postura e entonação, assim como quando ela, a professora realiza a leitura. A professora diz que essa leitura em voz alta para a sala é livre, o aluno tem que se sentir seguro para expor sua leitura. Nos chama atenção o fato de antes de convidar para ler, ela anuncia os critérios de uma boa proferição, assim ao longo da leitura vai mediando esse processo.

A professora Valéria vem de outra rede de educação, entretanto, Cassandra atuando com cerca de 5 anos e Joana com mais de 25 anos no Magistério foram formadas pela mesma universidade e passaram por alguns dos mesmos cursos de formação. Valéria traz o conceito de leitura fruição, aquela que é prazerosa. “É uma forma que assume a palavra dirigida diretamente a determinados interlocutores, os quais formam, por sua vez, um auditório social a ser observado, respeitado, considerado com cuidado em suas idiossincrasias” (TONIN, 2016, p. 48). A fruição se dá pelo prazer de ler em voz alta e compartilhar a leitura com as crianças. A respeito dos textos de fruição Barthes (1987, p. 68), afirma que:

(...) o prazer em porções; a língua em porções; a cultura em porções. São perversos pelo fato de estarem fora de qualquer finalidade imaginável – mesmo a do prazer (a fruição não obriga ao prazer; pode mesmo aparentemente aborrecer). Nenhum álbi resiste, nada se reconstitui, nada se recupera. O texto de fruição é absolutamente intransitivo. Entretanto, a perversão não basta para definir a fruição: é o extremo da

perversão que a define: extremo sempre deslocado, extremo vazio, móvel, imprevisível. Este extremo assegura fruição: uma perversão média se atravança rapidamente com um jogo de finalidades subalternas: prestígio, cartaz, rivalidade, discurso, parada, etc.

O autor nos mostra que não há um controle do texto que causa o prazer no leitor, ele é muito pessoal. Uma passagem do texto pode causar essa fruição no leitor/ouvinte. A condução da leitura em voz alta pela professora pode vir a contribuir para despertar esse gosto ou prazer pelo texto ouvido. A maneira como pronuncia as palavras, caminha pela sala ao ler determinado trecho, os olhos fitados em um local ou as pausas intencionais que causam um suspense do texto, provocam e induzem ao prazer da fruição do texto.

Valéria ao se referir a leitura como fruição atribui ao texto literário o prazer que a literatura carrega em sua essência. Essa maneira de ler literatura é a que mais se aproxima da leitura fora da escola. Ela é prazerosa, leva o leitor/ouvinte à fluidez do texto na íntegra. Quem lê/ouve está mergulhado por alguns instantes na magia e no prazer das histórias contadas pelo autor e compreendidas de maneira única por cada um, que durante e após a leitura interrompe e se posiciona dentro do texto como um leitor ativo.

Entendemos que esse contexto das experiências na infância com a leitura agregada aos cursos de formação pelos quais passaram e atrelado às diretrizes da Secretaria Municipal de Educação formam o professor mediador de leitura e elas são as responsáveis pela escolha de suas práticas. Afirmamos que as orientações em relação à literatura ainda são insuficientes para sustentar as práticas literárias dentro das escolas. Isso acontece tanto dentro da Secretaria Municipal de Educação, quanto dentro das universidades que muito provavelmente não destinam um número suficiente de aulas específicas para essa área de forma a garantir o trabalho significativo em relação à leitura.

Portanto, a escolha de cada termo para a *Hora da Leitura*, diz muito a respeito do que e como cada uma das professoras pesquisadas entende e valoriza a leitura do texto literário. Entender como cada docente a define é essencial para interpretar o como e porque desenvolve cada uma de suas ações antes, durante e após a leitura dos textos literários. No entanto, é importante dizer também que o termo *Hora da Leitura* foi adotado pela Secretaria Municipal de Educação sem que os professores dessa rede tivessem formação ou orientação em documentos oficiais sobre a perspectiva teórica que os gestores municipais orientam seus docentes a seguir.

Na próxima seção, iremos definir o que é leitura debatendo as teorias que sustentam nossas concepções, assim como trataremos de analisar o que entendem cada uma das professoras da pesquisa sobre o tema.

### 3 MAS, AFINAL O QUE É LER?

“A literatura é o sonho acordado das civilizações” (Antônio Candido)

As crianças desde muito pequenas entram em contato com o universo da escrita, são expostas a situações em que a leitura está presente e sua diversidade de práticas narrativas. Passam do processo de meros ouvintes a leitores proficientes. “O leitor proficiente faz escolhas baseando-se em predições quanto ao conteúdo do livro” (KLEIMAN, 2002, p. 51). Assim, de acordo com Kleiman (2002, p. 15), “para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura”. Se não há paixão pelo que se faz dificilmente o professor convencerá suas crianças que a leitura é uma atividade prazerosa. Neste sentido, Kleiman (2002, p. 16) nos mostra que a leitura em sala de aula “para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido”. E é justamente “através do sentido que as crianças aprendem a ler” (SMITH, 1999, p. 65). Na atual conjuntura que estamos vivendo é fundamental discutirmos e tomar consciência do que é leitura. Segundo Foucambert (1994), se trata de uma atribuição voluntária de um significado à escrita.

Encontramos nas escolas práticas de leitura literária nas quais o professor é aquele quem oraliza os textos, poucos ou raros momentos as crianças são estimuladas a ler sozinhas atribuindo sentido aquilo que ela por si só leu.

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (FOUCAMBERT, 1994, p. 31).

A proferição do docente é uma atividade que pode contribuir para o ensino de estratégias individuais ou coletivas, porque ao apresentar o texto para as crianças o professor pode explorar além das questões superficiais do texto como o nome do autor e ilustrador, e aprofundar as discussões realizando conexões com outras obras lidas, inferindo os diferentes sentidos presentes na obra e criar espaços para o diálogo entre leitor/ouvinte compartilharem suas compreensões do que foi lido. Se houver, portanto, o planejamento para o uso das estratégias de leitura realizadas antes, durante e após a leitura, as atividades podem dar sentido ao que foi lido. Fazer inferências, conexões com leituras realizadas anteriormente levam o leitor a estabelecer compreensões do texto.

(...) controlar a leitura significa obter informação sobre o questionamento inicial, discutir as estratégias de exploração, medir o caminho percorrido; significa também

formular um juízo sobre o escrito. A leitura só pode ser controlada completamente dessa maneira pelo leitor; de fora um observador pode apenas fornecer indicadores e dar uma opinião externa. (FOUCAMBERT, 1994, p. 32).

Afirmamos então, que o professor não controla a leitura, mas ensina estratégias que levam à compreensão leitora, pois, é o próprio sujeito que tem esse controle. Ele é capaz de saber se está compreendendo o texto ou se não está, se elabora estratégias para sua compreensão ou se abandona a obra. Dessa maneira, a prática de ouvir histórias por meio de um leitor mais experiente, leva as crianças a estabelecerem relações com a língua escrita, percebem a função social da leitura bem como, começam a reconhecer sua estrutura, sua construção e seu vocabulário. Propiciar momentos dessa escuta dos textos literários garante que as crianças entrem em contato desde cedo, com estratégias que serão úteis para a compreensão do texto ao ler com autonomia.

O conhecimento do aspecto psicológico, cognitivo da leitura é importante porque ele pode nos alertar de maneira segura contra práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento de estratégias adequadas para processar e compreender o texto. Esse conhecimento pode ainda nos alertar para os obstáculos à compreensão que decorrem de aspectos do texto, que, por diversas razões, tomam o processamento mais difícil. (KLEIMAN, 2002, p. 31).

Cada sujeito utiliza diferentes estratégias durante a leitura para a compreensão do texto. Ao longo do percurso de um leitor criam-se mecanismos que são únicos e que auxiliam a compreensão do texto. “Durante a leitura, os olhos vão para frente, num movimento progressivo, mas também retrocedem, num movimento regressivo” (KLEIMAN, 2002, p. 33). O leitor cria estratégias e mecanismos individuais que auxiliam no processo de compreensão e sentido do texto. São processos mentais que variam de leitor para leitor. Podem ser desde marcações no texto a pesquisa de palavras que desconhece. Quando não compreende lê o trecho várias vezes, realiza a leitura em voz alta, utiliza cores diferentes para assuntos diferentes em um texto. “O leitor eficiente vai controlando seu próprio processo de compreensão e volta para trás [sic], ou relê, quando não compreende” (KLEIMAN, 2002, p. 33).

Ainda para Kleiman (2002, p. 35-36), o processamento interativo

...) corresponde ao uso de dois tipos de estratégias. Segundo as exigências da tarefa e as necessidades do leitor: aquelas que vão do conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra, envolvendo um tipo de processamento denominado TOP-DOWN, ou descendente, conjuntamente com estratégias de processamento BOTTOM-UP, ou ascendente, que começam pela verificação de um elemento escrito qualquer para, a partir daí, mobilizar outros conhecimentos. O leitor iniciante usa predominantemente o processamento ascendente, ou seja, a decifração da letra

ou palavra escrita precede a ativação de conhecimento semântico, ou pragmático, ou enciclopédico. Como a mobilização de tal conhecimento também é essencial para a compreensão, esta fica seriamente comprometida se o professor não ajudar o aluno, através de perguntas, no diálogo, a mobilizá-lo.

Esses processos que ocorrem durante a leitura são elementares para a compreensão do texto. Primeiramente é necessário que o leitor conheça as regras gramaticais, para num segundo momento se questionar sobre os objetivos do texto que está lendo. Porém, “decodificar sem compreender é inútil” (MARTINS, 1988, p. 32). Entretanto, “no início do aprendizado da leitura, o processamento necessário para juntar as palavras em grupos que representem estruturas significativas da linguagem pode sobrecarregar a capacidade da criança e criar obstáculos para a compreensão” (KLEIMAN, 2002, p. 46).

Compreendemos a leitura para “além do texto” (MARTINS, 1988, p. 32), antes mesmo de o leitor entrar em contato com o texto em si, ele já vivenciou situações de escuta sobre o assunto a ser lido e o contexto em que está inserido irá ajudar em sua compreensão.

(...) o leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho de leitura. Isso porque o dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. (MARTINS, 1988, p. 32).

Neste sentido, o leitor coloca em prática estratégias metacognitivas que o levam à consciência do processo de sua leitura. Conhecer os objetivos do texto é um dos primeiros passos para compreendê-lo. De acordo com Kleiman (2002, p. 33),

(...) durante a leitura, podemos reconhecer estruturas e associar um significado a elas, a partir de apenas algumas pistas: mediante a identificação da forma da palavra (sendo que a configuração acima ou abaixo da linha parece ser extremamente relevante): a nossa familiaridade com a palavra (que pode permitir o reconhecimento instantâneo, sem necessidade de análise). Esse reconhecimento está estreitamente relacionado ao nosso conhecimento sobre o assunto, o autor, a época em que ele escreveu, aos nossos objetivos, aspectos estes que determinam a direção de nossas expectativas sobre o assunto.

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização dos conhecimentos prévios do leitor. Ao longo do texto, o leitor busca pistas para atribuir sentido ao que lê. Tenta dialogar com aquilo que já sabe, busca esquemas mentais e infere a partir dos conhecimentos armazenados. Segundo Kleiman (2002, p. 49), “a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura, mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento”. Assim sendo, “aprendemos a ler a partir do nosso

contexto pessoal” (MARTINS, 1988, p. 15). O leitor ocupa um papel ativo no ato de ler; são seus objetivos que irão conduzir sua leitura. Esses objetivos são individuais e é o leitor que constrói o significado do texto com base em seus conhecimentos e suas experiências prévias com o próprio texto.

Solé (1998) nos indica alguns procedimentos metodológicos que utilizamos ao tentar compreender um texto. “A leitura e a escrita são procedimentos; seu domínio pressupõe poder ler e escrever de forma convencional. Para ensinar os procedimentos, é preciso mostrá-los como condição prévia à sua prática independente” (SOLÉ, 1998, p. 63). Para tanto, o ensino de estratégias de leitura se faz necessário para que se formem leitores autônomos, capazes de controlar seus objetivos ao lerem um texto. Assim para Kleiman (2002, p. 49), o “desenvolvimento das habilidades linguísticas que são características do bom leitor” é o primeiro passo para a compreensão, mas “tanto estratégias como habilidades são necessárias, porém não suficientes, para realizar o ato de ler”. Entendemos o ato de ler em uma perspectiva interacionista. É uma interação entre o leitor, o texto e o contexto em que está inserido. Neste sentido, para que ocorra a compreensão, precisamos ter claro quais são os objetivos que guiam a leitura.

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23).

É por meio da leitura que compreendemos a linguagem escrita como afirmamos anteriormente. Para tanto, existe uma relação que permeia o texto em si, o leitor e os seus objetivos em torno do material de leitura. Essa relação varia muito de leitor para leitor, pois implica nos conhecimentos prévios de cada um e as inferências que fazem a respeito da obra. “Ler significa inteirar-se do mundo” (MARTINS, 1988, p. 23).

Para Martins (1988, p. 25) “a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo”. Acreditamos ser a leitura do texto literário um dos caminhos a se explorar dentro da escola, mas essa “escolarização deve ser adequada” (SOARES, 2006, p. 48).

Para Soares (2006), a leitura é determinada pelos professores. E, portanto, ela deve ser realizada de maneira adequada, que seria “aquela escolarização que conduzisse eficazmente

às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (SOARES, 2006, p. 47).

As situações de leitura ocorrem na escola, mas também acontecem muito mais fora dela. Mediar esse caminho é um passo para um ensino adequado da leitura literária, pois “aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados” (MARTINS, 1988, p. 34). Justificamos nossa posição em relação ao ensino da leitura, a partir da afirmação de Martins (1988, p. 34) que nos mostra que

(...) a função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá.

O ensino da leitura vai muito além de questionar sobre quem é o autor, se gostaram ou não do que leram. Trabalhar com seu ensino sala de aula, é trabalhar com estratégia que leve as crianças a construírem o sentido do texto. E isso se faz por meio do diálogo entre o texto, o leitor, o contexto e o mediador, que no caso da escola seria o professor o responsável por essa mediação durante a *Hora da Leitura*.

Na perspectiva de Freire (1989, p. 12), a insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. O ensino de leitura pautado em objetivos é um processo que precisa ser mediado na escola, apesar de ser

(...) um processo interno, porém deve ser ensinado. Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais as suas expectativas, que perguntas formulam, que dúvidas surgem, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem de aprender... Em suma, os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional. (SOLÉ, 1998, p. 116).

O professor é, portanto, um modelo de leitor proficiente, por isso é necessário que planeje suas ações que irá desenvolver antes, durante e após a leitura e mostrar como o faz. Para Solé (1998), as atividades desenvolvidas antes da leitura tem a finalidade de despertar o interesse por aquela determinada ação, desenvolvendo uma aprendizagem real e significativa para o leitor/ouvinte. A criança que ouve a leitura do professor não será um mero receptor,

começa a ouvir ativamente e sente a necessidade de participar da leitura realizada pelo professor, ela presta mais atenção no texto que será lido, pois já está preparada para o que pode vir acontecer, pois lhe foi ativado conhecimentos prévios que a auxiliarão a compreender a história.

(...) se um texto, quando trabalhado, não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto (isto é, para a intencionalidade social que determinou o objetivo, o conteúdo e o modo de construção do texto), e mais, se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar, então a leitura perde a sua validade. Perde sua validade porque as palavras do escritor ficam como que magicamente fechadas em si mesmas, sem que os elementos do real, indicados ou evocados pelas palavras, sejam efetivamente colocados em sua relação direta com a história e experiências do leitor. (SILVA, 1998, p. 5).

Neste sentido, acreditamos que o ensino intencional de leitura do texto, pode por meio de estratégias de compreensão leitora, auxiliar o leitor a desenvolver seus próprios caminhos. É necessário ensinar como as crianças devem se comportar perante um texto, o que esperar, o que avançar em relação aos conhecimentos prévios; para assim realizar inferências que contribuam para a compreensão do lido e que futuramente estarão realizando suas leituras de maneira autônoma e eficiente.

Para Lerner (2007, p. 73), “ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita”. Concordamos com Lerner (2007) que ler é “entrar em outros mundos possíveis”. Não basta ler o texto para as crianças, é necessário aprofundar as questões que envolvem o texto, o autor, o leitor e seu contexto. A escola é o espaço do ensino formal, no entanto, atividades de leitura do texto literário precisam ser planejadas e com objetivos claros intencionalmente. O professor pode elaborar como explorar o texto antes, durante e após sua leitura.

O ato de ler, se criticamente feito por grandes parcelas da população, significa mais poder aos cidadãos: maior capacidade para enxergar as contradições sociais, melhores fundamentos na hora da tomada de decisões (até mesmo decisão na hora de votar nas eleições), competências mais apuradas para chegar às raízes da injustiça e da desigualdade etc. (SILVA, 2005a, p. 14).

Nessa perspectiva, cada dia mais nos deparamos com a necessidade de formar leitores conscientes e capazes de ler nas entrelinhas. Realizamos por meio da entrevista semiestruturada e observações em sala de aula, uma análise da definição do que é ler para cada professora pesquisada. Traçamos as concepções teórico-metodológicas de leitura que

fundamentam suas práticas. Perguntamos inicialmente para as três professoras o que é ler? As respostas foram categorizadas de acordo com os conceitos emitidos por elas no Quadro 11.

### Quadro 11 - Conceito de leitura

Professoras participantes	Conceitos emitidos
Cassandra	“É uma forma de conhecer o mundo (...) eu fui questionada uma vez, e perguntaram: “De que forma você aprendeu a fazer o que de melhor você faz?” Aí, eu falei “Eu li”
Joana	“É o seu olhar para qualquer lugar, porque dali se tira um significado (...) o que se lê, muitas vezes, está por trás das letras (...) acho que a leitura é mais do que você olhar ali e decodificar as letras”.
Valéria	“Eu acho que ler é a gente abrir a mente (...) o ler faz você, também, sair do seu cotidiano (...) faz você aprender a interpretar o mundo”.

Fonte: Dados coletados na presente pesquisa e organizados pela pesquisadora (2020).

A questão abordada com as professoras sobre o conceito de ler obteve do grupo entrevistado, respostas próximas, identificadas como uma mesma concepção de leitura, que vai além do que está explícito nas ordens das letras e das palavras. Como podemos observar nas respostas das docentes há uma repetição das palavras: *mundo, lugar e cotidiano*. As definições dadas por elas nos leva a constatar que não tiveram uma formação capaz de alicerçar teoricamente as suas concepções de trabalho com leitura literária. Isso nos indica as formações deficitárias dentro dos cursos de Pedagogia, nestas condições não se podem esperar melhores perspectivas para o trabalho com a leitura na escola.

Definir leitura e formar leitores deveriam estar juntos, ou seja, ter uma clareza quanto ao significado de ler e mostrar isso em ações nos momentos de formar alunos leitores, mas no decorrer dessa investigação poderemos verificar que há uma distância entre o dizer e o fazer (a prática será explicitada na próxima seção). Por exemplo, a professora Cassandra compreende leitura como “*uma forma de conhecer o mundo*”. Para Freire (1989), a

(...) leitura do mundo e leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. (FREIRE, 1989, p. 9).

Com referência na citação de Freire (1989) e justificada pela sua resposta em torno do termo, Cassandra, assim como o autor, compreende a leitura como uma maneira de conhecer o mundo. Dessa maneira, o tempo todo buscamos referências do texto com as experiências

vivenciadas, realizando as conexões do texto com outros lidos anteriormente, conexões com o conhecimento pessoal e as conexões com o mundo.

Outro aspecto importante a se observar em sua resposta é o fato de mencionar a leitura como a aprendizagem de um assunto que desconhece, “*eu fui questionada uma vez, e perguntaram: “\_De que forma você aprendeu a fazer o que de melhor você faz?”... Aí, eu falei: “\_Eu li”*”. Pautada em um dos objetivos de leitura propostos por Solé (1998), podemos abstrair que Cassandra considera que é necessário “ler para aprender, quando a finalidade consiste de forma explícita em ampliar os conhecimentos de que dispomos a partir da leitura de um texto determinado” (SOLÉ, 1998, p. 95). Cassandra tem um bom discurso, boas leituras, porém durante a *Hora da Leitura* sentimos que ainda falta desenvolver procedimentos que contribuem para a aprendizagem da leitura significativa, as discussões com as crianças sobre o livro lido ainda são vagas.

Nessa mesma perspectiva, Valéria entende que ler “*faz você aprender a interpretar o mundo*”. Nessa perspectiva, “aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados” (MARTINS, 1988, p. 34). Valéria nos diz sobre leitura: “*eu acho que ler é a gente abrir a mente*” e por essa resposta podemos perceber que sua fala e sua prática caminham juntas. Ao abrir a mente, mostra que não há uma única interpretação para um texto literário, o texto é aberto e cada um tem a sua própria compreensão e é no diálogo do texto com os leitores amplia-se a mente. Dada essa resposta, justificamos o que a professora chama de “*abrir a mente*” como o ensino crítico da leitura que é explicado por Silva (1998).

O ensino crítico da leitura deve mostrar que os livros nada mais são do que a expressão de pensamento dos sujeitos a erros, passíveis de serem aprofundados e questionados. Por outro lado, deve existir uma horizontalidade no trabalho de interpretação dos textos, com abertura de espaço para discussão daquilo que foi lido de modo que seja efetivamente construído um circuito de comunicação e partilha em torno desses textos. (SILVA, 1998, p. 27-28).

Além disso, a respeito da criticidade Abramovich (2009, p. 143) nos chama atenção para o fato de que

(...) ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... Pode se sentir inquieta, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que pode mudar de opinião... E isso não sendo feito uma vez ao ano... Mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente.

Ainda sobre a resposta de Valéria, a docente fala que “*o ler faz você, também, sair do seu cotidiano*”, e sair dessa rotina, faz parte da vida e da busca de todo ser humano, “a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária” (VYGOTSKY, 2009, p. 20) e que “na literatura para crianças ou adultos, o mágico e o absurdo irrompem na rotina cotidiana e fazem desaparecer os limites entre real e imaginário” (COELHO, 2000, p. 26).

Por outro lado, Joana responde que ler “*é o seu olhar para qualquer lugar, porque dali se tira um significado*”; “*O que se lê, muitas vezes, está por trás das letras*”; “*Acho que a leitura é mais do que você olhar ali e decodificar as letras*”. Portanto, ela entende a leitura como atribuição de sentido, está além do que as letras mostram. Sob o mesmo ponto de vista, Smith (1989, p. 84). nos revela que enxergamos além do que os olhos nos permitem ver, pois,

(...) os olhos são dispositivos para a coleta de informações para o cérebro, amplamente sob a direção deste; o cérebro determina o que e como vemos. As decisões perceptivas do cérebro estão baseadas apenas em parte na informação colhida pelos olhos, imensamente aumentadas pelo conhecimento que o cérebro já possui.

Portanto, o significado de um texto lido, ou ouvido por meio da proferição está muito além do que os olhos e os ouvidos foram capazes de captar. A leitura está no sentido atribuído ao texto para cada leitor/ouvinte de acordo com os conhecimentos de mundo ou conhecimentos prévios adquiridos por eles, pois de acordo com Solé (1998, p. 22) “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”. Além disso, Solé, (1998, p. 23) afirmam que a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita.

Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permite encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23).

Portanto, acreditamos que a *Hora da Leitura* pode ser uma situação de aprendizagem adequada pela qual se ensina aos alunos procedimentos que os levarão posteriormente a se tornarem leitores autônomos, capazes de desenvolverem suas habilidades e estratégias de compreensão leitora. “Ler é um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva” (SOLÉ, 1998, p. 117). Deste modo, podemos afirmar que, as professoras da pesquisa apresentam um discurso que se aproxima do que compreendemos como leitura significativa, porém durante as observações, esse conceito

verbalizado por elas não se sustenta, muito provavelmente pela falta de planejamento e de compreensão da importância de se ter objetivos de leitura.

### **3.1 E agora... Literatura ou literatura infantil? Como definir?**

A princípio os textos literários não eram voltados para as crianças. Sua disseminação ocorreu durante a Idade Média com a criação da imprensa e então começaram a aparecer os primeiros textos publicados, que antes eram compartilhados de forma oral (LAJOLO, 1993). Nesse momento não havia uma distinção entre o que eram os textos voltados para as crianças e o que eram destinados aos adultos. É só no século XVII que começam a separar o que era para adultos e o que servia para as crianças (LAJOLO, 1993). Esse movimento só chega ao Brasil no século XIX, enquanto na Europa, isso já ocorria desde o século XVII.

Com a revolução industrial ocorreram muitas mudanças, entre elas a classe de proletariados, que surge fortemente, necessita ser educada. Assim, a educação que antes era aristocrata e burguesa, precisa da igreja e das escolas para formar esse novo modelo de sociedade (LAJOLO, 1993). Esse modelo de educação é ditado pelo Estado com vistas à formação da moralidade. Neste sentido, os textos literários chegam às escolas com um fundo moral. Percebemos pelas obras europeias do século XVII de Perrault e no século XIX com os escritos dos Irmãos Grimm, a moralidade do texto (CADERMATORI, 1991). Durante o século XIX a França foi um importante referencial de literatura para o Brasil que se inspirou em seu modelo de organização de educação, mas durante esse período faltavam materiais didáticos para serem usados com as crianças, então os professores começaram a produzir obras para serem utilizadas com os alunos, eles foram os principais escritores de literatura à época (CADERMATORI, 1991).

No primeiro período da literatura infantil brasileira, alguns livros de leitura foram escritos por Olavo Bilac que escrevia poesia, narrativas curtas, contos, mas com temáticas ufanistas e destinadas a crianças "irreais", por reportarem disciplinas e tons moralizantes, muito distantes da realidade. Serão, as obras de Monteiro Lobato, a partir de 1921, que rompem com as produções muito adaptadas às europeias que não dialogavam com o modelo de criança que tínhamos no Brasil. "Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo" (COELHO, 2000, p. 27).

Monteiro Lobato trouxe um novo olhar para a literatura, começou a dar voz e participação à criança pelas personagens, entre elas pela Emília<sup>11</sup>, que é desbocada e rompe com costumes antigos. Lobato cria uma linguagem própria, iniciando um novo movimento no Brasil, pois se a literatura nasceu com fins pedagógicos e morais, a partir de suas obras ela tem um novo significado, a apreciação estética, visando um leitor mais real e possível.

Assim como Lobato na década de 1920 enxergava a criança como um ser em potencial desenvolvimento, hoje “vemos na literatura infantil o agente ideal para a formação da nova mentalidade que se faz urgente” (COELHO, 2000, p. 16). Acreditamos ser por meio dela que transformamos o pensamento e o senso crítico desde a infância. “A literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. Ela também tem muitos artifícios e guarda em si o presente, o passado e o futuro da palavra” (COSSON, 2011, p. 17).

Surge no auge da ditadura militar nos anos 1970 um movimento de muita produção da literatura infantil, pois o governo entendia que esse gênero não era uma ameaça. Aparecem então livros como “A fada que tinha ideias”, de Fernanda Lopes de Almeida, lançado em 1971, e “O Reizinho Mandão”, de Ruth Rocha cuja primeira edição é de 1978. Histórias que vão contra os princípios antidemocráticos da época.

A literatura, por sua vez, propicia uma reorganização das percepções de mundo e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança. A convivência com textos literários provoca a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico. (CADEMARTORI, 1991, p. 18-19).

Entendemos o quão importante e fundamental é o papel transformador da literatura. Ao mesmo tempo em que diverte, contribui historicamente com as interfaces sociais e políticas de seus leitores. Toca em assuntos sem dizer abertamente, diz nas entrelinhas. “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2011, p. 177). Ela é vital do ponto de vista contemporâneo, fundamental para a alfabetização e para a cultura, além de estarem no auge da vanguarda da relação palavra e imagem nas narrativas, em lugar da palavra simplesmente escrita.

---

<sup>11</sup> Emília é uma personagem criada pelo escrito de literatura infantil Monteiro Lobato. Ela era uma boneca de pano, com enchimento em macela, que foi costurada por Tia Nastácia para Narizinho. Quando foi feita não falava, mas depois que o Dr. Caramujo lhe deu uma pílula falante, a boneca começou a falar e não parou mais. Não tinha travas na língua. Suas características se assemelham às de uma criança, entre elas as birras, malcriações, egoísmo, teimosia e esperteza. Às vezes fingia que não era com ela quando alguém lhe dava alguma bronca, mantendo-se firme em suas ideias e pensamentos.

Durante a década de 1980, a literatura rompe com a estrutura convencional e surgem gêneros específicos: as narrativas, os textos dirigidos a cada um dos sexos, os de propaganda religiosa e social, os livros de fantasia, os contos populares, contos de fadas, mitos e lendas, o livro ilustrado. Enfim, uma infinidade de subgêneros se propaga na literatura infantil brasileira. É conveniente dizer, que na escola, podemos encontrar de tudo e geralmente o que define a qualidade do trabalho com os livros infantis de literatura é a mediação do professor. Convém lembrar a literatura, na perspectiva de Candido (2011, p. 178),

(...) não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem um papel transformador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco.

Por meio da literatura, o leitor é colocado em xeque, o que antes era certeza, agora já não é. Ele é obrigado a ter um novo olhar para os acontecimentos da vida, pois é uma transposição do que vivemos. No texto, as personagens podem enfrentar os problemas que por vezes não resolvemos fora da ficção e como resolvê-los fora dela não é tão simples e isso causa certo desconforto e desequilíbrio psíquico e moral nos sujeitos. Por esse lado,

(...) a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2011, p. 178).

A humanização por meio dos textos literários é a função mais importante da literatura. É ela quem nos aproxima do outro. As experiências individuais e coletivas anteriores ao texto constroem os significados dele. “A literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo” (COSSON, 2011, p. 16).

A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. Veículo do patrimônio cultural da humanidade, a literatura se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão do já estabelecido. (CADEMARTORI, 1991, p. 23).

É por meio da fantasia que nos emocionamos, nos solidarizamos com situações vividas pelas personagens e nos colocamos no lugar deles. Assim como incorporamos, na

maior parte das vezes, inconscientemente, ações para a superação do caos, primeiro nos organizamos para entender o mundo e depois desenvolvemos atitudes de sentido para o mundo.

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2011, p. 17).

Com a literatura somos capazes de compreender o mundo, nos colocar no papel do outro. Muitos textos nos dizem muito do que somos, nos instigam, nos fazem rever pensamentos e atitudes que completam parte de todo ser humano, nos modificam. Somos obrigados a reelaborar quem somos e isso nos incomoda, nos faz negar atitudes identificadas nas personagens como nossas ou nos faz melhorar quem somos. Acreditamos nas verdades ditas em um texto, pois na ficção as personagens encontram soluções para os questionamentos da vida, fato que não é tão simples de serem tratados no mundo real. Entendemos a literatura como algo não ingênuo e

(...) a principal função que a literatura cumpre junto ao seu leitor é a apresentação de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais. É nessa dimensão que ela se constitui em meio emancipatório que a escola e a família, como instituições não podem oferecer. (CADEMARTORI, 1991, p. 19-20).

Desse modo, podemos afirmar seu papel social, político e também educacional, no sentido de motivar pessoas com pensamento crítico, esse acesso que na maioria das vezes é iniciado por meio das leituras dentro das escolas, mas que vão muito além dos muros escolares. “As crianças são muito mais competentes em lidar com textos do que geralmente se supõe” (HUNT, 2010, p. 58-59).

Na verdade, a literatura infantil será compreendida por nós como um gênero não só voltado para as crianças, pois

(...) a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. (COELHO, 2000, p. 27).

Além disso, a literatura enquanto arte está “para além do prazer/emoção estéticos, a literatura contemporânea visa alertar ou transformar a consciência crítica de seu leitor/receptor” (COELHO, 2000, p. 29). Afirmamos, com base em Coelho (2000), que não há literatura sem transformação, mesmo que inconsciente de seu leitor, esse é um processo de construção ao longo das leituras realizadas de conexões e inferências com outros textos lidos por cada um. É quase impossível ser a mesma pessoa antes e após ler um livro. Por isso, “a literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola” (COELHO, 2000, p. 15).

Dessa maneira, a literatura, ou o que atualmente chamamos de literatura infantil, vai muito além de livros com ilustrações e com desenhos que chamam a atenção das crianças, pois a

(...) literatura infantil sugere de imediato a ideia de belos livros coloridos destinados à distração e ao prazer das crianças em lê-los, folheá-los ou ouvir suas histórias contadas por alguém. Devido a essa função básica, até bem pouco tempo, a literatura infantil foi minimizada como criação literária e tratada pela cultura oficial como um gênero menor. (COELHO, 2000, p. 29).

A autora ainda nos chama a atenção para um ponto crucial da confusão entre literatura e literatura infantil, pois é comum encontrar sua definição como um gênero menor, apenas voltado para crianças, com textos ingênuos e que colocam a criança como um ser passível de ser moralizado. Mas a realidade é o contrário, como define muito bem Azevedo (1999, p. 88), “a literatura é livre, evidentemente, para falar de qualquer assunto, mas, por favor, nunca de forma utilitária, querendo ensinar, informar ou persuadir”.

As discussões realizadas por Lajolo (1993), na década de 1990, mostram que mesmo que os professores passem por formação em literatura, sejam elas durante as disciplinas da graduação ou da formação continuada,

(...) no que se refere especificamente à literatura infanto-juvenil, não parece que sua inclusão como disciplina no currículo de formação de professores de qualquer grau que seja, isoladamente uma solução: não há varinhas de condão, muito embora, recentemente, a literatura infantil (talvez por falar tanto de fadas...) pareça requerer atribuir-se a função de resolver os problemas de leitura da escola brasileira. (LAJOLO, 1993, p. 22).

O panorama do que encontramos nessa pesquisa comprova o que Lajolo (1993) já chamava atenção na década de 1990. Por mais que a literatura tenha sido incluída nas formações, ela não garante o trabalho efetivo com os textos literários. Ainda encontramos

muitos equívocos na leitura dos textos literários em sala de aula. De acordo com Lajolo, a relação literatura e escola sempre estiveram atreladas uma a outra, pois

(...) na tradição brasileira, literatura infantil e escola mantiveram sempre relação de dependência mútua. A escola conta com a literatura infantil para difundir – ataviados pelo envolvimento da narrativa, ou pela força encantatória dos versos – sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos que lhe compete inculcar em sua clientela. E os livros para crianças não deixaram nunca de encontrar na escola entreposto seguro, quer como material de leitura obrigatória, quer como complemento de outras atividades pedagógicas, quer como prêmio aos melhores alunos. (LAJOLO, 1993, p. 66).

A literatura, além de nos colocar em contato com seus autores, nos fornece informações necessárias e elementares em nosso cotidiano, pautadas muitas vezes em metáforas, exigindo uma leitura não ingênua, mexendo com sentimentos, conceitos e atitudes do leitor que aproximam o homem da sua humanidade. Portanto,

(...) a literatura, em resumo, utiliza a ficção (fala da verdade inventada e não da ocorrida de fato), a linguagem poética (que costuma ser lúdica, conotativa, ambígua, está preocupada com o ritmo, com a sonoridade, pode inventar palavras, usar trocadilhos etc.), tem como objetivo fundamental a motivação estética (portanto a diversão, o prazer pelo prazer) e ainda, a meu ver, representa sempre uma determinada e subjetiva especulação, não uma lição, sobre o exercício da existência. Neste sentido, a literatura (a arte) é também uma forma de conhecimento, uma tentativa de compreender a vida e o mundo. Está vinculada a noções como fantasia, o maravilhoso, o sublime, a analogia, a emoção, o riso, a metáfora, a paródia, o lirismo, a tragédia, a intuição, a aventura, o paradoxal, o imensurável, o desconhecido etc. (AZEVEDO, 1999, p. 87).

Conforme apontamos ao longo do tópico, entendemos a literatura infantil como literatura, como arte. O fantástico e maravilhoso dentro das histórias é o que torna o homem mais humano, suas subjetividades descritas por meio das palavras dos autores que abordam temas tão profundos ditos na sutileza das palavras.

A literatura tem um papel no desenvolvimento linguístico e intelectual do homem e, desse modo, articula-se com interesses que a escola propala como seus, cabe a tentativa de explicitar qual poderia ser a relação da literatura com a criança a partir do início da escolaridade. (CADEMARTORI, 1991, p. 66).

Diante do exposto, acreditamos que a literatura ou literatura infantil ocupa um papel privilegiado e primordial na construção do sujeito crítico, autônomo e político dentro da sociedade. Pensamos ser na escola que a aprendizagem em leitura dos textos literários deve ocorrer de maneira estética, crítica e intencional, mediadas pelo professor.

### 3.2 A leitura dos textos literários na escola

Como explorar o texto literário sem passar por um processo de pedagogização? Como explorar a obra de forma estética e artística? Para Soares (2006) “ler por ler”, não tem sentido dentro da escola, a leitura deve ser uma atividade intencional e planejada adequadamente para que não vire um pretexto para o ensino de outras coisas que não seja o gênero literário.

Anteriormente discutimos a respeito da formação do professor em relação à literatura, percebemos que a falta de investimentos em estudos voltados nessa área tem relevância na prática desenvolvida por eles, falta a apreciação da literatura e sua linguagem estética como eixo norteador em suas aulas. Sabemos que os livros de literatura infantil estão presentes na prática de leitura dos professores, mas precisamos compreender e analisar como ocorre o desenvolvimento dessa leitura.

Tudo bem... A literatura infanto-juvenil foi incorporada à escola e, assim, imagine-se que – por decreto – todas as crianças passarão a ler... Até poderia ser verdade, se essa leitura não viesse acompanhada da noção de dever, de tarefa a ser cumprida, mas sim de prazer, de deleite, de descoberta, de encantamento. (ABRAMOVICH, 2009, p. 140).

Por isso, é efetivo que o professor tenha clareza do que é o ensino de literatura, para que essa não seja simplesmente uma atividade obrigatória e que deve ser cumprida por conta dos protocolos, mas sim, que descubram a relevância de seu ensino. Nessa perspectiva, a escola para Coelho é, hoje,

(...) o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo do conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente. (COELHO, 2000, p. 16).

De fato a escola é esse espaço onde as crianças aprendem a consciência de mundo e acreditamos ser por meio das discussões em torno do texto literário que desenvolverão essas percepções a partir de uma boa mediação, no caso o professor enquanto mediador e leitor mais experiente. No tópico anterior definimos as concepções de leitura que envolveram as práticas na escola analisada. Entretanto, o que pensam e como desenvolvem esses procedimentos é o que nos propomos a seguir. Solé (1998) reforça a necessidade daquele que lê, e também daquele que ensina a ler, a ter objetivos para esse ato e nos propõe procedimentos metodológicos como as estratégias de leitura.

É preciso convir que, quando a leitura é considerada um objeto de conhecimento, seu tratamento na escola não é tão amplo como seria de desejar, pois em muitas ocasiões a instrução explícita limita-se ao domínio das habilidades de decodificação. A literatura a respeito indica que as intervenções destinadas a fomentar estratégias de compreensão – ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar, etc. – são muito pouco frequentes; também indica que uma estratégia de avaliação, como a resposta a perguntas sobre o texto lido, tende a suplantá-lo seu ensino. (SOLÉ, 1998, p. 36).

O conhecimento de estratégias que auxiliam nesse processo indicadas por Solé (1998), ainda está longe do que esperamos ser o adequado. Discutir intervenções de leitura com as docentes é um ponto importante a se pensar durante suas formações. Realizar apenas as leituras em voz alta, não tem garantido um trabalho efetivo de compreensão do texto. Nesse sentido, julgamos ser necessário o professor/mediador planejar procedimentos nas ações de leitura que devam vir antes, durante e após a leitura, com a intenção de desenvolver um ensino crítico para a *Hora da Leitura*. Desse modo, Soares (2006, p. 47) defende que a escola deve “apropriar-se da literatura infantil na intenção de atender seus fins formadores e educativos”. É necessário ensinar estratégias que auxiliam a ler literatura.

Como afirma Colomer (2007), a leitura literária está presente há muito tempo dentro das escolas com o papel da moralidade e vinculada ao ensino linguístico.

Durante séculos a literatura exerceu um papel preponderante como eixo verbal do ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas e, desde o século XIX, de aglutinadora de cada nacionalidade. Que a literatura tivesse representado todas essas funções não significa, no entanto, que os alunos tenham se dedicado a ler obras literárias nas aulas, nem que a literatura lida fosse adequada à sua capacidade e interesse. (COLOMER, 2007, p. 15).

Mesmo após muitos anos os professores ainda se queixam que seus alunos não gostam de ler. Partindo deste pressuposto, acreditamos que essa falta de interesse é muito mais pela maneira como o texto lhes é apresentado, do que verdadeiramente não gostarem de ler. Esses comportamentos reforçam a importância de se definir parâmetros que orientam o trabalho com a leitura literária em sala de aula. Uma vez que ao não se ter claro o que se pretende, o professor na tentativa de fazer o que é certo acaba cometendo alguns equívocos e pratica a literatura como um pretexto para a exploração de outros conteúdos. Percebemos ao longo das observações que a *Hora da Leitura* durante as poucas vezes que foi planejada e seus objetivos apresentados, o interesse em prestar atenção foi muito maior, as crianças se envolveram durante a história, participaram questionando as atitudes e comportamento das personagens, bem como realizaram conexões após a leitura com situações vivenciadas por eles.

Analizamos também a literatura infantil presente dentro dessa escola e das salas observadas. Constatamos que os programas que fomentaram a distribuição desses livros foram responsáveis por esse acesso, pois professores e alunos realizaram os empréstimos dessas obras exclusivamente vindas da biblioteca da escola. Para Soares (2006, p. 17), é necessário

(...) interpretar as relações entre escolarização, de um lado, e literatura infantil, de outro, como sendo a apropriação, pela escola, da literatura infantil: nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins – faz dela uma literatura escolarizada.

Há, no entanto, um movimento no sentido inverso, resgatando as experiências de leitura enriquecedoras, ativadoras da imaginação e da fruição.

Motivar as crianças para a leitura não consiste em que o professor diga: “Fantástico! Vamos ler!”, mas em que elas mesmas o digam – ou pensem. Isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critérios os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixe o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação – situações de leitura silenciosa, por exemplo. (SOLÉ, 1998, p. 92).

Enfim, o planejamento da leitura é a chave para o ensino da leitura significativa e que levam as crianças a se tornarem leitores proficientes. Para tanto, o professor precisa definir quais são os seus objetivos com sua leitura.

O livro infantil é entendido como uma mensagem (comunicação) entre um autor-adulto (o que possui experiência do real) e um leitor-criança (o que deve adquirir tal experiência). Nessa situação, o ato de ler (ou de ouvir), pelo qual se completa o fenômeno literário, se transforma em um ato de aprendizagem. É isso que responde por uma das peculiaridades da literatura infantil. (COELHO, 2000, p. 31).

Ao analisarmos os cadernos de planejamento das professoras e encontramos diferentes maneiras de registrar essa atividade. Esse dado mostra a falta de uma diretriz, de uma orientação sobre a *Hora da Leitura* dentro da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente. Embora, encontramos os seguintes termos que aparecem no planejamento, organizados no Quadro 12.

### Quadro 12 - Modos de ler

<b>Professoras participantes</b>	<b>Modalidades de leitura</b>
Cassandra	leitura deleite;
Joana	leitura para deleite; roda de leitura; leitura compartilhada; leitura individual; leitura em voz alta;
Valéria	leitura fruição.

Fonte: Dados coletados na presente pesquisa e organizados pela pesquisadora (2020).

Podemos refletir sobre a complexidade apresentada no ensino da leitura na escola, principalmente nos momentos em que se destina a proferição do texto pela professora.

### 3.3. Modalidades de Leitura

Com base na descrições encontradas no planejamento das professoras iremos definir as modalidades de leitura apresentadas por elas.

#### 3.3.1 *Leitura Deleite*

Sobre a leitura deleite, Souza; Modesto-Silva & Ariosi (2016, p. 71) nos indicam que “é um espaço para autonomia e autoria do professor e o respeito aos interesses, necessidades linguísticas e culturais dos alunos”. Assim sendo, a leitura deleite tem como objetivo apresentar e conhecer as obras e autores selecionados pela professora. Com foco nas questões linguísticas, utilizando o rico vocabulário encontrado no texto literário, bem como proporcionando o acesso ao livro como objeto de apreciação cultural, pois na maioria das vezes é a escola o único meio de acesso das crianças ao universo literário. A leitura deleite se tornou popular dentro das escolas após o Pnaic.

O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes. (BRASIL, 2012, p. 29).

Ao analisarmos as orientações do Pnaic, o material deixa a critério do professor a discussão sobre as questões do texto. O que em nossa análise é uma posição imprecisa, pois a

escola é um espaço do ensino formal da leitura, portanto, cada momento de leitura, deve ser planejado e intencional.

O texto literário por si é um deleite, e esse processo irá ocorrer quando o leitor tem acesso ao texto, independente de ser apresentado pela escola. Aliás, esse tipo de texto também circula fora da escola, pois os encontramos em livrarias, bibliotecas, centros culturais, etc. Porém, é na escola que o conhecimento de como ler esse gênero deve ser ensinado. Neste sentido, a orientação é ambígua em relação ao que o professor deve fazer com o texto literário. Ao mesmo tempo em que ele diz que o professor não deve preocupar-se com o ensino formal de leitura, também mostra que pode ser uma ampliação de saberes.

O Quadro 13 traz a sistematização feita pela pesquisadora da leitura deleite realizada por uma das professoras da pesquisa.

### **Quadro 13 - Leitura Deleite da professora Cassandra**

No dia 18 de outubro de 2018, a professora Cassandra iniciou a aula apresentando o nome do livro, a autora, ilustradora e editora: O bicho Folharal, Ângela Lago pela Editora Rocco.

Foi realizada uma leitura deleite, disse aos alunos que a leitura seria bem legal. As crianças estavam conversando quando ela começou a ler. Alguns alunos levantaram durante a leitura para ir até o lixo.

Nesse momento ela para a leitura e chama atenção das crianças. Uma aluna fez a interrupção da história, então a professora pediu que prestasse atenção, pois o que havia perguntado era porque não estava prestando atenção.

A professora lia as páginas e depois levantava as imagens para verem. Levantou com eles alguns pontos: O macaco foi esperto, ou não foi? O que ele fez? Ele se molhou? A onça foi esperta?

Cassandra foi fazendo algumas perguntas e já as respondia e as crianças apenas confirmavam. Falou que em ciências iriam estudar sobre a água, realizando conexão com outros textos que iria trabalhar, fez vários apontamentos para as crianças sobre a importância da água. As crianças confirmavam os comentários da professora.

Um dos alunos disse que a água acaba, e Cassandra explicou que ela na verdade fica poluída. Retomou a discussão falando sobre os seres vivos e não vivos. Sobre os vermes que estudaram.

Havia muitas crianças falando ao mesmo tempo, sendo difícil compreender quando terminava a história e iniciava a aula, e ela ordenou que: “Agora os ajudantes vão entregar os cadernos”.

Fonte: Relato de observação da pesquisadora registrado no Diário de Bordo (2020).

O conceito de deleite dentro do Pnaic gera dúvidas e deixa nas mãos do professor a responsabilidade da escolha de se discutir o texto apresentado. Por isso, encontramos na pesquisa professoras que participaram do mesmo programa de formação, mas apresentam

perspectivas e definições diferentes para um mesmo momento, bem como a maneira como fazem o registro dessa atividade.

Se a escola é o lugar do ensino formal, é nela que as crianças devem aprender estratégias para realizarem seus deleites. Outro exemplo desse tipo de leitura é apresentado no Quadro 14.

#### **Quadro 14 - Leitura deleite professora Joana**

No dia 27 de setembro de 2018, Joana iniciou a leitura deleite com a apresentação da capa do livro: *O saco*, de Ivan Zigg e Marcello Araújo pela Editora Duetto.

As crianças começaram a fazer conexões com outros textos que haviam lido anteriormente, lembraram-se dos trava-línguas trabalhados.

A professora questionou as crianças se haviam lembrado de alguma história lida anteriormente. Nesse momento eles realizaram a conexão com o trava-línguas: O sapo dentro do saco.

Joana explorou a inferência das crianças que diziam; “eu acho que o sapo está dentro do saco”.

Durante a leitura realizada pela professora as crianças davam suas impressões do texto fazendo antecipações do que iria acontecer, diziam que o sapo estaria dentro do saco e ao final da leitura as crianças confirmaram suas hipóteses.

Joana conversou com os alunos explicando que quando os autores escrevem suas histórias, se baseiam em outros textos que já leram. Segundo a professora o autor usa “outros referenciais”.

Ela relatou que já havia lido outro texto anteriormente, ela disse para a pesquisadora ter usado a estratégia da inferência para planejar sua leitura e o livro utilizado foi escolhido da caixa do Pnaic.

Fonte: Relato de observação da pesquisadora registrado no Diário de Bordo (2020).

Joana antes de iniciar a leitura e apresentar os seus objetivos, a professora prepara uma aula para que os alunos pudessem adentrar no texto e chama a atenção para o que ela espera deles. Anuncia o seu propósito e faz uma antecipação do que irão encontrar. É importante ressaltarmos essa prática, pois ela contribui para o processo de formação do leitor.

O leitor experiente tem duas características básicas que tomam a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender. (KLEIMAN, 2002, p. 51).

Essa estratégia praticada pela professora Joana, é segundo Kleiman (2002), importante para que o leitor aprenda a buscar os seus objetivos antes de ler um texto. Esse procedimento contribui para que o aluno antecipe seus conhecimentos sobre o assunto e elabore estratégias para compreensão do texto.

Percebemos ao longo da pesquisa que a formação continuada e o tempo de exercício no Magistério contribuem para uma prática mais significativa em relação ao ensino da leitura, com base na análise do Quadro 3 no que se refere aos cursos de formação. Por apresentar um tempo maior em sala de aula, essa professora, demonstrou um conhecimento teórico maior em relação às outras duas professoras.

Segundo a resposta de Joana, apesar de, na maioria das vezes privilegiar o texto literário, ela lê outros gêneros. Porém, durante as observações, foi possível perceber apenas a contemplação dos literários. Joana buscou diversificar a maneira como apresenta o texto. A leitura nem sempre foi proferida por ela, em algumas aulas a proferição foi realizada pelos alunos, ou criou outras situações como a roda de leitura, a leitura compartilhada e a leitura silenciosa. Porém, precisamos discutir alguns conceitos utilizados por ela com algumas ressalvas.

### *3.3.2. Roda de Leitura*

A roda de leitura é uma situação de aprendizagem em que as carteiras são dispostas em semicírculo ou círculo. De acordo com o verbete elaborado por Corrêa,

Trata-se de uma forma de leitura compartilhada. Uma determinada pessoa pode ler enquanto as outras ouvem; pode-se fazer uma leitura dramatizada ou ainda usar outras estratégias de vivenciar o texto, todas são atividades pertinentes nessa roda de leitura. (GLOSSÁRIO CEALE).

Geralmente as crianças escolhem o livro na biblioteca para empréstimo, fazem suas leituras individualmente, na maioria das vezes em casa. A professora combina com a turma um dia para a discussão dessas leituras.

A roda de leitura apresenta pontos em comum com a proposta dos círculos de leitura de Cosson (2014), porém com algumas ressalvas. Na proposta de Cosson (2014) é definida uma sequência constituída de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. No momento da motivação, o professor “prepara o leitor para receber o texto” (COSSON, 2014, p. 56). Apresenta algumas expectativas do texto, deixa claro o assunto e faz a propaganda do livro, deixando o leitor curioso para a leitura em si.

Durante a introdução, o professor apresenta o autor e a obra. Mostra a capa do livro e instiga o leitor a levantar hipóteses sobre a obra. Nesse momento o leitor apresenta informações relevantes sobre o autor e a obra presente nos paratextos do livro. Após a motivação e introdução é apresentada a leitura em si. “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir” (COSSON, 2014, p. 62). O professor acompanha como está sendo realizada a leitura, quais os problemas que a criança apresentou ao ler o texto.

Por fim temos, nesta sequência, a interpretação que “parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2014, p. 64).

### **Quadro 15 - Roda de leitura da professora Joana**

Durante a aula do dia 26 de setembro de 2018 a professora Joana organizou a sala em semicírculo para que todos os alunos pudessem se ouvir e contar um pouco dos livros que haviam emprestado na biblioteca da escola durante aquela semana.

A professora começou organizando a atividade orientando os alunos como deveriam fazer a apresentação dos seus livros, o que deveriam falar como apresentar o nome do autor, ilustrador, qual era a editora.

Também orientou as crianças a dizerem se gostaram do livro que escolheram e suas impressões do texto. Algumas crianças foram escolhidas para falarem.

Ao final da apresentação Joana perguntava para o aluno se recomendava o livro para outros colegas.

Os alunos eram instigados a fazer a síntese dos livros que leram, pois ao apresentar não contavam ou liam o livro, apenas mostravam as partes mais importantes.

Um dos alunos apresentou a capa do livro *A maior flor do mundo*, de José Saramago. Nesse momento a professora questionou qual seria a maior flor do mundo com a turma e disse que só saberiam se lessem o livro, então poderiam confirmar suas hipóteses.

Ela também questionou com a turma quais foram os gêneros apresentados pelos colegas, uma das crianças disse que nem todos foram livros de literatura um dos colegas tinha lido um livro informativo.

Percebemos que a professora teve a preocupação em mostrar modelos e desenvolver a mediação após a leitura das crianças. O tempo todo ela intervia durante as apresentações e chamava a atenção para alguns aspectos que todos deveriam observar em seus livros.

Joana chamou essa organização de roda de leitura. Falou com as crianças sobre o comportamento leitor que precisam desenvolver. Percebemos que essa foi uma atividade com uma discussão coerente com o que acreditamos ser uma boa situação de aprendizagem em leitura.

Os alunos foram os protagonistas nas discussões da leitura.

Fonte: Relato de observação da pesquisadora registrado no Diário de Bordo (2020).

Durante as observações, percebemos alguns caminhos percorridos pela professora Joana. Ao propor a atividade roda de leitura, comparamos a metodologia do autor, apesar dela não ter sido voltada para o Ensino Fundamental I, encontramos alguns aspectos que se aproximam.

Primeiramente ela combina um dia em que as crianças realizam o empréstimo de livros na biblioteca. Motiva os alunos a escolher boas obras com base nas leituras que foram realizadas anteriormente por ela. Sugere também que emprestem livros do gênero que estão lendo no momento ou sobre um autor combinado. Os alunos selecionam os títulos na biblioteca que desejam ler, os levam emprestados para casa e combinam um dia para a roda de leitura em que irão falar um pouco sobre o livro que leram. No dia das apresentações ela dispõe as carteiras em círculo e introduz o que irão fazer. Explica que cada criança irá ler uma parte do livro para apresentar aos colegas e que quando necessário ela fará algumas interrupções na leitura. Durante a leitura em voz alta pelas crianças, ela ocupa um papel de ouvinte, mas em determinados momentos realiza as intervenções quando um aluno lê muito vagarosamente ou faz a mediação para a compreensão da leitura da turma. Após a leitura de cada criança escolhida elas realizam suas interpretações. “Por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social” (COSSON, 2014, p. 56).

A turma com a mediação da professora realiza o que Cosson (2014) chama de interpretação. Apesar de Joana desconhecer a teoria escrita por Cosson, ela garante em sua prática momentos que se aproximam das etapas descritas por ele. Essa atividade é uma proposta significativa da aprendizagem e da interpretação da leitura, pois de acordo com o autor,

(...) toda interpretação é resultado das convenções de uma comunidade, que são as regras dessa comunidade que informam o que lemos e como lemos, não tem por objetivo superar essas regras e convenções em busca de uma definição objetiva ou mais adequada de leitor ou texto, mas sim compreender que nossas leituras são construídas dentro do jogo de forças de uma comunidade e que é por meio da participação nessa comunidade que nos constituímos como leitores. (COSSON, 2014, p. 138).

É por meio da discussão dos textos literários na comunidade escolar que se formam leitores proficientes. Possibilitar momentos em que as crianças troquem suas experiências com os outros, contribui para o processo de formação do leitor literário. Neste sentido, o professor desenvolve o que podemos chamar de letramento literário.

É importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. (COSSON; SOUZA, 2011, p. 103).

O professor nesse aspecto é um mediador das discussões dessas leituras. É um momento em que as crianças colocam em prática o que desenvolveram e aprenderam sobre leitura. A roda de leitura ou círculo de leitura “possuem um caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa” (COSSON, 2014, p. 139). Então, definimos a roda de leitura muito mais como uma prática pedagógica do que uma metodologia de ensino.

### 3.3.3 *Leitura Compartilhada*

A leitura compartilhada é uma atividade em que “o professor e os alunos assumem – às vezes um, às vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma” (SOLÉ, 1998, p. 118). O professor como mediador de leitura é um dos modelos de leitor. Nessa atividade as crianças colocam em prática as estratégias que utilizam ao lerem um livro. Também nesse momento é uma boa oportunidade para o professor avaliar como seus alunos estão compreendendo os textos lidos e realizar as mediações necessárias para que todos desenvolvam estratégias de compreensão leitora.

As tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender os textos. Também devem ser consideradas o meio mais poderoso ao alcance do professor para realizar a avaliação formativa da leitura dos seus alunos e do próprio processo e, neste sentido, devem considerar-se como um recurso imprescindível para intervir de forma possível nas necessidades que os alunos mostram ou que infere. (SOLÉ, 1998, p. 117-118).

Portanto, nas atividades de leitura compartilhada professor e aluno elaboraram estratégias que auxiliam na compressão do texto. Assim, aqueles leitores que ainda não desenvolveram suas próprias estratégias tem a oportunidade de aprender junto com os outros colegas que desenvolveram habilidades leitoras. O professor nesse momento pode vir a realizar as mediações necessárias para que aqueles que ainda não desenvolveram habilidades para a compreensão leitora tenham oportunidade de fazê-lo. Ele pode chamar atenção para alguns detalhes que passaram despercebidos pelo leitor do livro.

Compartilhar a leitura significa socializa-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a

interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la. (COLOMER, 2007, p. 147).

Colomer (2007) nos mostra que a leitura compartilhada é uma atividade de extrema significância. O sentido do texto será compartilhado com o outro e com a participação e interferência de vários alunos leitores, dessa maneira pode se reformular o sentido e as experiências do leitor com o texto, ampliando a sua significação. A escola e o professor ocupam o papel de mediação para esse leitor. É com base na interação entre outros leitores que cada criança irá construindo suas estratégias para estabelecer os sentidos dos textos em que lêem.

O acesso aos livros não podem ser uma missão exclusiva do professor. As crianças devem ter a oportunidade de realizar empréstimos na biblioteca da escola, biblioteca municipal, clubes, acervo pessoal, livrarias entre outros locais e, principalmente, em fazerem escolhas próprias. É claro que algumas crianças têm a oportunidade ao acesso aos livros em lugares fora da escola e é comum que queiram compartilhar essas leituras com os colegas. Quando leem um livro que gostam, desejam trazer para a professora e para os colegas e a leitura compartilhada é um bom momento para o professor oportunizar essas experiências.

Além de criar comunidade de leitores nas aulas, os livros para compartilhar podem estabelecer laços entre a escola e as famílias. Os livros que vão e vêm da escola para casa, através do empréstimo, permitem agregar os familiares à leitura compartilhada. (COLOMER, 2007, p. 150).

Os livros que vem e vão para casa, por meio dos empréstimos da biblioteca da escola, são uma maneira da família ler para as crianças. As crianças chegam contando na sala de aula suas experiências com o livro. É um momento no qual as crianças passam por vários tipos de leitura: a individual, a leitura em voz alta por um leitor mais experiente, a leitura para um irmão mais novo, a exploração das ilustrações e o acesso ao objeto livro, que podem manipular livremente escolhendo como querem ler. Neste sentido há uma preparação do leitor para apresentar a obra para os colegas, pois,

(...) compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir um sentido e obter prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (COLOMER, 2007, p. 143).

Ao comentar sua leitura e ler trecho para os colegas as crianças colocam em cheque o que já desenvolveram sobre suas estratégias e habilidades de leitura. Assim, como são

oportunizadas a aprenderem com os outros leitores mais experientes que elas. “Falar sobre os livros com as pessoas que nos rodeiam é o fator que mais se relaciona com a permanência de hábitos de leitura” (COLOMER, 2007, p. 143).

#### **Quadro 16 - Leitura compartilhada da professora Joana**

Joana realizou uma leitura compartilhada no dia 18 de agosto de 2018. Utilizou o texto *João e Maria*, dos irmãos Grimm presente no livro de textos do programa Ler e escrever.

Ela iniciou a atividade com o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos perguntando se já conheciam a história. Deixou que os alunos falassem o que sabiam.

Uma das alunas disse que os pais deixaram eles na mata e acharam uma gaiola, descrevendo assim o que já sabia sobre essa história.

Outros alunos também começaram a falar, a professora pediu que falassem um de cada vez. As crianças estavam bem empolgadas para falarem o que conheciam. Joana aguardou que a turma recontasse a história, uma criança falava e os outros complementavam ou discordavam com o que o colega havia acrescentado.

A docente anunciou que iria ler, solicitou que todos acompanhassem a leitura juntos. Enquanto ela lia, realizava pausas para que todos pronunciassem juntos algumas frases com as falas das personagens: *Minha mulher, o que será de nós?/ Há uma solução.../ João e agora?*

No meio da leitura fazia entonação de voz para as personagens falarem. As crianças muito atentas acompanhavam a leitura, cada um com seu livro em suas carteiras.

A professora pediu para um aluno que estava em pé que se sentasse, foi até sua carteira e mostrando o trecho em que estavam da leitura do texto.

Realizou a leitura compartilhada, mesmo os alunos que não eram leitores fluentes desviavam o olhar do texto com facilidade, mas logo prestavam a atenção na leitura e repetiam em coro as palavras que os colegas diziam em voz alta.

Essa atividade foi muito interessante para o desenvolvimento do comportamento leitor, mostra aos alunos procedimentos de leitura que ajudam na construção de estratégias individuais, mesmo para aqueles que ainda não estão no nível alfabético.

Percebemos que os alunos tentavam imitar o modelo da professora e acompanhavam sua leitura, mesmo quando se perdiam já haviam desenvolvido estratégias coletivas que garantiam que retomassem o trecho, por meio das palavras em coro.

Às vezes queriam olhar para a professora, pois estavam prestando atenção em sua leitura, principalmente aqueles que ainda não desenvolviam uma leitura mais fluente, por estarem recém-alfabéticos.

O texto escolhido foi um texto com qualidade literária, rico em detalhes e episódios narrados, seus recursos linguísticos fizeram com que os alunos ficassem atentos ao texto.

Durante a leitura Joana preocupou-se em dizer cada página em que estava, assim facilitava o acompanhamento quando algum aluno ficava atrasado.

Ao ler uma palavra equivocada, imediatamente os alunos corrigiram a professora, mostrando estar envolvidos e atentos à leitura.

O texto escolhido para o compartilhamento era longo, mas isso não foi impedimento para que

todos se envolvessem e ficassem atentos a leitura, quando se perdiam mesmo que ora ou outra rapidamente voltavam ao texto.

Após a leitura Joana questionou as crianças sobre o que acharam do texto. A maioria respondeu que achou muito legal. Disseram também que existe uma história chamada João e Maria caçadores de bruxa, realizando conexões com outros textos já lidos.

Houve, por parte da docente, uma preocupação em ouvir os alunos, mas sempre realizando a mediação das falas da criança voltando os comentários mais próximos do texto lido.

O tempo aproximado dessa atividade foi de 30 minutos e Joana utilizou procedimentos que auxiliam as crianças a realizarem leituras mais longas. Há uma preocupação com o ritmo, entonação, realiza a leitura com pausas para auxiliar o leitor a se organizar, sendo um modelo de leitor para os alunos.

Fonte: Relato de observação da pesquisadora registrado no Diário de Bordo (2020).

Práticas de leitura compartilhada contribuem para que “o aluno seja um leitor ativo, que constrói uma interpretação à medida que o lê” (SOLÉ, 1998, p. 118). O professor ao criar oportunidades para as crianças falarem sobre suas leituras, possibilita que ocorra a aprendizagem das estratégias de leitura, que são construídas individualmente, mas que podem ser compartilhadas às experiências de cada leitor. Para tanto,

(...) a indicação da obra, após a leitura, para um amigo porque acredita que o texto tem algo a lhe dizer é outra forma de participação que se faz quase automaticamente em ambientes não escolares e que pode ser aproveitada na escola para uma espécie de acompanhamento da leitura independente, aquela que o aluno faz escolhendo livremente o livro para ler durante um tempo determinado. Então, o professor acompanha a indicação que deve ser justificada com detalhes da obra. (COSSON, 2014, p. 116).

Joana ao solicitar que leiam para outros, possibilita que as crianças falem sobre os livros que leram, quais foram suas impressões do texto, se recomendam o livro para os outros colegas, instiga os comentários mesmo que superficiais dos colegas que não tiveram acesso ao texto que foi lido, mas que muito provavelmente os instigará a buscarem o livro recomendado pelo amigo. A prática de leitura em voz alta pelas crianças, aquela que o colega lê uma parte do livro que escolheu para a sala, instiga as crianças a buscarem ler o mesmo livro de maneira autônoma e de acordo com seus interesses. Essa é uma boa estratégia para a formação de leitores, o professor nesse sentido, não é o único modelo de leitor, mas sim aquele que faz a mediação que contribui para uma aprendizagem da leitura significativa.

### 3.3.4 *Leitura Individual*

Não há como controlar as habilidades de leitura desenvolvidas por cada leitor. Pois, cada leitor é único e cria suas próprias estratégias para tornar sua leitura significativa. Nesse sentido, “nós adquirimos essas habilidades somente através da prática de leitura” (SMITH, 1999, p. 13). É por meio da prática que a leitura acontece, quanto mais se lê, mais se aprende a ler. Mesmo que o professor seja um bom modelo de leitor, “a leitura é conquistada com a experiência e não com o ensino” (SMITH, 1999, p. 13), pois ela está presente além dos muros da escola.

A prática da leitura individual, sem dúvida é o exato momento no qual verdadeiramente acontece a leitura. Porém, para que seja efetivo, no caso do ensino de leitura na escola, o aluno precisa ter passado por situações com bons modelos de leitura, adquirindo uma base para construir suas estratégias. O professor não ensina a ler, mas ensinar estratégias que contribuem para que o leitor ao longo do seu percurso desenvolva suas próprias habilidades.

Cosson (2014, p. 99) nos apresenta a *Leitura Silenciosa Sustentável (LSS)*; “a LSS consiste basicamente na leitura diária de 10 a 15 minutos durante o horário de aula para que os alunos leiam o que desejam, qualquer tipo de texto e sem nenhuma cobrança ou recompensa além do prazer de ler”. Pensamos, ser essa prática descrita por Cosson (2014) uma significativa situação do ensino de leitura. Porém, em nenhuma das ações observadas na pesquisa, ela esteve presente. Talvez, pelo fato das professoras imaginarem ser uma situação de perda de tempo, pois, poderiam estar destinando esse período para o ensino de algum outro conteúdo, como se o ensino da leitura não fosse um conteúdo importante a ser ensinado.

Em algumas salas de aula, encontramos um espaço reservado para os livros literários, o que podemos chamar de *Cantinho da Leitura*. Nesse lugar, as professoras colocam os livros à disposição das crianças, com o intuito de desenvolver a leitura autônoma.

O cantinho da leitura é composto com os livros dispostos em estantes, caixas e/ou baús – daí derivando as distintas denominações – na própria sala de aula para leitura individualizada dos alunos (...) O acervo geralmente é constituído por títulos da (...) própria biblioteca escolar que envia e atualiza periodicamente os títulos da sala. A leitura acontece quando os alunos terminam alguma atividade e enquanto aguardam os colegas, pegam um livro. Ou, ainda, às vezes pode levar os livros da sala para lerem em casa. (SOUZA; COSSON, 2018, p. 101).

Durante as observações da pesquisa, apenas na sala da professora Cassandra (do 1º ano) encontramos esse espaço destinado ao livre manuseio dos livros literários. Podemos

descrever esse espaço, como um suporte de tecido com vários bolsos com os livros dentro pendurado na parede lateral da sala.

A argumentação que sustenta essa prática é que se aprende a ler lendo e que a leitura livre é característica da leitura do leitor proficiente, por isso os alunos devem escolher o que querem ler, como também poder abandonar a leitura no meio do caminho ou reler um livro que lhes interessa particularmente. (COSSON, 2014, p. 99).

Um espaço reservado com livros à disposição das crianças auxilia na construção do processo da formação do leitor proficiente. “A leitura autônoma, contínua e silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha é imprescindível para que o próprio texto ensine a ler” (COLOMER, 2007, p. 125). Ainda segundo Colomer (2007), o leitor proficiente usa esses espaços de leitura com precisão, aproveita cada minuto da sua autonomia leitora para ler os livros desse espaço e devora com voracidade cada título de seu interesse. Assim como aqueles leitores que ainda estão no processo de se constituírem proficientes acabam aprendendo e sendo instigados pelos colegas com mais experiência, pois, são inevitáveis as conversas e trocas de livros entre eles. Mesmo aqueles leitores que apenas folheiam os livros por ainda não estarem alfabetizados, desenvolvem habilidades para se tornarem leitores autônomos futuramente.

Diante do exposto, a leitura individual e silenciosa é a fonte para a compreensão do texto, uma vez que o sentido do texto está “além dos olhos” (SMITH, 1999, p. 19). Organizamos alguns procedimentos que podem auxiliar o professor no ensino da leitura individual ou leitura silenciosa com base nos estudos de Cosson (2014), para desenvolver as habilidades do leitor proficiente:

1. Conhecer teorias que discutem leitura;
2. Planejar e destinar um período não muito longo para a realização da leitura individual e silenciosa durante a semana, no máximo 20 minutos;
3. Organizar e preparar a sala para a leitura: um ambiente silencioso e aconchegante, sem interrupções da leitura, mesmo que estes sejam externos. Nesse momento o professor pode colocar uma placa na porta da sala (*Hora da Leitura*);
4. Selecionar livros que são do interesse das crianças. O professor pode fazer um levantamento do gosto da sala, fazer uma pré-seleção e solicitar que escolham quais gostariam de deixar no espaço, mesmo que estes não sejam apenas os literários;

5. Acompanhamento das leituras. O professor poderá passar os olhos pela sala e observar quais alunos estão apresentando dificuldades;
6. Compartilhamento das leituras. Caso algum aluno queira falar sobre o que leu para os colegas, assim outros também poderão se interessar pela mesma obra por recomendação de outro leitor e não apenas pela voz do professor.

Acreditamos que esses passos, se seguidos pelo professor, são uma maneira eficiente de mediar o ensino das estratégias e habilidades que os alunos desenvolverão ao longo da sua trajetória na escola.

### *3.3.5 Leitura em Voz Alta*

A leitura em voz alta consiste na emissão sonora pelo professor ou outro leitor experiente de um texto (BAJAR, 2005). É uma leitura mais indicada para que o docente faça nos primeiros anos escolares, quando a criança ainda não sabe ler. Neste tipo de leitura há uma interpretação do professor que oraliza o texto. Bem como, é um momento em que o leitor experiente desperta o interesse pela leitura em seus ouvintes, pois ele conta por meio de sua voz o que está no texto. E que de acordo com Bajard (2005 p. 106), o ato de contar

(...) dá maior margem à espontaneidade, uma vez que libera as mãos do livro, o olhar da leitura e as palavras do texto preestabelecido. Ao contrário, quando um adulto diz uma passagem para uma criança mantendo o livro nas mãos, está explicitando a origem livresca do texto, seu tratamento pela voz e seus modos de interpretação. Testemunhar atos de leitura é requisito para que a criança conheça a riqueza da função do livro e se torne leitor.

Bajar (2005) nos revela que a leitura em voz alta é diferente da leitura em si. A leitura para o autor é um processo que ocorre individualmente e internamente. E a leitura em voz alta ou o dizer é a verbalização do texto. Os dois processos são atividades que se complementam, um não exclui o outro.

As atividades sonoras realizadas a partir de um texto literário – e elas são numerosas – não podem mais ser confundidas com a leitura. Elas transmitem o texto para os outros. Como requerem, além da língua, a contribuição de outras linguagens, elas acabam operando uma tradução do texto. Mediante o jogo, as atividades sonoras realizam a metamorfose do locutor de estórias, que assume na frente do público as palavras dos personagens. O dizer se torna o esboço de uma modalidade de representação que os profissionais de teatro chamam “leitura dramática”. O professor deve saber reconhecer a especificidade e a dificuldade desse jogo com o texto, a fim de proporcionar à criança instrumentos para praticá-lo. (BAJARD, 2005, p. 106).

Neste sentido, o professor é um modelo, ao realizar as leituras em voz alta, as crianças tentaram imitar a prática do professor e suas interpretações sobre o texto. Em uma outra perspectiva a respeito da leitura em voz alta, Solé (1998) nos mostra que essa tem como objetivo “que os alunos leiam com clareza, rapidez, fluência e correção, pronunciando adequadamente, respeitando as normas de pontuação e com a entoação requerida (SOLÉ, 1998, p. 98)”. Seria uma leitura para praticar tais atitudes leitoras. Ainda para Solé (1998, p. 98-99) essa é uma leitura de compreensão secundária, pois

(...) se trata de compreender um texto, o aluno deve ter a oportunidade de lê-lo com essa finalidade; neste caso, deve haver uma leitura individual, silenciosa, permitindo que o leitor siga seu ritmo, para atingir o objetivo “compreensão”(...) Portanto, não parece muito razoável organizar uma atividade cuja única justificativa seja treinar a leitura em voz alta para depois se checar o que compreendeu. (SOLÉ, 1998, p. 98-99)

Concordamos com essa afirmação da autora, e com base nos estudos de Smith (1989), para que a leitura seja significativa, ela precisa primeiramente passar pelo “conhecimento prévio ou informação não visual, armazenados no cérebro, possibilitando que extraiamos sentido da informação visual que nos chega através dos olhos quando lemos” (SMITH, 1989, p. 21). Portanto, para a prática de leitura em voz alta ser eficaz, é necessário que a criança tenha lido o texto anteriormente em silêncio para que ocorra a compreensão leitora e só após essa primeira atividade ocorra o segundo momento da oralização do texto.

No Brasil do final do século XIX, a leitura em voz alta era uma prática relativamente comum, seja porque o número de analfabetos era enorme, mesmo nos centros urbanos; seja porque servia de distração para pequenas atividades domésticas noturnas; seja porque o material impresso era escasso e a aquisição de obras para a composição de uma biblioteca particular só tivesse ao alcance dos mais abastados. (COSSON, 2014, p. 103).

De acordo com esse autor a prática de leitura em voz alta era necessária no final do século XIX para apresentar o texto para aqueles que não tinham acesso à leitura, ou por não terem adquirido os conhecimentos das letras, ou por falta de aquisição dos livros, literários de qualidade.

A leitura em voz alta é uma necessidade porque o leitor está impedido de fazê-lo silenciosamente por si mesmo, mas é também uma forma de sociabilidade. Ler para o outro nunca é apenas oralizar um texto. Ledor e ouvinte dividem mais que a reprodução sonora do escrito, eles compartilham um interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída e conduzida pela voz, além de outras influências recíprocas que, mesmo não percorrendo os caminhos sugeridos pela ficção, são relações importantes de interação social. É isso que também acontece quando lemos um trecho de um livro para um amigo ou pessoa com quem compartilhamos

prazeres com o fim de seduzi-los para a leitura daquela obra. (COSSON, 2014, p. 104).

A leitura em voz alta vai além do ler, é uma interpretação pessoal do texto que é exposto aos ouvintes de maneira oralizada. A compreensão do texto precede sua enunciação, o sentido está no silêncio do texto lido pelo leitor. Para Kleiman (2002, p. 36), a prática exclusiva da leitura oral, após a etapa de ensino da decodificação, também tem desvantagens para o desenvolvimento dos mecanismos visuais necessários para a apreensão rápida do material escrito. Pensamos que tanto a leitura oral, quanto a leitura silenciosa devem ser práticas exercidas em sala de aula, uma não substitui a outra, são atividades que se complementam e se fazem necessárias para o processo de formação do leitor.

A insistência na leitura oral decorre de uma atitude que sobrevaloriza a exatidão, a correção na pronúncia de todas as palavras. Tal insistência, acreditamos, irá inibir também o desenvolvimento de estratégias de adivinhação do material periférico à visão durante a leitura. (KLEIMAN, 2002, p. 36).

Insistir em atividades que valorizam apenas a leitura em voz alta, traz desvantagens para os leitores em formação. As crianças deixam de elaborar estratégias e se preocupam mais com a pronúncia do que com a compreensão do texto. O sentido e a compreensão se fazem no processo interno durante a leitura silenciosa.

É importante destacar na prática de Joana dois momentos de leitura em voz alta. O primeiro nos referimos a leitura da sala toda com um mesmo texto e o segundo o texto lido em voz alta de um livro para recomendar aos colegas. As duas atividades são importantes para a formação leitora. A leitura em voz alta de um mesmo texto pela sala toda, tem como objetivo treinar a fluência, rapidez e pronúncia das palavras. Essa é uma ação de verificação de leitura. Mas, ela só tem sentido se o leitor fez a leitura preliminar silenciosamente, respeitando assim o ritmo e nível de leitura de cada um. E Joana infelizmente não a garantiu.

Uma vez que, a compreensão de um texto ocorre pela leitura silenciosa, a compreensão leitora também é um processo interno e individual. Cada leitor dará um sentido para o que foi lido, de acordo com o que o autor escreveu e com base em seus conhecimentos prévios. Não há como controlar o que cada criança compreendeu, mas o professor deve ensinar estratégias que levam a compreensão leitora e isso se faz por meio das discussões entorno do texto lido em voz alta.

Uma estratégia inicial de iniciar a leitura é a apresentação da capa e sua ilustração, para que infiram o que o livro poderá contar. “Também é comum, na leitura em voz alta para

as crianças, que o professor, antes de iniciar a leitura, apresente o livro e estimule as crianças a predizerem o seu conteúdo com base na capa e no título” (COSSON, 2014, p. 116).

### 3.3.6 *Leitura Fruição*

A leitura fruição está ligada ao desejo e ao prazer em ler ou ouvir um texto. Esse prazer é pessoal e volátil. Para Barthes (1987, p. 21) um texto de prazer é

(...) aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.

O texto nos dá prazer quando nos enche a alma. A escolha da pronúncia de cada palavra, o ritmo e a cadência da leitura ditam se teremos prazer ou se refutaremos a leitura. A fruição muitas vezes incomoda, causa estranhamento e rupturas com o que temos construído em nosso imaginário e conhecimentos prévios. Ao mesmo tempo ela instiga, nos faz querer mais, mesmo quando em situações que não concordamos com o meio em que o autor desenrola a trama. Nos indignamos, choramos, pedimos que se pare a leitura, mas depois queremos continuar.

#### **Quadro 17 - Leitura fruição da professora Valéria**

A leitura foi realizada em dois dias 05 e 06 de dezembro de 2018. No primeiro dia explicou que iria ler a história: *O mistério do coelho pensante* de Clarisse Lispector pela editora Rocco. Explicou para as crianças que essa era a mesma autora do livro *A mulher que matou os peixes*. O que nos indica que a professora escolhe um bom repertório de textos e autores para suas leituras.

Durante a leitura os alunos interagem e dialogam com a professora e de alguma maneira com a autora (pois ela já havia sido estudada e lida pelos discentes), por essa razão, realizaram inferências e conexões.

Valéria sempre toma muito cuidado ao ler em voz alta, faz uma entonação adequada para que os alunos gostem do que estão ouvindo e se envolvam com a história. Ela improvisa as pausas e os questionamentos dialogando com as crianças, que são convidadas a expor suas opiniões e as inferências feitas ao texto.

É importante ressaltar que os alunos apresentem liberdade para perguntar e interromper a história, sempre realizam apontamentos muito pertinentes que ajudam a compreender o texto, às vezes até se indignam com os caminhos escolhidos pela autora para o desenrolar da trama.

O texto é vivo e flexível, percebemos o diálogo entre autor, ilustrador, texto, contexto, leitor (professora) e ouvinte (alunos). A professora vai contando e interrompendo a leitura e criando

um diálogo entre todos os envolvidos.

Explicou que iria interromper a leitura para continuar no dia seguinte. O interessante é que as crianças não conseguiam parar de falar o que poderia acontecer na história, usavam seus conhecimentos prévios, conexões com textos lidos anteriormente de Clarice Lispector e até mesmo de outros autores ou de outros textos que dialogavam com a temática apresentada e inferiam o que poderia acontecer de acordo com o que tinham lido até o momento.

Após o término da leitura da primeira parte, os alunos sentiram a necessidade de falar de livros que tinham pegado emprestado em outras bibliotecas e que se assemelham a história contada pela professora.

No dia seguinte, a docente retomou com as crianças a leitura dos capítulos anteriores, levantando com eles os episódios da narrativa.

Antes de continuar a leitura, chamou a atenção dos alunos para que guardassem seus materiais embaixo da carteira e prestarem atenção na história.

Valéria disse: “você perceberam que o narrador está contando a história para alguém?”. As crianças responderam que era contada para Paulo. Em cada trecho lido parava com intuito que os alunos comentassem o que ouviram. As crianças foram bastante participativas, os comentários são sempre pertinentes ao texto, demonstrando bons procedimentos de compreensão leitora.

A cada mediação realizada pela professora, desenvolvendo o uso de estratégias pelos alunos, percebemos quanto mais são estimulados a realizar inferências e conexões, mais criam mecanismos individuais que levam a compreensão leitora.

O espaço de escuta é muito explorado em suas aulas de leitura, por isso os alunos vão desenvolvendo hipóteses ao longo da leitura que são lógicas e com sentido ao que foi lido.

A história foi apresentada por capítulos, percebemos que todos se envolvem com a leitura, tanto a professora, quanto os alunos. A leitura sempre é comentada, como se os próprios alunos estivessem lendo o texto também.

Durante a leitura uma das crianças ficou imitando o movimento com seu nariz, como se estivesse visualizando o coelho da história.

Valéria interrompeu novamente a leitura e disse que terminaria no dia seguinte. Os alunos ficaram muito bravos porque a professora não terminou, queriam que ela finalizasse a leitura para saber o que aconteceria. Começaram a inferir todas as possibilidades do desfecho da narrativa.

Com essa prática Valéria envolve todas as crianças, cria uma fruição ao texto e faz com que as crianças fiquem instigados a não faltar no dia seguinte só para saber como termina a história.

Fonte: Relato de observação da pesquisadora registrado no Diário de Bordo (2020).

Quando o livro é lido por capítulos em sala de aula, as crianças burlam e tentam persuadir a professora para que leia mais um capítulo no mesmo dia. Outras buscam o livro na biblioteca só para saberem primeiro o que aconteceu. E ainda os leitores que já conhecem o

texto se deliciam e apreciam novamente o livro lido por outro intérprete e sua ótica. Esse exemplo reitera que

(...) não lemos tudo com a mesma intensidade de leitura; um ritmo se estabelece, desenvolve, pouco respeitoso em relação à integridade do texto; a própria avidez do conhecimento nos leva a sobrevoar ou a passar por cima de certas passagens (pressentidas como “aborrecidas”) para encontrarmos o mais depressa possível os pontos picantes da anedota (que são sempre suas articulações – o que faz avançar a relação do enigma ou do destino): saltamos impunemente (ninguém nos vê) as descrições, as explicações, as considerações, as conversações. (BARTHES, 1987, p. 17).

Durante a leitura fruição, vivenciam o modo de ler da professora que faz pausas, e retoma o texto depois de compartilhar suas emoções durante a proferição. Como destaca Barthes (1987, p. 19), “o interstício da fruição, produz-se no volume das linguagens, na enunciação, não na sequência dos enunciados”. Dessa maneira, ao compartilhar suas emoções ao ler um texto literário, evidencia aquilo que Candido (2004) afirmou sobre a literatura que é um “direito universal de todos os homens”.

(...) a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabuloso. (CÂNDIDO, 2004, p. 176).

Assim como os adultos necessitam dos contos fantásticos, dos romances, da cultura popular e dos textos de tradição oral, das narrativas literárias como meio de fuga da realidade, as crianças também precisam vivenciar esses prazeres. É por meio da literatura infantil que se identificam com as situações vivenciadas por seus personagens preferidos, bem como compartilham com as mesmas experiências descritas nos livros “as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano” (CÂNDIDO, 2004, p. 182).

O professor ao ensinar a prática de leitura por fruição mostra as crianças que elas podem ter autonomia ao ler um texto, fazendo suas escolhas quanto ao modo de ler. Nesse sentido, o docente é um mediador na formação do leitor autônomo.

(...) há quem considere que toda leitura pressupõe e comporta, obrigatoriamente, fruição. Talvez isso se aplique à leitura quando conquistada como prática autônoma, escolhida e procurada pelo sujeito, sem preocupação com prazos, avaliações, aferições ou ainda quando as tarefas escolares se mostram interessantes e significativas aos alunos. (TONIN, 2016, p. 99).

Assim, o professor é um mediador nesses processos de construção do sujeito leitor. Com base no modelo dessas leituras mediadas, o leitor ao longo do seu percurso irá desenvolver estratégias que irão lhe auxiliar na compreensão do texto de maneira autônoma e proficiente, tornando a leitura interessante e significativa.

Na seção seguinte iremos abordar a questão do professor enquanto mediador de leitura em sala de aula e o que envolve essa prática, relacionando as docentes, professoras participantes da pesquisa no papel de ponte que medeia o texto e o leitor.

## 4 MEDIAÇÃO DA LEITURA: O PROFESSOR COMO MEDIADOR

### 4.1 Mediação da aprendizagem na sala de aula

Entendemos que a interação social faz parte da vida das pessoas, por isso a mediação realizada entre professor e aluno é relevante para o desenvolvimento da aprendizagem formal. Em vista disso, e com base nos estudos de Vygotsky (1991), fundamentaremos nossa perspectiva com esse enfoque, percebendo a influência docente para o processo de formação do leitor literário. Assim como Vygotsky (1991), também compartilhamos a ideia de que as crianças ao entrarem em contato com indivíduos mais experientes usam a imitação para realizarem suas ações. Sem os modelos não seriam capazes de realizá-las sozinhas. Desta forma o mediador ocupa um papel considerável nesse jogo, ele conduz à caminhos possíveis para compreensão do texto. Além disso, quanto mais experiências e hábitos com os textos literários, mais chances terão de construir uma formação leitora significativa.

Gradativamente essas “interações entre a criança e as pessoas no seu ambiente desenvolvem a fala interior e o pensamento reflexivo” (VYGOTSKY, 1991, p. 101), logo começam a agir espontaneamente com base nos modelos vistos. Embora as interações transcorram entre as próprias crianças e entre elas e o professor, algumas ações precisam ser planejadas intencionalmente, ou seja, há necessidade de mediações definidas, bem como saber seus objetivos e intenções, enfim, precisa saber aonde se quer chegar.

O ensino dos conceitos científicos, diferindo-se radicalmente do ensino calcado em conceitos espontâneos, engendra transformações nas atitudes do sujeito em face do objeto, posto que, em última instância, os conceitos científicos são mediados por outros conceitos em um sistema de conexões internas, apresentando o objeto ao pensamento de forma multilateral e profunda. (MARTINS, 2011, p. 222).

De acordo com Martins, precisamos distinguir os conceitos científicos que são mediados pela escola, daqueles que são aprendidos voluntariamente entre os pares. É por meio desses conceitos que, de fato, acontece a “tomada de consciência”, um processo complexo que envolve a generalização e abstração do pensamento. Neste sentido, “a comunicação com o adulto, que dá a conhecer o mundo à criança (...), é que induz a superação de suas formas elementares em direção ao desenvolvimento” (MARTINS, 2011, p. 234), para tanto o professor precisa planejar atividades objetivas, sistematizadas e intencionais, pois ele ocupa um papel fulcral nesse processo.

No contexto do trabalho pedagógico realizado pela escola, são inúmeras formas de mediação que se estabelecem entre as crianças e o conhecimento. Entre elas destacamos a mediação do outro, que ensina e faz junto, permitindo a construção partilhada; a mediação dos signos linguísticos e dos recursos sistematizados pedagogicamente, que permeiam todas as interações, organizando os instrumentos para a atividade intelectual. (NOGUEIRA, 1996, p. 17).

Apesar de saber que as crianças ao chegarem à escola já trazem consigo muitas percepções, Nogueira (1996) entende que a mediação do professor permite a elaboração do grupo de conhecimentos que são comuns e, se forem organizados pedagogicamente, contribuem para a aprendizagem individual, pois existem coisas que elas conseguem fazer sozinhas e outras em que ainda necessitam de ajuda.

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se independentes da criança. (VYGOTSKY, 1991, p. 101).

Podemos afirmar, de maneira geral, que a zona de desenvolvimento proximal é um espaço que age interativamente com outros. Com o auxílio de indivíduos mais experientes, consegue realizar ações que antes desse processo não o faziam sozinhos e quando internalizados, são capazes de executar determinadas ações de maneira autônoma. Acreditamos ser o professor a peça chave nesse processo, pois

(...) o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1991, p. 101).

Embora esse processo de desenvolvimento aconteça lentamente, para gerar a aprendizagem formal é imprescindível o mediador planejar um ensino devidamente organizado, é necessário por meio das suas ações, que as crianças entrem no mundo da leitura, conhecendo bons textos e desenvolvendo comportamentos leitores.

A escola é um espaço propiciador para que a aprendizagem aconteça, é por meio da educação formal, sistematizada que o professor pode e deve mediar aos seus alunos o conhecimento científico, cultural e histórico a fim de viabilizar a formação individual e coletiva de cada um que está nesse processo de desenvolvimento. (KANASHIRO; FRANCO, 2013, p. 1515).

Enfim, também entendemos a escola como um ambiente de conhecimento formal e, portanto esse é o espaço de ações planejadas, intencionais e objetivas que necessitam ser mediadas pelo professor. Apesar de a literatura estar além dos muros da escola, é nesse espaço privilegiado que os alunos podem entrar em contato com bons livros e estratégias que auxiliam na compreensão leitora. Dessa maneira as chances de se tornarem leitores críticos e proficientes serão muito maiores.

#### **4.2 Professor mediador da leitura literária**

O professor mediador é aquele que é modelo de leitor, capaz de criar pontes entre as obras e seus alunos. Além disso, proporciona momentos de magia e encantamento, tristezas e decepções, criando rituais de leitura em voz alta proferindo o texto e deixando os livros falarem por si, dando voz e vez para as crianças opinarem. Desta forma, propicia ferramentas para as crianças que estão em início de escolarização, por isso, “a mediação é principalmente um trabalho de leitores comprometidos” (MATA, 2008, p. 139). Mostrar caminhos possíveis para a leitura literária, mas deixar que façam suas próprias escolhas contribui para a formação. Inclusive,

(...) esse papel do mediador tem um pré-requisito fundamental que é ser o professor um leitor apaixonado e capaz, por meio de sua experiência de leitura, de contagiar os alunos com sua paixão e seu vasto repertório de leitura. Tal característica é fundamental para que a “leitura por obrigação” da escola seja efetivamente substituída pela “leitura para o prazer” da mediação. (COSSON, 2015, p. 167).

Como nos mostra Cosson (2015), para mediar a leitura é preciso ser apaixonado por ela, dessa forma produzindo uma atividade prazerosa, de outro modo, corre-se o risco de não envolver os alunos e reproduzir os protocolos obrigatórios. Ao longo de nossas observações pudemos perceber a comprovação disso: as professoras que leram por prazer foram mais bem sucedidas, a turma ficava mais atenta, mais entusiasmada e as colocações e considerações das crianças eram pertinentes. Também notamos que as docentes que leram por formalidade tiveram como resposta o tédio, as crianças dificilmente sabiam quando começava e acabava a história. Enfim se o professor não lê por prazer, raramente terá como retorno a participação por contentamento.

Cosson (2015) ainda nos chama atenção para a mediação da leitura literária, visto que

(...) não deve ser reduzida ao sentido comum de animação, como uma atividade a ser desenvolvida apenas por meio da empatia entre um leitor iniciante e um leitor experiente, que não requer nada além do “amor” aos livros ou que não precisasse nenhuma formação específica.(...) Do mesmo modo, o ensino da literatura não pode ser reduzido a uma simples leitura ilustrada, cujo único objetivo seja proporcionar o prazer de ler. (COSSON, 2015, p. 169).

Apesar da prática de leitura literária em sala de aula envolver uma série de questões e aspectos relevantes a serem considerados e que serão aprofundados na seção seguinte, não basta que o professor goste de ler, é preciso pensar em questões como, por exemplo, levantar quais obras são relevantes, os modos de ler adequados para a obra, as teorias que envolvem a literatura e estratégias que auxiliam a compreensão, entre outros pontos.

A criança forma-se como leitora, ao construir seu saber sobre o texto e leitura, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária. Esse processo pode atender a um objetivo pedagógico relevante para professor e aluno se for trabalhado de forma progressiva em seu grau de complexidade, com atividades cada vez mais independentes. No entanto, sem uma concepção de leitura voltada a esses fins, não se estabelece as bases orientadoras para a formação do leitor. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 54).

Desta maneira, para Girotto & Souza (2000), o processo de formação do leitor é mediado por atividades planejadas e organizadas de forma progressiva para que, aos poucos, o leitor se torne cada vez mais independente e isso se faz com uma concepção de leitura significativa construída ao longo das práticas docentes. Como exposto anteriormente, o processo de desenvolvimento do leitor começa logo na infância com seus primeiros contatos com o livro e as histórias, por isso, nossa pesquisa observou as práticas nos primeiros anos escolares do Ensino Fundamental, pois entendemos que “a função do professor em moldar, conduzir, estimular o aluno nesse momento a ler, é fundamental” (SOUZA; RODRIGUEZ, 2017, p. 121).

Em vista disso, os primeiros anos na vida de um leitor são importantes para suas experiências futuras com a leitura, principalmente com os textos literários, por isso,

(...) é possível dizer que, o leitor, no começo de sua vida, é um ouvinte que busca no mundo natural os primeiros signos a fim de transformá-los em pensamentos e palavras e, diante disso, possui uma dependência de quem leia para ele. Nesse sentido, a mediação da leitura é uma ação de suma importância na formação e construção desse leitor. (REVOREDO; SOUZA, 2011, p. 260).

Para Revoredo & Souza (2011), ouvir os textos em voz alta modela os futuros leitores, para tanto se faz necessário boas experiências de leitura por meio de seus professores na função de mediadores. Quanto mais as crianças forem expostas a propostas positivas, mais

chances terão de se tornarem proficientes, assim “o papel dos mediadores resulta, portanto decisivo” (MATA, 2008, p. 139, tradução nossa) em sua formação.

O mediador tem funções distintas e definidas. Seu olhar e sensibilidade serão importantes, porque ele precisa perceber no leitor em formação seu potencial, seus interesses e, nesse sentido, aproximá-lo do objeto livro. A aproximação não é simples, visto que o futuro leitor tem que se sentir seduzido para o ato de ler e de materializar a leitura. (REVOREDO; SOUZA, 2011, p. 260).

Concordamos com Revoredo e Souza (2011) que o mediador precisa conhecer seu público, saber quais são os seus interesses e gostos, bem como apresentar obras que despertem a curiosidade da turma. Para tanto, o professor mediador “tem como principal requisito ser também leitor, pois só assim poderá orientar as escolhas de textos que encaminhem à formação do leitor” (PERIN, 2009, p. 39). Ele precisa ter um bom repertório de obras para apresentar às crianças, mas sabemos que esta não é uma tarefa simples, demanda tempo e experiência, assim como, o acesso às obras esbarra em uma série de questões, como livros acessíveis aos alunos na sala de aula e na biblioteca escolar ou sala de leitura.

De acordo com Chambers (2007a, p. 123, tradução nossa) leitores são formados por leitores e

(...) este é o principal fator a ser levado em conta. Grande parte depende, portanto, de quanto lemos e o que lemos. Inevitavelmente e inconscientemente, trataremos de converter outras pessoas no tipo de leitor que somos. Trataremos de interessá-los para o tipo de livros que mais gostamos. Vamos levá-los a pensar e falar sobre o que leram da mesma maneira que nós pensamos e falamos. E sem dizer absolutamente nada, nosso comportamento comunicará o lugar e a importância que a leitura tem em nossa vida privada.

Sob o mesmo ponto de vista de Chambers, compreendemos que só se forma leitores, sendo leitor. O entusiasmo da turma dependerá muito de quanto e o que seu mediador irá compartilhar com eles. Um professor que comenta sobre suas experiências pessoais, sobre alguma obra, têm mais chances de estimular e despertar o interesse das crianças, que começam a perceber que a leitura não é uma obrigação, mas um momento prazeroso com o livro e que não acontece somente na escola.

Para Chambers (2007a) se faz necessário criar um tempo e um ambiente propício para que as crianças queiram ler. Também proferir o texto mostra aos alunos comportamentos esperados e acreditamos que ensinar esses procedimentos desde os primeiros anos escolares contribuem para a formação do leitor literário.

Chambers (2007a) divide as conversas literárias em duas categorias: a primeira como uma prática informal entre colegas e a segunda formal mediada em sala de aula. Esta *práxis* ele denomina círculo de leitura, porque nela uma atividade leva a outra, mas isso não acontece de forma linear, está mais para um círculo, em que não é possível saber seu início e o fim, é uma ação cíclica. O conceito foi esquematizado na Figura 1.

**Figura 1 – Diagrama do círculo da leitura**



Fonte: Chambers (2007a, p. 15, tradução nossa).

Com esse diagrama, Chambers (2007a) nos indica que podemos entender a leitura como um círculo. A sequência retorna sempre ao início, de modo que o começo é um final e o final é um início. Em outras palavras, quando alguém termina um livro, o comenta e compartilha com o outro, este fica entusiasmado e procura descobrir com seus olhos o que o colega disse, assim esse será o início de um novo ciclo, e logo ele estará conversando sobre sua experiência com mais alguém, com isso criando uma relação cíclica desse processo.

No centro desse esquema está o adulto facilitador<sup>12</sup>, ao qual consideramos mais relevante denominá-lo como professor mediador, pois como dito anteriormente iremos considerar em nossa perspectiva apenas a leitura formal que é a base deste trabalho.

Todos os obstáculos no caminho de quem aprende a ler podem ser superados se contarmos com a ajuda e exemplo de um leitor adulto experiente e de confiança (...). Por essa razão o adulto facilitador é posto no centro do círculo da leitura. Com efeito, todos os leitores aprendizes ajudam uns aos outros (...). Ainda assim, por mais úteis que alguns alunos possam ser para outros, no final dependem do adulto facilitador, porque existem algumas coisas em cada ofício e em cada arte – ler é tanto um ofício como uma arte – que só se pode obter através da experiência e só podem ser transmitidas por aqueles que aprenderam por experiência. (CHAMBERS, p. 23, 2007a, tradução nossa).

O professor nesse processo medeia a leitura com os alunos, auxiliando em possíveis obstáculos ao longo do caminho. Por ser mais experiente, ele é tomado como um modelo pelas crianças. Apesar de haver entre os alunos uma ajuda mútua e/ou coletiva, esse adulto têm uma função relevante dentro do círculo, suas vivências compartilhadas contribuem para uma relação de confiança.

É relevante pensar em alguns aspectos apontados por Hunt (2010, p. 57) distinguindo três situações de leitura diferentes: “O adulto que lê um livro destinado a adultos, o adulto que lê um livro destinado a crianças e a criança que lê um livro destinado a crianças”. Entendemos como fundamentais essas três situações apontadas pelo autor, pois a primeira trata-se de nutrir a essência leitora do professor, ou seja, ele precisa reconhecer o que gosta e o que lhe faz sentir prazer em um texto literário. Além disso, é necessário ler literatura infantil para selecionar quais obras levará para as crianças. Desta maneira, também poderá fazer uma pré-seleção para a sala deixando a critério dos próprios alunos as escolhas dos livros, além do mais, estará proporcionando a eles o interesse por determinadas obras de livre escolha construindo, assim, o processo de formação do leitor literário que logo adquira autonomia. Por esse lado e

(...) partindo da premissa de que, para verdadeiramente promover o aprendizado dos alunos, é preciso que o professor saiba aprender e ensinar, e de que, para ensinar, é necessário que ele primeiro aprenda, para que depois ensine, seria possível supor que somente aquele que lê e que conhece o universo da leitura será capaz de formar leitores. (SOUZA; MODESTO-SILVA; ARIOSI, 2016, p. 67).

---

<sup>12</sup>Chambers utiliza o termo adulto facilitador, porque ele considera a prática formal e informal, que ocorre dentro e fora da escola, porém acreditamos ser mais adequado utilizar o termo mediador, ou professor mediador, visto que estamos pensando no ensino formal de leitura dentro da escola.

O que queremos enfatizar, é que para formar leitores literários é necessário estar imerso nesse mundo, isto é, conhecer, ler, comentar, compartilhar com os colegas e com as crianças suas experiências pessoais. Desta forma, acreditamos que o professor conseguirá ensinar aos alunos mostrando como ele mesmo faz. O professor precisa “fornecer modelos de estratégias específicas de leitura, fazendo previsões, perguntas, comentários” (KLEIMAN, 2002, p. 27). É por meio dessas práticas realizadas em conjunto com os alunos que eles vão construindo seus próprios mecanismos para a compreensão do texto literário. Em vista disso, “a cultura elaborada exige mediação de alguém mais experiente para transpor os conhecimentos do seu nível aparente para o mais complexo (...) abrindo-se diante deles um horizonte ainda mais atraente” (DALLA-BONA, 2012, p. 42).

Assim como Dalla-Bona (2012), estamos enfatizando a importante contribuição do professor mediador no ensino da leitura literária. Como ela afirma é uma cultura elaborada e que exige esforços, quanto mais experiência tiver o professor, mais chances terá de realizar um trabalho atraente, pois é preciso conhecer boas obras, autores, teorias e modos de ler e acessar a compreensão leitora. Porém, não é só a experiência que conta nesse processo, o professor precisa se ver como um elo entre o livro e as crianças. E de acordo com Dalla-Bona (2012), se faz necessário buscar formação e conhecimento, isso se dá muitas vezes por trocas entre seus pares, que ao comentar uma obra que leram com a turma ajuda outros colegas a tomarem como exemplo e utilizarem em suas respectivas salas. Enfim, esse momento de troca é rico e muito formativo, sem descartar a importância dos cursos de formação na área de literatura.

Por outro lado, Chambers (2007b, p. 12, tradução nossa) afirma que “a leitura como um todo (...) é uma atividade muito mais produtiva e muito mais valiosa que a conversa pela conversa”. Portanto, ensinamos as crianças a ler literatura, lendo literatura e não apenas conversando ou em uma aula expositiva na qual o professor é o único que fala. De acordo com Dalla-Bona (2012, p. 16), “o trabalho escolar com a literatura tem de ser um processo mediador entre os textos e o leitor, repleto de trocas e de interações”. Inclusive é necessário experimentar, e todos precisam desfrutar da leitura para compreendê-la. E por isso “tem de ser provocativo ao demandar reflexões e intenso ao proporcionar o envolvimento com um mundo feito de palavras e pleno de sentidos”. Dessa maneira, é essencial que o professor planeje para garantir uma mediação adequada e significativa de acordo com o que foi exposto.

Além disso, durante o processo de formação leitora existe uma relação direta que envolve o ambiente e a riqueza das suas discussões. Visto que para Chambers (2007b), das crianças que tem acesso às boas obras literárias selecionadas previamente e que escutam a

leitura em voz alta realizada pelo professor, espera-se que tenham mais autonomia na escolha e na prática de leituras informais, comentem com seus pares e professor sobre os textos lidos. Assim, esses mediadores estão mais bem preparados para as práticas formais de conversas sobre os livros elaborando questões adequadas aos mesmos.

Inclusive, o tipo de leitor que somos hoje tem ligação com os estímulos e conversas sobre os livros que compartilhamos com algumas pessoas durante um determinado momento de nossas vidas. Essas conversas foram marcadas por indicações de leitura e fez com que buscássemos por nós mesmos o que o outro leu, gostou e indicou, sendo que muitas vezes esse responsável é o professor.

As autoras Giroto & Souza (2010) nos mostram a existência de três tipos de conexões: conexões texto/texto, conexões texto/leitor e conexões texto/mundo. Conexões texto/texto são aquelas cujo leitor faz relações com textos do mesmo gênero ou gênero distinto, mas sobre o mesmo assunto. Conexões texto/leitor são aquelas em que se estabelece uma relação do lido com situações ocorridas com a vida do leitor. Já as conexões texto/mundo são aquelas em que se associam acontecimentos mais gerais, ocorridos no mundo em um contexto social, político, entre outros.

Falar sobre sua leitura é uma forma de compartilhar a contemplação. É uma maneira de dar forma aos pensamentos e emoções estimulados pelo livro e pelos significados que construímos juntos a partir do texto, mensagens controladas imaginativamente enviadas pelo autor que nós interpretamos de qualquer modo que nos seja útil ou prazeroso. (CHAMBERS, 2007b, p. 25, tradução nossa).

Enfim, compartilhar com o outro o que lemos auxilia em nossa compreensão leitora, dessa forma, juntos podemos sentir as emoções vivenciadas ao longo da leitura, e as mensagens subliminares ditas pelo autor e interpretadas de diferentes maneiras por cada um. Com essas trocas, os leitores podem, assim, desfrutar as situações que lhes agradaram e as que lhes desconcertaram ao longo do texto com a ajuda do mediador.

#### **4.3 Mediação significativa: A conversa com as crianças**

Nesse tópico vamos analisar a mediação de leitura das professoras observadas, e como elas conduziram e mediarão a conversa em torno do livro literário. Seleccionamos duas ações diferentes com textos apresentados por elas como literários para a *Hora da Leitura*, porém vamos perceber que para uma mediação significativa são necessários alguns cuidados desde a seleção da obra, o planejamento antes, durante e após a leitura.

### Quadro 18 - Mediação da professora Cassandra

No dia 22 de outubro de 2018 a professora Cassandra realizou a proferição do livro *O que o coelhinho ouviu*, da Editora Ciranda Cultural.

#### Antes da história

Antes da leitura, Cassandra anunciou que iria contar uma história que pegou na biblioteca e gostou muito: “*eu acho que vocês também vão gostar*”. Leu o título e apresentando a capa inferiu: “*O que será que o coelhinho ouviu?*”

Abriu a folha de rosto e mostrou a ilustração contida nela: “*não tem nada escrito, mas o que está acontecendo?*”

As crianças responderam que o coelhinho estava vendo na janela, então ela questionou os alunos o que tinha lá, e algumas responderam que havia folhas voando. “*As folhas voam no inverno ou no verão?*” - Indaga Cassandra e em coro a turma responde que é no inverno. “*Então vamos ver?*”? Complementa a docente.

#### Durante a leitura

Cassandra inicia a proferição do texto, depois de algumas páginas faz uma interrupção para perguntar aos alunos: “*o que foi que o coelhinho ouviu?*”

Algumas crianças responderam que ele não ouviu nada e a professora retoma a leitura sem comentar a fala deles, a história continua e mais uma vez ela dá uma pausa e reforça o texto escrito: “*o que foi que o coelhinho ouviu?*”

Novamente as crianças respondem: “*nada*” e continua a leitura, mas as crianças já começam a compreender o desenvolvimento da história e antes mesmo que a professora faça novamente a pergunta na página seguinte, elas já antecipam a resposta: “*nada*”, e assim sucessivamente. Até que em uma das vezes ela disse que ele estava ouvindo, mas estava ouvindo errado.

Ao se aproximar do desfecho da história, antes de ler a professora chamou atenção para ilustração: “*olha o que os dois aproveitaram para fazer na ventania*”, as crianças responderam: “*soltar pipas*”.

#### Depois da leitura

A professora Cassandra perguntou para os alunos se gostaram da história, e em coro responderam que sim. Ela questiona se o coelhinho estava ouvindo direito, e todos falam que não, então ela infere: “*mas por que ele não estava ouvindo direito?*”

Então concluem que ele não estava ouvindo direito porque o vento soprou as palavras, e no final a docente repetiu o que eles disseram confirmando a resposta dada por eles.

Fonte: Relato de observação da pesquisadora registrado no Diário de Bordo (2020).

Nesta mediação apresentada, Cassandra realizou a leitura prévia do livro, pois “a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais” (COSSON, 2018, p. 54). Conhecer o livro antes de apresentar aos alunos é interessante para o docente pensar as possíveis mediações antes, durante e após a leitura. Antes mesmo de ler o livro aos alunos, Cassandra anuncia que leu,

que gostou e acredita que as crianças também irão gostar. E isso pode motivar elas a prestarem mais atenção. E, além disso, a “motivação prepara o leitor para receber o texto” (COSSON, 2018, p. 56).

A docente abre a folha de rosto e a guarda do livro chamando atenção para a ilustração, antes de iniciar a proferição, desta forma “além de estimular o leitor a levantar hipóteses de leitura sobre o texto, atitude realizada por todo leitor proficiente, os paratextos de muitos livros infantis inovam em relação à função que tradicionalmente é atribuída a eles” (CORRÊA; PINHEIRO; SOUZA, 2019, p. 84). Mostrar esses elementos auxiliam desta forma os alunos a se preparar para a narrativa. Ao questionar as crianças se as folhas voam no inverno ou no verão, Cassandra realiza o levantamento dos conhecimentos prévios delas, parte de um conhecimento que os alunos já possuem e que será necessário para a compreensão do texto durante e após a leitura.

Durante a leitura, Cassandra infere em cada página sobre o que o coelhinho pode ter escutado, porém seus alunos, ainda não conseguem utilizar essa estratégia com muito êxito, provavelmente por conta da forma como outras leituras foram conduzidas por ela ou outras docentes anteriormente, pois essa é uma estratégia a ser ensinada desde os primeiros anos escolares.

(...) leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia etc. Se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que leem. Às vezes, as perguntas do leitor só são respondidas por meio de uma inferência. Quanto mais informações os leitores adquirirem, mais sensata a inferência que fazem. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 76).

Apesar do livro selecionado, não contribuir muito para o ensino desta estratégia, pois seu texto apresenta uma linguagem simples, sem mensagens subliminares e suas ilustrações são explícitas, acreditamos ser essa mediação utilizando as inferências que irão contribuir para a compreensão leitora. Portanto, quanto mais vezes a docente realizar atividades com esse objetivo, mais chances os alunos terão de aprender a utilizar a inferência com qualquer outra obra literária.

Após a leitura, Cassandra faz poucas questões, mesmo porque o texto não contribui para explorar questões mais elaboradas e implícitas, ou seja, nesta obra as respostas estão muito explícitas. Na seção seguinte iremos abordar melhor a questão da escolha do texto, que é uma parte importante para o planejamento da *Hora da Leitura*, uma vez que boas inferências dependerão de bons textos.

### Quadro 19 - Mediação da professora Valéria

No dia 27 de novembro de 2018, Valéria fez a proferição do livro *Bruxa Onilda vai a festa*, de Roser Capdevila e Enric Larreula.

#### Antes da leitura

Valéria inicia comentando com os alunos que eles já ouviram algumas histórias da *Bruxa Onilda*, e que hoje uma colega trouxe o livro para ser lido, a aluna havia feito o empréstimo na biblioteca do Centro cultural Matarazzo, então, a docente aproveitou para divulgar esse espaço, falando para as crianças que é uma biblioteca muito rica, possuindo vários livros e que eles podem realizar empréstimos, apenas é necessário fazer uma carteirinha que é bem simples, disse a eles que podem aproveitar o período de férias que está chegando para irem fazer isso com seus pais, explicou que o prazo para ficar com o livro é de uma semana.

A docente apresentou a capa do livro e mostrou para todos: “*o nome dessa história de hoje é Bruxa Onilda vai a festa*”, antes de iniciar a proferição ela dialogou com as crianças dizendo: “*como já lemos outros livros, todo mundo sabe quem é a Bruxa Onilda*”, em seguida os alunos começam a falar que ela é uma bruxa do bem. Valéria complementa e questiona: “*mas, ela gostaria de ser do bem*”? As crianças ficam na dúvida, alguns respondem que sim, outros dizem que não. Com a incerteza das crianças ela pergunta: “*o que aconteceu quando a Bruxa Onilda era criança*”? Eles respondem que ela sonhava em ser uma fada, a professora ainda complementa: “*ela nasceu como uma bruxa e agora ela tem que conviver com isso, mas será que ela é uma bruxa igualzinha a essas bruxas tão conhecidas*”? – “*Não*” – respondem as crianças. “*Então qual é a característica dela*”? – pergunta a docente. Um dos meninos responde que tem momentos que ela fica mal com isso, mas tem outros que ela fica bem. Valéria inclui: “*então é isso, tem dias que ela tem essa oscilação de comportamento*”. Uma das meninas complementa: “*tem dias que ela está de mau-humor*”. “*Mas, nós também somos meio bruxos*”- completa a professora.

Valéria inicia a leitura com uma boa entonação, atribuindo expressões faciais e corporais durante a ação, a cada página ela mostrava a ilustração, na primeira página ela cometa: “*agora sim vai ser uma festa de bruxa! Mas, o que seria uma comissão?* As crianças dizem que são várias bruxas reunidas. A docente completa: “*várias bruxas estavam se organizando para essa festa, então a festa iria bombar, principalmente no mundo das bruxas*”.

A professora vira a próxima página e chama atenção para a ilustração antes de ler o texto: “*olha gente que legal, tem um morcego correio, ao invés de ser um pombo correio*”. Imediatamente uma garota explica que é porque estão no mundo das bruxas.

Retoma a leitura e ao concluir a página mostra a ilustração, mas antes de virar para a seguinte ela diz: “*agora vamos ver o que vai acontecer!*” em seguida continua.

Ao longo da proferição vai comentando com os alunos: “*olha gente que delícia ser uma bruxa, pegar sua vassoura, sua malinha e ir!*”. Seguiu com a leitura e interrompeu para falar: “*acho que pelo vista já está no clima da festa, será que vai ser em uma avenida, ou no meio da praça?*” Os alunos acham que não, responderam que será em um castelo assustador. Valéria indaga: “*será? Então vamos ver*”.

Ao virar a página e mostrar a ilustração ela comenta: “*olha gente que bonitinho ela chegando.*” Depois prossegue, a cada página apresentada ela chama atenção para as

ilustrações: *“olha as duas se preparando, e passando a roupa.”* As crianças dialogam com a professora questionando se a prima também seria do bem. Valéria diz: *“talvez, toda bruxa tem um pouquinho de bem e de mal”*.

Continuo a leitura, depois questionou as crianças: *“o que tem de diferente das nossas festas?”* Os alunos falaram que é diferente porque começa a meia-noite, a professora indagou: *“e ela vai acontecer perto de que local?”* Perto do cemitério, responderam as crianças. Valéria ainda acrescentou: *“quando vamos a uma festa não imaginamos que ela será perto do cemitério, mas, o melhor local pra se realizar a festa de uma bruxa é um local assustador”*.

Na próxima página ela mostra: *“olha só que meigo, as crianças e os fantasmilhas tomam chocolatada, assim como vocês eles tem um cuidado especial quando vão a alguma festa e no mundo das bruxas também é igual”*.

Ao ler a página que mostrava o campeonato de bochas perguntou: *“o que será que é isso, meio pé na cova?”* Uma das crianças responde que é quando alguém está quase morrendo. A docente complementa: *“pé na cova é um sentido figurado, quando alguém fala que a pessoa está quase morrendo, a pessoa já é bem velhinha, quer dizer que um pezinho está quase entrando no túmulo”*. Valéria fale para o aluno que respondeu: *“você ainda não está indo, graças a Deus”*. Outra criança fala para professora que ela está (a professora), ela ri e responde: *“eu não, falta muito ainda”*.

Depois retoma a leitura, até o momento que a bruxa encontra um jovem alquimista que estava tentando encontrar uma fórmula mágica para transformar pedra em ouro e por via das dúvidas Onilda lhe entrega o número do seu telefone, então a docente comenta: *“ela não é bobinha, o que ela queria primeiro?”* Então, As crianças comentam: *“primeiro queria que o alquimista encontrasse a fórmula e só depois a Bruxa Onilda iria pensar se casaria com ele ou não”*.

Mais adiante, faz a pausa, mostra a ilustração: *“essa Bruxa Onilda é esperta, igual ao Pedro Malasartes, olha só onde é que ela foi parar, ninguém pula assim”*.

Na outra página que mostra a bruxinha trapaceando na corrida de vassouras ela inclui: *“será que essa ideia vai dar certo?”* os alunos respondem: *“provavelmente não, podemos ver pelo desenho”*. A professora olha novamente a ilustração, e após a resposta da criança conclui: *“vai dar certo mais ou menos, vamos ver? Olha lá, está aparecendo o bumbum dela, ela já está lá na frente”*. As crianças pedem para ver melhor a imagem e concluem: *“nossa essa vassoura é de pura qualidade”*.

Em seguida na página que mostra a bruxa dando voltas em torno da Terra, as crianças chamam a atenção: *“Puxa, ela deu quatro voltas em torno da Terra, eu acho que ela ficou até sem ar!”* Valéria questiona: *por quê você acha que ela ficou sem ar?* A aluna que fez o comentário respondeu que no espaço não se pode tirar o capacete, e a professora concordou complementando que é por conta da gravidade, as crianças continuaram a falar que Bruxa Onilda voou tão rápido que nem percebeu que estava no espaço.

Valéria na próxima página mostra o rosto de cansaço dos participantes e chama atenção para esse aspecto: *“olhem lá, quando ela chegou já havia acontecido a premiação, estavam todos cansados, com cara de fim de festa, mas pelo menos ela conseguiu chegar”*.

Ao terminar a proferição as crianças ficaram encantadas e pediram para a professora contar mais histórias da Bruxa Onilda, então Valéria combinou que no dia seguinte iria ler mais uma obra com essa personagem.

Um dos principais motivadores de leitura é o professor, e nesse ponto Valéria, antes de começar a ler, traz a informação que o livro que será apresentado pertence a uma biblioteca. Assim, ela faz uma promoção desse espaço, motivando os alunos para a leitura. Ela também valoriza a prática leitora de uma de suas alunas que costuma frequentar bibliotecas. Esta valorização pode instigar outras crianças que ainda não conhecem esse espaço público a ir conhecê-lo e para os que já o conhecem são estimulados a realizar o empréstimo dos livros lidos pelos colegas.

A professora Valéria utiliza em sua prática o diálogo durante toda sua proferição, incentivando a compreensão ao longo da narrativa.

Falar em voz alta, geralmente envolve um ouvinte. E a participação de outros, de alguma maneira altera nosso entendimento do que estamos dizendo e nos faz pensar mais profundamente. De modo que as motivações públicas para “pensar em voz alta” não são só escutar o que estamos pensando, mas também ajuda a esclarecer o que queremos dizer de um modo que não podemos fazer sozinho. (CHAMBERS, 2007b, p. 27).

Portanto, a conversa dialogada promovida por Valéria ajuda os alunos a compreenderem mais profundamente o texto. Entretanto esse é um processo que provavelmente foi desenvolvido por ela ao longo do ano, pois é preciso ensinar as crianças a pensarem em voz alta coletivamente, deixando que falem e mediando esse processo, para que cada vez mais sejam capazes de dizer o que realmente pensam. Por isso, ela garantiu que as crianças se sentissem seguras e confortáveis para falar nesse momento, além disso, criou espaços de escuta e de fala mediando conversas sobre o texto e realizando perguntas que contribuem para os alunos explicitarem seus sentimentos e pensamentos. Dessa forma, a docente conduz as conversas, mostrando que o texto pode ser compreendido em conjunto pelo grupo. Assim, quando uma ou mais crianças dizem algo novo sobre o texto que o outro não viu, motiva para que mais vezes elas participem dessa prática e se sintam animadas e importantes. Dessa forma os outros colegas interagem com sua fala. Mas, para que isso acontecesse na prática, foi necessário conduzir algumas questões que motivaram esses alunos a falarem suas impressões sobre o texto.

Embora as crianças naturalmente falem sobre suas leituras, isso não garante que ocorra a compreensão, por isso, pensar em questões chaves que o professor precisa fazer ao conduzir essa conversa sobre o texto é fator relevante para o sucesso dessa prática e que podemos notar nas ações desenvolvidas por Valéria. Ela foi feliz na escolha da obra, a linguagem verbal do texto apresentado possibilitou ao leitor imaginar e fazer inferências e conexões, e que,

portanto não subestimou a capacidade e inteligência das crianças. Também ao apresentar as ilustrações ela mostrou que estas dialogavam e complementavam o texto, mas não davam respostas prontas, ou seja, não era simplesmente o retrato exato do que dizia o texto verbal.

Sabemos que atividades como esse nível de complexidade proposto pela discente pode demorar um tempo para serem desenvolvidas na prática, inclusive, não identificamos ações semelhantes nas salas de Cassandra e Joana. Por isso, o professor mediador carece de um repertório de perguntas que irão ajudar os leitores nesse processo, então planejar questões-chaves pode ser uma estratégia adequada para o mediador ajudar na condução dessas conversas, de maneira segura e confortável para todos os envolvidos, criando espaços para fala, além do mais, a ideia é que a cada resposta das crianças, o professor formule uma nova questão com a intenção de aprofundar a compreensão da turma sobre o texto, assim como a professora Valéria conseguiu realizar.

O ensino significativo na formação do leitor literário demanda conversas sobre a obra e necessita que elas ocorram de maneira reflexiva e que respeitem as particularidades do texto e o amadurecimento do grupo de discussão. Dessa forma o mediador terá de planejar e replanejar as questões conforme o andamento da conversação.

Em síntese, compreendemos que o professor é a peça fundamental na mediação da leitura dentro da escola. Bem como, tais atividades planejadas de leitura poderão ajudar as crianças a se tornarem leitores proficientes futuramente. Além disso, acreditamos no processo de construção coletiva da compreensão e aprofundamento do texto, por meio de conversas.

Na seção seguinte iremos detalhar e analisar como acontecem os momentos da *Hora da Leitura* nas salas das professoras observadas, também iremos expor como podemos planejar adequadamente práticas de leitura literária na escola de maneira significativa.

## **5 COMO PLANEJAR ADEQUADAMENTE PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA?**

Ao longo da pesquisa bibliográfica, com base em vários autores que nos auxiliaram a refletir no papel do mediador para a formação do leitor literário dentro da escola, definimos nossa concepção de leitura e de literatura. Desse modo, a concepção do ler para o docente direciona suas ações antes, durante e após sua prática mediada, que devem ser planejadas e intencionais.

O professor precisa planejar e definir, intencionalmente, atividades cada vez mais complexas para que o leitor possa adquirir autoconfiança e, nesse processo, seja capaz de redefinir por si próprio as operações e ações contidas na atividade de ler, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura. Em outras palavras, para que possa passar da “dependência” à independência, da ação, com o auxílio do parceiro mais experiente, à feitura por si só, da necessidade da mediação do outro à autonomia. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 53).

Nesta seção relataremos como o professor pode desenvolver uma prática adequada para o ensino da leitura literária, como mencionado por Girotto & Souza, para que o leitor inexperiente avance em relação aos conhecimentos já adquiridos acerca do texto literário, sendo cada vez mais capaz de se tornar independente a partir da mediação do professor.

A maneira pela qual o professor concebe o processo de leitura orienta todas as suas ações de ensino em sala de aula. Por exemplo, se o professor carrega consigo a ideia de que “leitura é traduzir a escrita em fala”, ele vai planejar e executar atividades com ênfase quase que exclusiva na leitura em voz alta pelos seus alunos. Quer dizer: a imagem do processo de leitura fundamenta, orienta e conduz os passos executados pelo docente ao promover, dinamizar e avaliar a leitura em sala de aula e/ou fora dela. Se essa imagem for redutora e simplista, certamente a educação dos leitores vai ser conduzida de maneira precária, quando deletéria aos propósitos pretendidos. (SILVA, 1998, p. 24).

Para entender e analisar como acontece a prática das professoras da pesquisa, nas seções precedentes, definimos as concepções de leitura e os modos de ler de cada uma. Agora, nos tópicos seguintes, apresentaremos as análises obtidas com o questionário, a entrevista e as observações das professoras Joana, Cassandra e Valéria, reforçando a afirmação de Silva (1998) em relação à imagem do processo de leitura que conduz suas práticas.

### 5.1 Planejamento para a *Hora da Leitura*

Nesse tópico discutimos a questão da relevância da *Hora da Leitura* e se ela tem valor para as docentes como uma ferramenta pedagógica ou se as professoras fazem por uma questão de obrigatoriedade. Descrevemos e analisamos como acontece o planejamento desse momento e como elas selecionam os livros que serão lidos.

Durante a entrevista, fizemos a seguinte pergunta para as professoras: “Você planeja a sua atividade da *Hora da Leitura*? Como?”. As respostas estão organizadas no Quadro 20.

**Quadro 20 - Planejamento *Hora da Leitura***

Professoras participantes	Planejamento da <i>Hora da Leitura</i>
Cassandra	“Eu coloco a leitura deleite, faço uma leitura por dia, mas eu não nego: tem dias que eu chego, abro a caixa e escolho, na hora, um (...) Eu não deixo de fazer, mas eu escolho, na hora, um (...) Tem dias, que eu vou trazer um livro para fazer uma abertura do assunto”.
Joana	“Geralmente, eu planejo. Escolho os livros, às vezes, por temáticas (...) Quando eu ia trabalhar os órgãos dos sentidos, eu lia aquela coleção Os Sentidos, todos aqueles livrinhos e que traziam a parte científica (...) Eu ia introduzindo a literatura nos meus conteúdos e não apenas para deleite”.
Valéria	“Normalmente, eu uso livros que eu gosto que eu já conheço, e eu vou inserindo. Só que, normalmente, eu faço essa <i>Hora da Leitura</i> como o prazer daquela hora (...) Eu conto pelo prazer. Então, são livros que a gente vai pegando, vai tendo conhecimento (...) Eles se preocupam em pegar algum livro que depois eu possa ler (...) Faço isso como um momento de prazer (...) Em tese, é pelo prazer, mesmo, de escutar aquela história”.

Fonte: Dados coletados na presente pesquisa e organizados pela pesquisadora (2020).

Com base nas respostas obtidas, podemos afirmar que não há o planejamento adequado para a *Hora da Leitura*, pois não encontramos um registro e, se houver, ele é muito superficial. Fica claro que nem todos os dias há a escolha prévia do livro a ser proferido. Fato este também observado e analisado durante a pesquisa de campo. As professoras reconhecem, durante a entrevista, a ausência de planejamento para essa prática. Talvez porque não haja uma política de leitura na Secretaria Municipal de Educação, uma orientação específica para a realização da *Hora da Leitura*, para além da obrigatoriedade de sua realização, ou ainda um acompanhamento por parte da coordenação pedagógica da escola. Mas, o estudo aborda docentes com alguns anos de Magistério e, em tese, não poderia haver justificativas para a falta desse planejamento.

Podemos perceber, de acordo com a resposta de Cassandra, que ela explicita a obrigatoriedade da realização da leitura, que faz porque tem de fazer, por isso, em algumas situações ela simplesmente pega um livro no momento da leitura e faz a proferição. Em sua entrevista, não demonstra a função estética do livro, cumpre apenas protocolos ditados pela Secretaria Municipal da Educação e, reforçados pela gestão escolar.

Para Joana, o livro literário, muitas vezes aparece sendo utilizado com diferentes propósitos, ou seja, essa leitura precisa estar vinculada a uma atividade pedagógica. Por isso, quando diz que ela planeja a leitura, o faz com foco no conteúdo a ser ensinado. Ao dizer que planeja e escolhe o texto, muitas vezes o livro vai ao encontro com o conteúdo trabalhado em sala de aula como a temática ou atividades de produção de contos, fábulas, ciências, geografia etc. Dessa maneira, há uma função pré-atribuída ao texto literário e muitas vezes sua utilização como pretexto para matéria que está em pauta na aula.

Por outro lado, não podemos afirmar que Valéria planeja o momento da *Hora da Leitura*, mas afirma que seleciona o livro procurando utilizar-se de títulos que já conhece e que gosta. Assim, conhecendo previamente a obra, é muito provável que irá anunciar o livro às crianças fazendo propaganda positiva, assim como fez ao ler *Bruxa Onilda vai a festa* descrito no Quadro 19, e isso será feito com mais clareza do assunto e sabendo os momentos adequados em que deve realizar as pausas e questionamentos mediando o preenchimento de vazios do texto.

Segundo Cosson (2015, p. 167), “um pré-requisito fundamental que é ser o professor um leitor apaixonado e capaz, por meio de sua experiência de leitura, de contagiar os alunos com sua paixão e seu vasto repertório de leitura”. Assim o professor que lê algo que gosta aos alunos, provavelmente terá mais sucesso ao apresentar uma narrativa para a turma, pois emitirá comentários e impressões sobre a obra, bem como compartilhará seu prazer na leitura. O que poderá deixar as crianças curiosas em saber o motivo que levou a docente a gostar daquele título.

O texto literário é um gênero que, em sua essência, provoca no leitor prazeres. Ao anunciar a função de sua leitura, Valéria nos mostra que seus objetivos estão bem definidos e, durante as observações, pudemos entender isso melhor. As crianças questionam a professora sobre sua escolha, ao dialogar com elas a docente os estimula a lerem outros livros e se gostarem, trazerem e apresentarem para ela (para uma futura *Hora da Leitura*) ou para os colegas. Percebemos o quanto ela estimula e possibilita os alunos a falarem sobre suas leituras, mesmo que estas ocorram fora da escola. Assim, professora e alunos ampliam seus conhecimentos sobre uma diversidade de textos literários.

A escolha do professor para a conversa literária deve ter um fundamento, não deve ser arbitrária, não deve se basear no impulso do momento. E necessita se revisar e atualizar regularmente, assim como seus conhecimentos sobre os livros necessitam aumentar todo o tempo, o que significa manter-se em contato tanto com o que se está sendo publicado como com outros adultos facilitadores que compartilham suas leituras e suas estratégias de ensino. (CHAMBERS, 2007a, p. 88, tradução nossa).

De acordo com Chambers (2007a), a escolha não pode ocorrer de maneira autoritária por parte do professor; o texto não precisa partir sempre da sua escolha e pode ser selecionado e lido por um dos alunos. Chambers (2007a) também critica a escolha do livro por impulso, sem preparo, sem as antecipações sobre o título e ressalta a necessidade do planejamento e treino para o momento da leitura. Já Colomer (2007, p. 127) defende que o livro “pode ser que se aceite, em grau variável, aqueles que os alunos espontaneamente trazem. No entanto, a atitude majoritária da escola é procurar assegurar-se o controle de certo nível de qualidade das leituras por ela facilitada”.

Sobre os textos selecionados pelas crianças para a leitura do professor, alguns cuidados devem ser tomados: a leitura anterior antes da proferição é um deles. Colocar a história selecionada por um aluno no centro dos círculos de leitura ou rodas de leitura, para que cada criança comente também é uma forma recomendada por Colomer. Outro aspecto importante a se considerar, é a constante atualização do professor em relação às obras que estão sendo publicadas e principalmente, que ele promova conversas com outros professores a respeito das mediações de leitura realizadas em sua sala de aula. A seguir, discutimos alguns aspectos sobre as escolhas dos livros feitas pelas docentes da pesquisa.

## 5.2 Os critérios de seleção dos livros

O ponto mais importante do planejamento da *Hora da Leitura* é, sem dúvida, a mediação, mas a seleção do livro é um fator considerável para o seu feito e por esse lado, a escolha “depende da experiência prévia” (CHAMBERS, p. 81, 2007a). Portanto, quanto mais obras o professor conhecer, mais fácil será esse processo.

Antes que possamos falar de um livro necessitamos tê-lo lido, antes que possamos lê-lo, necessitamos escolher que livro ler. E porque o livro que vamos escolher conterà as potencialidades da nossa conversação – personagens, temas, ideias, linguagem e imagem, ativadores da memória, etc. – sua eleição é uma atividade de muito valor. Aqueles que elegem estão exercendo poder. (CHAMBERS, 2007a, p. 76).

Podemos dizer que a escolha da obra a ser trabalhada é o primeiro passo para o planejamento adequado. Porém, antes de apresentar o livro, o professor precisa conhecer e ter

feito uma leitura anterior, um ensaio, bem como preparar questões abertas que facilitem a mediação e o processo de compreensão do texto lido. Os textos literários não são obras ingênuas, eles trazem em si mensagens subliminares e esse processo de seleção direciona que tipo de pessoa se quer formar, por isso, ressaltamos a importância de conhecer antecipadamente o livro. Ao selecionar a obra, o professor desenvolve uma relação de poder, conduz os caminhos da conversa, mas, primeiro, precisa conhecer o livro. Entender as mensagens e todas as subjetividades da obra, para auxiliar com questionamentos e provocações na conversa com os alunos depois da leitura.

Durante a entrevista, questionamos as professoras sobre quais os critérios que as levam a escolher os livros para a *Hora da Leitura*. As respostas foram sintetizadas no Quadro 21.

#### Quadro 21 - Critérios de escolha do texto

Professoras participantes	Critérios de escolha
Cassandra	“Adequar à faixa etária (...) dificilmente eu leio um livro muito longo no primeiro ano (...) procuro escolher livros bons, de qualidade (...) geralmente, curtos, voltados para a idade deles (...) quando eu vou fazer um trabalho específico é que eu leio algo mais longo”.
Joana	“Que eu vejo que eles gostam muito, que toda turma para a qual eu leio gosta (...) eu trago algum livro que possa amenizar o coração deles (...) eu sempre trago os livros que eu vejo que eles gostam mais, sempre trago <i>A Casa Sonolenta</i> ”.
Valéria	“Normalmente, são histórias que eu já vi, que eu conheço, às vezes, algum profissional, vem e fala e a gente vai atrás de um livro (...) então, nós vamos lendo o que eu acho que seja interessante para a idade”.

Fonte: Dados coletados na presente pesquisa e organizados pela pesquisadora (2020).

Podemos perceber de acordo com o Quadro 21, que a escolha do livro acontece por meio de leituras realizadas anteriormente com outras turmas, aquelas que houve receptividade por parte das crianças e, ainda, duas docentes mencionaram a escolha atrelada à faixa etária dos alunos. Outro ponto citado foi que escolhem os livros pela quantidade de texto escrito, para não serem muito longos e cansarem as crianças principalmente as do primeiro ano.

As professoras percebem a importância de se escolher os livros para serem lidos durante a semana. Relatam a falta de tempo para selecionar as obras, porém elas poderiam utilizar o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para fazer isso, mas não há um momento durante a formação específica para a escolha, então após as discussões teóricas e recados do orientador pedagógico no momento coletivo, a segunda parte da HTPC é destinada

para as docentes organizarem as aulas e os materiais para a semana. Entretanto fica a critério de cada uma planejar esse tempo, mas se não há uma orientação direta retomando a importância de selecionar os livros de literatura com antecedência, é provável que vão optar por organizar outras atividades, desta maneira podemos perceber por essas ações a ausência de um olhar para o ensino de leitura literária na escola, pois não se discute a relevância do planejamento para o texto literário.

Enfim, “a melhor maneira de aprender como selecionar com certeza é fazendo nós mesmos, tendo por perto um leitor confiável que nos mostre como fazer e nos ajude quando precisarmos” (CHAMBERS, 2007a, p. 17). Diante do exposto, criar uma prática de troca de experiências de leitura com outros professores é uma boa maneira de aumentar o repertório das docentes e a oferta para os alunos. Assim, elas podem compartilhar boas situações de aprendizagem com leitura literária e, juntas, discutirem e buscarem maneiras de superar as dificuldades encontradas.

Para ensinar a ler literatura, é necessário ser leitor de literatura.

Aos professores, profissionais cuja responsabilidade é formar e produzir leitores por meio da educação escolarizada, a necessidade da leitura se impõe como mais forte ainda. Isto porque, caso ele próprio não seja um leitor assíduo, rigoroso e crítico, são mínimas ou nulas as chances de que possa fazer um trabalho condigno na área da educação e do ensino da leitura. Não tendo ele um repertório, uma história substancial de leitura, não tendo penetrado nas histórias contadas por vários tipos de livros, é bem possível que ele assine pactos ininterruptos de mediocridade com seus alunos, fingindo que ensina e lê, e os alunos fingindo que aprendem e leem. (SILVA, 2005a, p. 28).

Como evidenciamos anteriormente, em geral os livros lidos pelas professoras durante a *Hora da Leitura* são aqueles disponibilizados pelos programas de incentivo à leitura como PNBE, livros das caixas de leitura do Pnaic que também fazem parte do PNBE e devem ficar exclusivamente dentro das salas de aulas e com fácil acesso. Esses livros já passaram por uma seleção inicial até chegarem nas escolas, o que em geral garante uma qualidade artística e literária a esses materiais. No entanto, há que se saber analisar e julgar, pois também encontramos nos acervos livros que não são literários.

Mais que progredir na análise ideológica dos livros, a tarefa atual neste ponto deva ser a de que a escola distinga entre materiais didáticos e livros literários, convença-se de que a literatura atua em um nível educativo mais profundo e selecione suas obras em consequência disso. (COLOMER, 2007, p. 135).

Ao longo da pesquisa, nos deparamos com situações de leitura do texto literário utilizado como um material didático ou simplesmente para introduzir conteúdos. A parte

artística acabava, por vezes, ficando em segundo plano. Mas, como selecionar os livros a serem lidos tomando os devidos cuidados?

Chambers (2007b, p. 76-77, tradução nossa) nos indica caminhos possíveis, quando explica que, na escola, geralmente existem três maneiras de se selecionar um livro: “o professor elege um livro sem consultar os alunos”, “as crianças realizam a escolha e que deve ser aprovada pelo professor” e “as leituras obrigatórias de uma série de livros, impostas por uma autoridade maior”. Chambers (2007b) ainda destaca que, desses três pontos, a seleção do professor é a mais importante porque nela deve ser levado em consideração o tempo para as conversas sobre o livro e o contexto, uma vez que esses diálogos literários não acontecem somente em sala de aula, eles ocorrem também quando as crianças compartilham suas leituras de maneira informal entre elas. Por isso, o outro ponto a ser considerado são os livros de interesse e selecionados pelas crianças para serem lidos e compartilhados no grupo.

Por fim, os critérios de seleção dos livros de literatura infantil não são questões tão simples, se faz necessário considerar alguns aspectos para a escolha de um livro: a qualidade literária, os valores morais presentes na obra, a opinião do leitor e o itinerário de aprendizagem. Sendo assim, o contexto e os objetivos da leitura também podem defini-lo, pois “o texto é usado de modo estético, não prático. Por conseguinte, ele pode tornar-se literatura, e ser usado de diferentes maneiras em momentos diferentes” (HUNT, 2010, p. 62); e isso dependerá de quais objetivos se almeja alcançar.

Do ponto de vista da qualidade literária, Hunt (2010) já assinalava que a crítica necessitaria de um leque maior de instrumentos para avaliar livros infantis. De acordo com Colomer (2007, p. 132), “para fazê-la não bastam os estudos literários, são necessários conhecimentos sobre imagem”, uma vez que, hoje o livro ilustrado ocupa boa parte das produções literárias do mercado. Por outro lado, nos deparamos com os valores morais, visto que “a literatura funciona como uma agência de socialização cultural e é essencial saber que mensagens estão sendo dirigidas às novas gerações” (COLOMER, 2007, p. 132). Além disso,

(...) o texto literário apresenta sempre um ponto de vista subjetivo, afetivo e particular sobre os assuntos que aborda (...) por não transmitirem informações objetivas, os livros de literatura são passíveis de interpretações diferentes. Na verdade, a melhor literatura é justamente aquela carregada de significado (de diversas possibilidades de leitura) até o máximo grau. (AZEVEDO, 1999, p. 87).

Ainda encontramos muito livros que continuam a transmitir mensagens de uso escolar ou de autoajuda, que se passam por literários, mas não o são. Apresentam uma falsa moral, uma única maneira de interpretar. No entanto, a criança tem um universo próprio, tem suas

necessidades, faz parte de uma cultura e a literatura infantil precisa dialogar com ela. Portanto, “é importante para os livros infantis, em que a oralidade, a subcultura, ou anticultura, ou cultura paralela da infância são fatores relevantes na interpretação dos textos” (HUNT, 2010, p. 60). Isso se deve às escolhas das obras direcionarem e conduzirem o caminho de formação leitora. Portanto, os textos devem ser conhecidos pelo docente.

Por isso é interessante que o professor leia e conheça a moralidade da obra antes de apresentar aos alunos. A literatura não modela o homem, ela os humaniza, desenvolve a capacidade dos sujeitos se tornarem críticos. Desse modo, há que se tomar muito cuidado com o cunho moralizador de uma obra. O conhecimento prévio do texto, permite interpretar as suas mensagens subliminares, mesmo que a leitura do adulto não seja a mesma das crianças, mas

(...) quem quer que tenha lido muitos livros para criança quando adulto provavelmente concordará que é o tipo mais gratificante de leitura – e, outra vez, o mais inadvertido por aqueles em dúvida quanto ao status da atividade –, o que envolve aceitação do papel implícito; é quando o leitor se rende ao livro nos termos do próprio livro. Corresponde ao mais próximo que podemos chegar de ler como uma criança; porém, está ainda muito longe da leitura feita por uma criança de verdade. (HUNT, 2010, p. 58).

Assim como afirma Hunt (2010), enquanto adultos não conseguimos definir se nos posicionamos com o olhar da criança que um dia fomos ou que pensamos ser, mas mesmo assim, estamos distantes da interpretação da criança real. Devemos então levar em consideração a opinião das crianças, além do mais “devemos escutá-las falando sobre livros, vê-las formar e explicitar suas opiniões” (COLOMER, 2007, p. 136). Dessa maneira construindo e formando o leitor literário, compreendendo seus gostos, preferências e os reais motivos que levaram a gostarem das escolhas de determinados livros.

Finalizando, os docentes deveriam levar em consideração o itinerário de aprendizagem que é “um terreno que une a consideração ao texto, o leitor e a mediação educativa” (COLOMER, 2007, p. 137), ou seja, todo o processo percorrido, a obra, a compreensão dela pelo leitor em relação aos valores postos em jogo e as práticas mediadas pelo docente. Logo, “a aprendizagem da literatura realiza-se, assim, em meio a um grande desenvolvimento social de construção compartilhada do significado” (COLOMER, 2007, p. 139). E, portanto, um conhecimento interessante a ser ensinado na escola. Adiante, apresentamos os gêneros lidos durante nossas observações da *Hora da Leitura*.

### 5.3 Os gêneros apresentados

A princípio, antes de iniciarmos a pesquisa de campo, nossa hipótese inicial era de que as professoras liam diferentes gêneros durante a *Hora da Leitura*, porém, essa hipótese foi refutada ao longo de nossas observações. Como discutimos anteriormente, a respeito dos critérios de escolha dos textos literários lidos, pudemos observar uma escolha equivocada que “faz dela uma literatura escolarizada” (SOARES, 2006, p. 17).

A literatura infantil ocupa um lugar específico no âmbito do gênero ficção, visto que ela se destina a um leitor especial, a seres em formação, a seres que estão passando pelo processo de aprendizagem inicial da vida. Daí o caráter pedagógico (conscientizador) que, de maneira latente ou patente, é inerente à matéria. E também, ou acima de tudo, a necessidade de ênfase em seu caráter lúdico... Aquilo que não divertir, emocionar ou interessar ao pequeno leitor, não poderá também transmitir-lhe nenhuma experiência duradoura ou fecunda. (COELHO, 2000, p. 164).

Dessa maneira, pudemos compreender e analisar o que observamos nas práticas das professoras e verificamos que o texto apresentado por elas era voltado a esse leitor em formação, considerando os aspectos lúdicos e pedagógicos e permitindo que essa experiência fosse duradoura ou fecunda como argumenta Coelho (2000).

Embora a discussão de gêneros textuais seja complexa e não ser esse o foco de nosso trabalho, perguntamos para as docentes “Qual gênero deve ser lido na *Hora da Leitura*?” e com base nas respostas da entrevista, elaboramos o Quadro 22.

#### Quadro 22 - Escolha do gênero

<b>Professoras participantes</b>	<b>Crítérios de escolha</b>
Cassandra	“Procuro sempre ler livros de literatura”.
Joana	“Procuro privilegiar, sempre, a literatura. Às vezes, eu leio o livro, e depois acabo lendo o jornal”.
Valéria	“Todos os gêneros são interessantes, mas você tem que ler de acordo com a sala que está (...) num terceiro ano eles já começam a se interessar por histórias com mais aventura, com algum suspense como os contos de fadas adaptados, porque os tradicionais já não despertam tanto interesse (...) depende da idade e que sejam textos que eles gostem”.

Fonte: Dados coletados na presente pesquisa e organizados pela pesquisadora (2020).

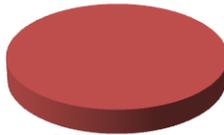
Em geral, as docentes da pesquisa escolhiam o texto literário para desenvolverem a *Hora da Leitura* e apenas a professora Joana anunciou que também o texto jornalístico. Tendo

em vista a confusão que a terminologia “gêneros literários” pode ocasionar, iremos adotar neste trabalho a perspectiva compreendida por Coelho (2000).

*Gênero* (ou forma geradora) é a expressão estética de determinada experiência humana de caráter universal: a *vivência lírica* (o *eu* mergulhado em suas próprias emoções), cuja expressão essencial é a *poesia*; a *vivência épica* (o *eu* em relação ao *outro*, com o mundo social), cuja expressão natural é a *prosa*, a *ficção*; e a *vivência dramática* (o *eu* entregue ao espetáculo da vida, no qual ele próprio é personagem), cuja expressão básica é o *diálogo*, a *representação*, isto é, o *teatro*. (COELHO, 2000, p. 163, grifo do autor).

Coelho (2000) classifica a literatura em três gêneros: poesia, ficção e teatro. Durante nossas observações, o gênero ficção foi contemplado nas três salas no período da pesquisa de campo, o gênero poesia apareceu na prática de apenas uma das professoras e o teatro não foi contemplado, conforme mostram os Gráficos 1, 2 e 3 comparados no Quadro 23.

#### Quadro 23 – Comparativo dos gêneros apresentados pelas professoras

Gráfico 1 - Gêneros apresentados Professora Cassandra	Gráfico 2 - Gêneros apresentados Professora Joana	Gráfico 3 - Gêneros apresentados Professora Valéria
<p style="text-align: center;"><b>Gênero</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li><span style="color: blue;">■</span> 0 Poesia</li> <li><span style="color: red;">■</span> 10 Ficção</li> <li><span style="color: green;">■</span> 0 Teatro</li> <li><span style="color: purple;">■</span> 0 Não literário</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Gênero</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li><span style="color: blue;">■</span> 1 Poesia</li> <li><span style="color: red;">■</span> 7 Ficção</li> <li><span style="color: green;">■</span> 0 Teatro</li> <li><span style="color: purple;">■</span> 1 Não literário</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Gênero</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li><span style="color: blue;">■</span> 0 Poesia</li> <li><span style="color: red;">■</span> 8 Ficção</li> <li><span style="color: green;">■</span> 0 Teatro</li> <li><span style="color: purple;">■</span> 0 Não Literário</li> </ul>

Fonte: Dados coletados na presente pesquisa e organizados pela pesquisadora (2020).

De acordo com os Gráficos 1, 2 e 3 podemos traçar o perfil da escolha das obras selecionadas por cada professora. A preferência pelo texto literário e, principalmente, por se concentrar mais no gênero ficção remete à questão da tradição da literatura dentro da escola.

A literatura conta com instituições que a conservam, protegem e divulgam: as academias, no passado, e, atualmente, a universidade e a crítica literária são entidades e mecanismos que atestam a validade e significação daquele acervo, concedendo-lhe uma autoridade que lhe facilita a abertura das portas da escola e do ensino, onde se acomoda com propriedade e confortavelmente. Contudo, é quando a literatura se legitima por intermédio desses aparelhos que revela sua tendência mais impositiva. Pois, em tal circunstância, ela coincide com o elenco de normas que compete representar: as de ordem estética, enquanto exemplo de períodos e estilos literários; as de ordem gramatical, enquanto modelo, aceito por consenso de

utilização da língua nacional; as de ordem moral, nos casos em que a ficção, via de regra a destina à infância, tem uma orientação pedagógica que precisa tornar-se visível para o leitor. (ZILBERMAN, 1988, p. 116).

Embora Cassandra tenha informado só escolher ficção, verificamos que a condução das discussões feitas pela docente não contribuem para formar o leitor literário, visto que não há um planejamento e os textos são utilizados para anteciparem os conteúdos das matérias pedagógicas trabalhadas pela professora em sala de aula. Em contrapartida, Joana é a docente que nas observações variou mais, lendo o texto jornalístico, a poesia e livros de ficção. No caso dessa professora, ela faz um trabalho às vezes voltado para os conteúdos pedagógicos e outras vezes evidencia o texto literário. Dessa maneira, a *Hora da Leitura* é dúbia embora a docente tenha a atenção e o apreço dos alunos. A professora Valéria é a que tem mais consciência e preparo para os objetivos da *Hora da Leitura*, escolhendo textos literários, preparando discussões que levem os alunos à compreensão e estabelecimento de relações com outros textos, ampliando assim, a bagagem literária das crianças.

Em síntese, temos observado a literatura ser confundida como uma forma de normatização, um modelo de transmissão de valores e notamos essa ideia presente na fala das professoras durante a *Hora da Leitura*. A falta de planejamento e conhecimento do texto anteriormente compromete o bom desenvolvimento de questões norteadoras que se preocupam com a estética do texto. Em nossas observações, verificamos as professoras focando em questões morais em detrimento às artísticas, o que pode reforçar a tradição da literatura infantil e seu modelo educador. A seguir apresentamos e analisamos os livros e autores escolhidos pelas docentes para a *Hora da Leitura*.

#### **5.4 Livros e autores na *Hora da Leitura***

Elaboramos o Quadro 24 abaixo com os livros e autores lidos pelas professoras durante nossas observações. Este quadro irá nos ajudar a compreender melhor os critérios de escolha e seleção.

**Quadro 24 - Livros e autores lidos**

<b>Professoras participantes</b>	<b>Livros lidos</b>	<b>Autores</b>
Cassandra	Quando Estela era muito pequena	Marie-Louise Gay
	Quem Quer?	Tatiana Belinky
	Aladdin	Disney
	A Caminho da Escola	Fabia Terni
	Quando eu comecei a crescer	Ruth Rocha
	O Bicho Folharal	Angela Lago
	O Coelho que ouviu	Sheryl Webster
	Chapeuzinho Vermelho	Irmãos Grimm
	Chapeuzinho Redondo	Geoffroy de Pennart
Joana	Chapeuzinho Vermelho	Charles Perrault
	Branca de Neve	Cristina Almeida
	João e Maria	Irmãos Grimm
	Trava-línguas	Impresso publicitário Mc Donald's
	Ida e volta	Juarez Machado
	Desta água não beberei	Milla Behrendt
	Dezenove poemas desengonçados	Ricardo Azevedo
	A maior flor do mundo	José Saramago
	O saco	Ivan Zigg
Valéria	Cinderela	Disney
	Lobinho na escola de enganação	Ian Whybrom
	Os bichos que tive	Sylvia Orthof
	Bruxa Onilda vai à festa	Enric Larreula
	Menina bonita do laço de fita	Ana Maria Machado
	Os grandes negócios da Bruxa Onilda	Enric Larreula
	A árvore que dava dinheiro	Retirado de Blog
O mistério do coelho pensante	Clarice Lispector	

Fonte: Dados coletados na presente pesquisa e organizados pela pesquisadora (2020).

Percebemos que todos os livros lidos por elas são obras muito conhecidas e, em sua maioria, de autores reconhecidos pela crítica há anos. Muitos estão nos livros didáticos que trazem fragmentos, então usam a sugestão de leitura presente no manual para proferir aos alunos, geralmente os materiais didáticos escolhidos são sempre os mesmos, poucas alterações são feitas nas edições, por isso os livros de literatura que aparecem são sempre os mesmos. Desta forma, mesmo que de maneira limitada, esses manuais são responsáveis por divulgar os livros de literatura que as docentes conhecem. Evidenciamos aqui, um problema, pois as professoras escolhem sempre as mesmas coleções didáticas, assim reforçam os mesmos autores e mesmas sugestões de leitura, dificilmente são incluídas novas obras.

As pesquisas de Souza (2000) verificam que nos livros didáticos as narrativas são a grande maioria, coincidência ou não, foram elas, as mais selecionados pelas professoras.

Há uma grande recorrência dos mesmos autores e das mesmas obras nas coleções didáticas para as quatro primeiras séries do primeiro grau (...) A mesma recorrência de autores e obras ocorre na seleção de textos narrativos: Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Pedro Bandeira, Ziraldo são autores que aparecem repetidamente (...) oferece-se à criança uma gama restrita de autores e obras, quando a literatura brasileira, em prosa e em verso, é bastante rica e diversificada. (SOARES, 2006, p. 27-28).

A oferta sempre pelos mesmos autores limita o repertório de professores e alunos. Talvez por falta de conhecimento das novas publicações do mercado literário infantil, não são apresentados novos nomes, ou por uma reprodução das velhas práticas metodológicas e que a abertura ao novo ainda é uma resistência, é mais fácil e cômodo trabalhar com o texto conhecido há muitos anos e que funciona bem em sala de aula.

Uma seleção limitada de autores e obras resulta em uma escolarização inadequada, sobretudo porque se forma o conceito de que literatura são certos autores e certos textos, a tal ponto que se pode vir a considerar como deficiência da escolarização o desconhecimento, pela criança, daqueles autores e obras que a escola privilegia... quando talvez o que se devesse pretender seria não o conhecimento de certos autores e obras, mas a compreensão do literário e o gosto pela leitura literária. (SOARES, 2006, p. 28).

Concordamos com Soares (2006) e entendemos que o ensino de literatura deve estar mais preocupado com a questão da compreensão do texto e de todas as suas especificidades estéticas e literárias. Assim, acreditamos ser mais importante a discussão com as crianças sobre os aspectos que levam uma obra a ser considerada literária.

Para tanto, recorremos a Colomer (2007) que define três novos sentidos: primeiro, exige um leitor atual do ponto de vista social – textos que descrevam os novos valores, em que abordam os conflitos psicológicos dos protagonistas e a reflexão sobre as relações humanas; segundo, um leitor integrado com uma sociedade alfabetizada e com uma grande presença de meios audiovisuais – as imagens dos livros são pensadas para interagir com o texto e, por último, o leitor contemporâneo do ponto de vista artístico – a intertextualidade das obras, o jogo metaficcional e a mudança no papel ocupado pelo leitor.

Cassandra e Joana selecionaram livros e autores com foco pedagógico a partir da literatura. Os limites educativos e morais se emaranhavam durante as práticas observadas, “inclusive, a lição moral que é preciso extrair da conduta dos personagens, às vezes resumindo-a em forma de moralidade final” (COLOMER, 2007, p. 86). Por exemplo, ao explicitarem para as crianças reforçando que não devem falar com estranhos e que devem sempre obedecer os pais, temos a impressão que, por mais que o texto seja de qualidade literária, o conto serve para ensinar comportamentos.

Por outro lado, a escolha dos livros e autores da professora Valéria nos chama atenção para as exigências e necessidades desse novo leitor que se quer formar. Algumas das obras escolhidas por ela não são textos ingênuos, colocam as crianças e os leitores em uma posição de protagonista e dialoga com o texto e o autor. Os textos escolhidos por ela apresentam o final em aberto, como em *Menina bonita do laço de fita*, “não como o desaparecimento do problema, mas como sua aceitação vital por parte do protagonista, que aprendeu a conviver com ele” (COLOMER, 2007, p. 82). A história não termina com “viveram felizes para sempre”, mas possibilita ao leitor a pensar que existem muitos caminhos possíveis, nessa história, por exemplo, a coelha afillhada da *menina bonita do laço de fita* respondia para os que lhe perguntavam qual era o segredo para ser tão pretinha que era por conta dos conselhos da mãe da sua madrinha, ou seja, não deu uma resposta, nem uma solução o leitor no final tem que imaginar e criar as suas próprias conclusões sobre quais conselhos seriam esses.

## 5.5 O suporte

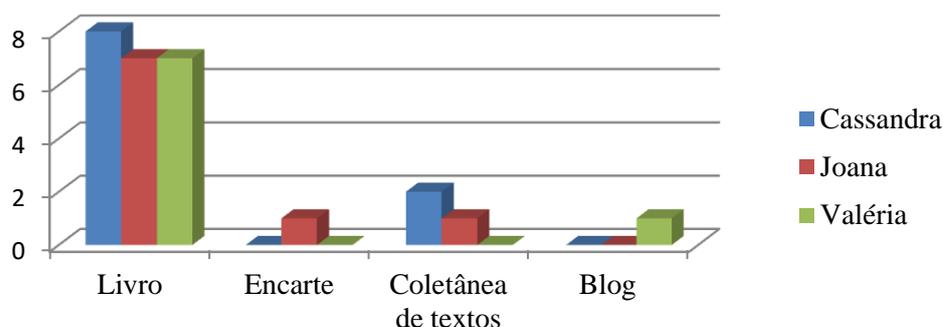
Quando se planeja e seleciona o texto a ser proferido para a turma, se faz necessário pensar o suporte e a forma de apresentação, assim, “podemos encarar o livro como um grande dominador das massas ou como um grande libertador da mente humana” (HUNT, 2010, p. 153). Nossas escolhas dizem o tipo de pessoas que queremos formar, por isso, levar obras na íntegra aos alunos contribui para estimular nossas crianças a se tornarem leitores proficientes, capazes de ir em busca autonomamente de seus gostos e preferências, sabendo onde encontrar o que procuram.

É preciso garantir que os alunos tenham acesso ao livro, a esse respeito, Colomer (2007, p. 73) afirma que os “livros infantis ensinam a ler”, que a melhor maneira de se aprender a ler, é lendo e que “grande parte da formação literária dos meninos e das meninas se produz através do seu contato direto com a literatura destinada à infância (...)”. Portanto, o professor não deve somente proferir o texto, mas disponibilizar a obra para que as crianças leiam por conta própria.

Com efeito, algumas obras precisam da imagem para que o leitor compreenda o texto, tendo em vista, “a integração da imagem como um elemento que traz a informação necessária – e não como mera ilustração” (COLOMER, 2007, p. 85). Apesar de mostrar o livro literário para a turma toda ao mesmo tempo, isso não garante que todos visualizem as imagens que são importantes no processo da compreensão. Com o manuseio e o contato direto com o texto

literário as crianças criam expectativas a respeito da literatura. E para melhor entender qual foi o suporte de texto mais utilizado pelas professoras elaboramos o Gráfico 4.

**Gráfico 4 - Suporte apresentado**



Fonte: Dados coletados na presente pesquisa e organizados pela pesquisadora (2020).

Apesar do livro ser o suporte mais utilizado por elas, sentimos falta da manipulação dele pelas crianças. O livro ficou restrito ao uso e à apresentação da professora que ao terminar a proferição, o fechava e guardava. Para Modesto-Silva (2019, p. 52), “os livros, passam a ser mediadores, intermedeiam a exploração sensorial, autônoma, bem como propiciam trocas compartilhadas de sentimentos e aprendizados, cooperam para a humanização”. Por isso, consideramos adequada a prática da manipulação do livro pelas crianças após a leitura da docente, assim, podem ter a oportunidade de experiência para a ampliação de suas aprendizagens.

A formação do leitor literário ainda é feita de forma autoritária. Apesar das professoras apresentarem o livro proferido para as crianças, elas não compartilham com eles sua materialidade, não deixam que manipulem de maneira autônoma. Para Hunt (2010, p. 85), “a maioria das pessoas (e não só crianças) têm uma relação sensual com os livros; como ele é ao tato, o seu peso na mão, o tamanho, a forma (e, para crianças mais novas, seu gosto): tudo importa”. Isso porque os alunos precisam pegá-lo na mão, cheirar, tocar, folhear de trás para frente, se prender nas ilustrações. Enfim, precisam ler por si mesmos o que foi proferido pela docente.

## 5.6 A ilustração

Entendemos que as ilustrações hoje ocupam um lugar fundamental para a compreensão do texto literário infantil. Alguns textos são impossíveis de serem

compreendidos se não se tem acesso à ilustração. Dessa forma, a “imagem e os demais elementos não-verbais são também um recurso muito poderoso para dar apoio ao leitor” (COLOMER, 2007, p. 85).

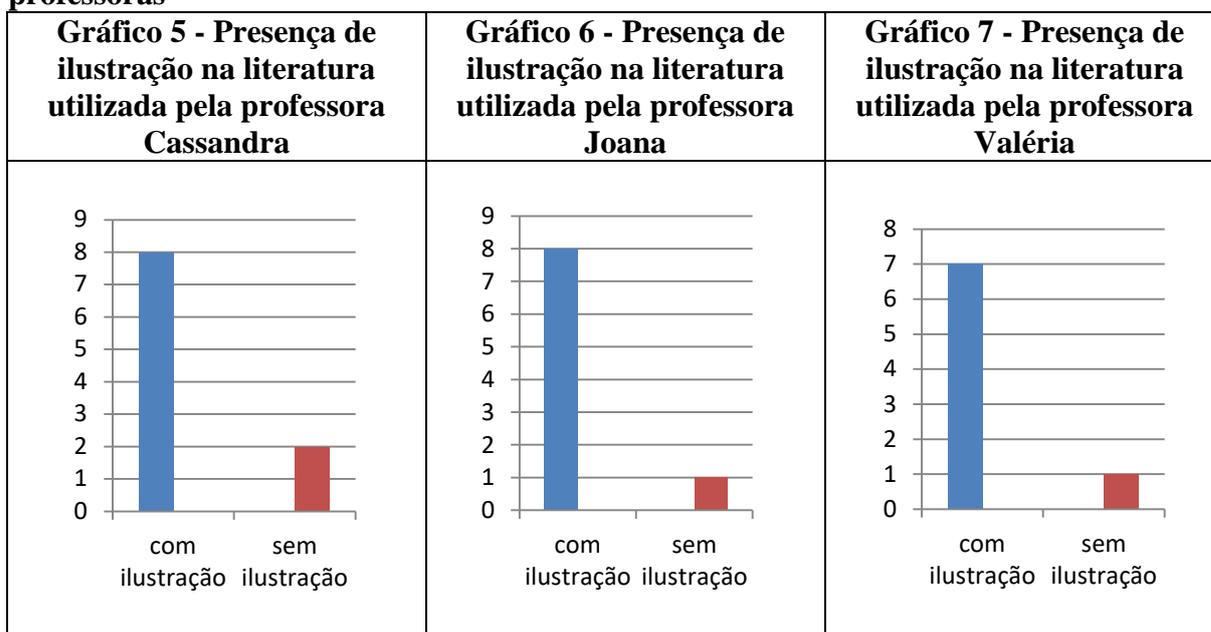
A presença da imagem nos livros infantis permitiu colocar nela elementos distintos da narrativa, que, desta forma, podem continuar presentes na história sem sobrecarregar o texto a ser lido. Tradicionalmente, a ilustração e o texto caminhavam em planos paralelos. Um contava a história e o outro a ilustrava. Mas, boa parte dos livros infantis atuais – que receberam o nome de álbuns exatamente para distingui-los dos contos ilustrados – incorpora a imagem como elemento constitutivo da história, de maneira que os dois – texto e ilustração – complementem a informação. (COLOMER, 2007, p. 93).

Em outras palavras, as ilustrações complementam o texto escrito, os dois caminham juntos e “a imagem (...) facilita o estabelecimento do quadro das relações da história, uma das grandes dificuldades para a compreensão inicial dos relatos” (COLOMER, 2007, p. 94). Portanto, segundo Colomer (2007), para que haja a compreensão leitora, o professor mediador deve garantir que todos tenham acesso à proferição da história, ao livro e que possam ver suas ilustrações.

Notamos a preferência das professoras pelos livros com ilustrações, por isso, a escolha quase exclusiva dos textos ilustrados apresentados às crianças e que de acordo com Colomer (2007, p. 94-95), esse “uso da imagem permite introduzir complicações que afetam a interpretação da história” (COLOMER, 2007, p. 94). Dessa maneira, o texto visual não pode deixar de ocupar um aspecto importante a ser considerado durante a proferição do professor, pois “a ilustração oferece pistas para pôr em dúvida a realidade do que afirma no texto” (COLOMER, 2007, p. 95), assim como “também é o recurso da imagem que permite estabelecer divergências significativas entre outros elementos” (COLOMER, 2007, p. 95). Em outras palavras, a narrativa se completa com a linguagem visual e a verbal, como se existissem duas histórias sendo contadas ao mesmo tempo.

Elaboramos o gráfico abaixo para mostrar a escolha das professoras por livros com a presença de ilustrações.

**Quadro 25 - Comparação da presença de ilustração na literatura utilizada pelas professoras**



Fonte: Dados coletados na presente pesquisa e organizados pela pesquisadora (2020).

As três docentes priorizam os livros com ilustrações, porém, percebemos ao longo das observações, pouco cuidado com o manuseio, a apresentação e exploração do livro. Nas palavras de Ramos (2013), para ler as imagens não existe uma forma rígida ou um método, é preciso levar em consideração as questões estéticas e visuais, considerando o formato da imagem, as cores usadas pelo ilustrador, a relação luz e sombra e o que tudo isso significa dentro do contexto do texto verbal.

Ramos (2013) recomenda olhar os livros como se fossem paisagens, é preciso considerar seu projeto gráfico e a ilustração, assim como as diferenças entre as formas dos textos verbais e visuais.

No livro-álbum, texto e ilustração têm importância semelhante. No livro-imagem, apenas a ilustração determina a leitura, estando o texto verbal ausente. Em um livro ilustrado, o texto escrito, isto é, a palavra, tem o predomínio, pois as ilustrações têm a função de acompanhar a narrativa. (RAMOS, 2013, p. 146).

Assim como Ramos (2013), concebemos a importância da ilustração para a literatura, pois ela é parte fundamental da narrativa, em alguns livros, ocupa uma importância maior do que em outros. Se as crianças não têm em mãos o livro proferido, é muito provável que a apresentação em sala de aula fique comprometida, pois a proporção do tamanho do livro com a quantidade de alunos não privilegia a apreciação estética das ilustrações para que realmente haja uma compreensão da obra como um todo. Durante as observações, as crianças que

estavam sentadas mais ao fundo da sala não conseguiam enxergar as imagens, uma vez que nenhuma das três professoras se locomoveu pela sala. Andaram e viraram as páginas sempre à frente das primeiras carteiras, o que compromete a qualidade da atividade, pois

(...) os livros para crianças, as ilustrações são, junto com o texto escrito, a principal forma narrativa, o que quer dizer que as histórias são contadas com letras e desenhos. Cada vez mais, as ilustrações se propõem como narrativa, seja complementando o texto, ampliando suas possibilidades ou multiplicando as vozes dentro da mesma história. Em muitos livros, as imagens contam por si só, prescindindo do texto verbal. (FARIAS; FERNANDES, 2019, p. 24).

Mediante o exposto, que são uma narrativa paralela ao texto verbal, sem dúvida ao proferir o texto às crianças o professor precisa considerar a visualização das imagens e que todos estejam acompanhando os detalhes da trama. O docente pode garantir que ao término da leitura, os alunos tenham acesso e manipulem o livro individualmente.

Com base em tudo que apresentamos a respeito da ilustração, podemos afirmar que, nas três salas, a apresentação do texto literário ficou parcialmente comprometida, pois, como afirmaram Farias & Fernandes (2019), as ilustrações são uma narrativa que complementam o texto. Em concordância, Hunt (2010, p. 165) afirma que “os livros-ilustrados podem cruzar o limite entre os mundos verbal e pré-verbal; podem ser aliados da criança leitora”. Contribuindo para o processo de sua compreensão.

Em relação ao livro-imagem, apenas a professora Joana utilizou uma obra muito conhecida, um livro que é considerado um dos primeiros livro-imagem no Brasil, *Ida e Volta de Juarez Machado* (1998). Apenas essa docente apresentou o livro-imagem, e acreditamos ser pela dificuldade que elas têm em analisar as ilustrações e “a função que elas exercem na narrativa” (RAMOS, 2013, p. 146).

Como muitas vezes não há exemplares dos livros para todos os alunos, percebemos em nossa observação que algumas leituras foram feitas com o livro projetado para explorar melhor texto e ilustrações. Outra opção seria ampliar as imagens do livro de modo que fiquem visíveis para toda a turma observar os detalhes das imagens enquanto acompanha a leitura do professor, porque “as imagens podem concordar, tencionar, negar, expandir ou propor uma visualidade nova para o que está dito com as palavras” (RAMOS, 2013, p. 146). Certamente que o acesso às ilustrações por todos ao mesmo tempo facilita o processo de compreensão durante a leitura, pois todos acompanham o texto sendo proferido, atribuindo significado ao verbal e ao visual.

Como já discutido anteriormente, no planejamento a docente também deveria organizar o espaço de leitura, de uma maneira que todos possam interagir - ouvindo a

professora, dialogando com os colegas, prestando atenção no texto proferido e visualizando as ilustrações, para chegar na atribuição de sentidos ao texto. Nessa organização se prevê que a docente deve agir com cautela para não antecipar as páginas e ações subseqüentes antes de ler, a não ser que seja intencional. Após o final da narrativa, muitos autores como Girotto & Souza (2010), Cosson (2015) sugerem que o livro seja explorado em toda a sua materialidade pelos alunos, que podem o ler novamente, se assim desejarem, tocar o livro, mostrar ao colega alguma parte que mais lhe chamou a atenção ou comentar com a professora algum ponto que não tinha percebido quando ela leu para a turma.

Procedimentos como esses garantem o acesso e a autonomia dos leitores, exercendo, assim, uma formação significativa do leitor literário, deixando-o livre para explorar e ler da maneira que achar mais conveniente e atenda às suas necessidades.

## 5.7 Práticas de leitura

Neste tópico, discutiremos algumas práticas observadas na *Hora da Leitura*. Como poderemos verificar a seguir, algumas professoras não mudavam os modos de ler e somente uma, procurava garantir variedade nas formas de apresentar a leitura. No Quadro 26 temos o registro das práticas de leitura observadas durante nossa pesquisa.

**Quadro 26 - Práticas de leitura**

<b>Professoras participantes</b>	<b>Práticas observadas na <i>Hora da Leitura</i></b>
Cassandra	Proferição aos alunos;
Joana	Usou a leitura como pretexto para produção de texto; Mediação das falas das crianças com os textos já lidos anteriormente; Leitura em voz alta dos alunos; Proferição dos alunos; Roda de leitores; Leitura com o livro proferido pela professora;
Valéria	Proferição; Proferição com intervenção dos alunos

Fonte: Dados coletados na presente pesquisa e organizados pela pesquisadora (2020).

Segundo Solé (1998) há vários objetivos de leitura. Na atividade observada nessa pesquisa *Hora da Leitura* também foi possível verificar diferentes propósitos, pois as práticas mudam de acordo com as intenções das professoras em relação à concepção do que é essa atividade para elas. Cassandra chama sua prática de leitura deleite e de acordo com nossas observações é ela quem sempre profere o texto para as crianças.

Notamos também insegurança durante o desenvolvimento da atividade, podemos afirmar que isso acontece pela falta de planejamento para a *Hora da Leitura*, já que declarou que às vezes o livro é escolhido na hora. Presenciamos situações em que as crianças falavam sobre o texto lido por ela, mas sentimos falta de uma interlocução para que houvesse o aprofundamento nas discussões sobre a história. Os alunos apenas concordavam com as colocações da professora em relação ao texto e quando tentavam se expressar recebiam da docente um movimento de "ok" com a cabeça.

Entendemos que “nossas referências e intenções são decisivas. É claro que os leitores adultos nunca podem compartilhar as mesmas referências que as crianças, em termos de experiência de leitura e vida” (HUNT, 2010, p. 57). Entretanto podem mediar essas experiências com perguntas pertinentes que auxiliem as crianças a refletirem sobre situações vivenciadas por elas ou que tenham acontecido com alguém próximo a elas. Durante as observações, notamos poucas relações entre os textos lidos e os contextos vivenciados pelas crianças, em que elas sentissem necessidade de falar, mas a falta de um planejamento adequado comprometeu a mediação de leitura com o texto apresentado, os questionamentos muitas vezes foram superficiais. Por isso, evidenciamos que

(...) é preciso, pois, uma correção de rumos, no sentido de propiciar às crianças experiências de leitura enriquecedoras, em que a literatura se mostre como uma realidade possível, ativadora da imaginação e do conhecimento do outro e de si mesmo. Para tanto, importa criar situações de leitura fundadas na liberdade de escolha e no ludismo, alicerçadas em base teóricas sólidas sobre o gênero literário em questão, o processo de leitura, as características emocionais e cognitivas infantis e a metodologia de trabalho mais adequada. (AGUIAR, 2011, p. 08).

Concordamos com Aguiar (2011) que é preciso proporcionar experiências significativas com o texto literário, criar situações diversificadas para o seu uso. Neste sentido, a professora Joana, utiliza uma variedade nos modos de ler literatura para os alunos e nos chama atenção o fato de ter definido objetivos e propósitos com a forma em que planeja a atividade, e, anunciando às crianças o que espera deles. Há, portanto, objetivos claros de leitura e de recepção das mesmas. Essa estratégia é positiva para a formação do leitor. É importante também compreender que “os objetivos dos leitores em relação a um texto podem ser muito variados” (SOLÉ, 1998, p. 93) e ainda que “haverá tantos objetivos como leitores, em diferentes situações e momentos” (SOLÉ, 1998, p. 93).

Por outro lado, embora a professora Valéria tenha se limitado a ler para os alunos e orientar que os mesmo utilizassem a *Hora da Leitura* para ler em voz alta para os colegas, pudemos perceber que ela cria situações de leitura em que as crianças se sentem parte da

história. A leitura frui conforme a docente faz alguns questionamentos, propicia tempo para as respostas e faz indagações aos alunos.

A partir dos critérios apresentados na seção, propomos a análise de três situações significativas de práticas de mediação de leitura observadas durante a pesquisa, uma de cada professora.

### **Quadro 27 - Prática de leitura da professora Cassandra**

A turma da professora Cassandra é um 1º ano composto por 28 alunos.

No dia 08 de novembro de 2018, último dia de nossa observação, Cassandra realizou uma prática mais significativa de leitura.

Utilizou o conto *Chapeuzinho Vermelho* de Charles Perrault presente no livro Ler e escrever: livro de texto do aluno (SÃO PAULO, 2010, p. 88-91).

Iniciou sua fala com as crianças explicando que iria contar uma das primeiras versões da história de *Chapeuzinho Vermelho* – já havia lido algumas outras versões para a turma ao longo da semana.

#### **Antes da leitura:**

Antes de ler a história, ela havia pedido com antecedência a seguinte investigação: *Com a ajuda de um adulto, pesquise na internet, revistas, jornais, etc., sobre a história de Chapeuzinho Vermelho, tendo como norte as perguntas abaixo. Depois anote o que encontrou se preferir pode imprimir, porém precisa ler o texto atentamente para apresentá-lo na sala.*

a) *Quando surgiu a história de Chapeuzinho vermelho?*

b) *Onde surgiu a história?*

c) *Quem foi o primeiro autor desse conto?*

As crianças apresentaram suas descobertas para a turma, em seguida a professora complementou com informações a respeito do período que foi escrito o conto.

Explorou as questões trazidas pelos alunos e ao chegar à pergunta sobre onde surgiu a história, um dos alunos ficou com vergonha de ler. Então, outro colega assumiu falando que foi escrita na Europa. Outros foram mais específicos, disseram ter sido na França.

A turma, naquele período estava desenvolvendo um projeto para a mostra pedagógica da escola, o tema escolhido por eles foi *As diferentes versões de Chapeuzinho*. A pesquisa fazia parte de uma das etapas do projeto, assim como a leitura realizada pela professora.

Os alunos fizeram a pesquisa, porém tiveram algumas crianças que não souberam responder, pois ainda não haviam atingido o nível alfabético do sistema de escrita. A professora ajudou aqueles que não haviam encontrado a resposta a localizarem a informação em suas anotações, passando de carteira em carteira.

Na terceira questão, sobre o nome do autor do conto, algumas crianças leram suas respostas e todos disseram o nome de Perrault, mas como cada um pronunciou de maneiras diferentes, acharam que eram pessoas distintas. Nesse momento a professora explicou que era um nome francês e por isso às vezes era meio difícil sua pronúncia.

Conversou com as crianças sobre as diferenças na história. Explicou que antes de ser escrita, esse era um conto transmitido oralmente pelas pessoas e, por isso, encontraram datas diferentes do surgimento dela, provavelmente foi por volta do século XIV que se tornou popular sendo transmitida oralmente entre as pessoas e seu registro surge somente após o século XVI.

Cassandra apresentou para os alunos muitas informações sobre Charles Perrault. Notamos que as crianças ficaram curiosas para saber mais a respeito desse autor. A característica dessa sala era de pouca atenção e pouco foco durante a *Hora da Leitura*. Mas, pela primeira vez, as crianças estavam completamente envolvidas antes mesmo de iniciar a leitura.

Os alunos questionavam, interferiam e participavam da conversa com falas pertinentes para a compreensão do texto. Uma postura bastante diferente de outros dias observados. As informações discutidas entre o grupo faziam sentido para eles, trouxeram os conhecimentos prévios para sala de aula e puderam falar sobre suas descobertas. Faziam relações entre a pesquisa anterior, feita em casa e com o que a professora estava falando.

Compararam as informações de Perrault com os dados que já haviam aprendido sobre os Irmãos Grimm, entre elas uma de que o autor dessa versão era francês e a versão aprendida anteriormente era alemã.

#### **Durante a leitura**

Cassandra utilizou o livro de texto, similar ao livro didático para sua proferição, é uma versão extensa e sem ilustrações, porém todas as crianças se mantinham atentas e sem desviar o foco.

Durante a leitura foram feitas pausas para as onomatopeias como, por exemplo, o “toc, toc” da batida na porta. A professora fez entonação da voz, mudando de acordo com o desenvolvimento da fala dos personagens.

#### **Após a leitura**

Ao terminar a leitura, as crianças perceberam que a Chapeuzinho havia morrido. Algumas até se expressaram dizendo que não ter gostado desse final e justificaram que foi porque não apareceu nenhum lenhador para salvar as personagens, como na versão dos Irmãos Grimm.

Nesse momento, a professora conversou com as crianças, levantou algumas questões importantes para que compreendessem e pensassem sobre a mensagem da história. Disse aos alunos que, naquela época, as histórias eram escritas com moralidades, serviam para trazer algum ensinamento para as pessoas. Quando Charles Perrault escreveu, era comum reforçar as questões da moral, ou seja, o comportamento esperado por Chapeuzinho Vermelho.

Questionou as crianças sobre qual seria a moral dessa história, o que essa narrativa ensina para gente?

Alguns responderam que a moral dessa história é que as crianças não podem andar na floresta sozinha, a professora mediou a conversa levando as crianças a refletirem sobre os perigos de se andar por lugares muito distantes, sem a supervisão de um adulto.

Por fim, um aluno afirmou que a moral é que nunca devemos falar com estranhos.

A docente perguntou se gostaram dessa versão, se era parecida com as que tinham lido anteriormente e o que tinha de diferente das outras versões lidas. Finalizando o momento da *Hora da Leitura*.

Nessa prática relatada, a escolha do texto e o planejamento da atividade foram elementos fundamentais para seu sucesso. Cassandra planejou com antecedência sua prática. Podemos dizer que pensou nos procedimentos antes, durante e depois da leitura, definidos por Solé (1998). Antes de iniciar a leitura motivou as crianças a conhecerem mais sobre a obra e o autor, pois “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que antes as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido” (SOLÉ, 1998, p. 91). Assim, a docente não oferece as respostas, disponibiliza um tempo de pesquisa em casa para aguçar a curiosidade e buscarem informações pertinentes para a compreensão do texto e seu contexto.

No dia combinado, explorou os conhecimentos prévios dos alunos a esse respeito. Solé (1998, p. 103) destaca que “a graça não reside em saber o que o texto diz, mas em saber o necessário para saber mais a partir do texto. Quando um escrito já é conhecido, o leitor não tem que fazer nenhum esforço para compreendê-lo”. Cassandra foi muito feliz em pedir para as crianças realizarem a pesquisa contextualizando o local, o ano e o autor do conto, assim teriam mais elementos antes da leitura para compreender melhor o texto, que nessa versão não era conhecido por todos.

Todas as crianças já conheciam outros enredos do conto Chapeuzinho Vermelho, visto que a professora havia lido anteriormente a narrativa dos Irmãos Grimm e Chapeuzinho Redondo, uma reescrita bastante criativa. Portanto, ao discutir a história de Perrault destacando o nome do autor, o local e o ano em que foi escrito o conto, permitiu comparações e previu que as discussões após a leitura seriam mais precisas. Dessa maneira, a docente ofertou elementos e argumentos concisos para os alunos fazerem as comparações.

Durante a leitura, notamos que as crianças ficaram mais atentas, às vezes, até interrompiam fazendo conexões com outros textos (GIROTTO; SOUZA, 2010) lidos anteriormente. Comparavam os itens que a personagem levou para a avó. O que mostra a atenção e a percepção nos detalhes das diferentes versões. Na proferição do texto pela docente, pausas foram realizadas pontualmente. Abramovich (2009, p. 21) nos indica que isso “é fundamental dar longas pausas (...), para que haja tempo de cada um imaginar as muitas coisas que estão para acontecer em seguida”.

Cassandra usou o recurso das onomatopeias para valorizar os detalhes descritos pelo autor, e solicitar a participação das crianças. Isso indica que houve planejamento e preparo da história com antecedência, diferentemente das outras práticas observadas ao longo da pesquisa nessa mesma sala de aula. Tal procedimento docente reforça a nossa concepção da importância do planejamento para o bom desenvolvimento das atividades na *Hora da Leitura*.

Após a leitura, a professora dialogou com as crianças que emitiram suas opiniões sobre o texto, o que haviam gostado e o que os desagradou. Cassandra fez uma mediação contextualizando a época do conto com os conhecimentos já adquiridos por eles. Segundo Solé (1998), as atividades de estratégias utilizadas após a leitura têm o objetivo de desenvolver a compreensão da leitura, por meio do processo crítico e criativo, da comparação entre outros textos lidos, dos questionamentos ao texto e da síntese dos acontecimentos da história.

Afirmamos, portanto, que a prática descrita é uma boa situação de aprendizagem para o ensino do texto literário, pois além de ter sido planejada com antecedência, levantou os conhecimentos prévios das crianças. Houve o estudo da história por parte da docente, que após a leitura, mediou os alunos à compreensão do texto.

### **Quadro 28 - Prática de leitura da professora Joana**

A sala da professora Joana é um 2º ano composto de 30 alunos.

No primeiro dia de observação, em 17 de setembro de 2018, a professora Joana fez uma fala inicial, explicando que trouxe o livro da Branca de Neve da autora Cristina Almeida com ilustrações de Heucy Miranda Ferreth da K Editore, 2002, deveriam analisar se a versão seria igual à história lida anteriormente.

Joana anunciou para as crianças que essa seria uma atividade que iria ser muito importante, pois ajudaria a ter um repertório maior para depois escreverem a própria versão do conto.

#### **Antes da leitura**

Para iniciar a proferição a professora cantou uma música conhecida pelas crianças:

*Era uma vez,*

*Assim vai começar,*

*A linda história*

*Que agora eu vou contar.*

*Bata palmas, minha gente,*

*Bata palmas, outra vez,*

*Bata palmas, bem contente,*

*Vou contar, era uma vez.*

Logo após o término da canção, as crianças fizeram silêncio para a professora iniciar a proferição. As carteiras estavam bem organizadas sem nenhum material em cima delas. A leitura é a primeira atividade do dia, antes mesmo de tirarem os materiais da mochila.

Joana iniciou a leitura, porém uma criança chegou atrasada nesse dia, ela disse à turma que iria recomeçar.

Percebemos que a professora tomou o cuidado de antes de iniciar a história levantar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como estimulando-os a fazerem conexões com outras histórias lidas por ela anteriormente. Questionou sobre o que sabiam a respeito dessa

narrativa e que, após a sua leitura eles iriam comparar com a outra versão lida e com a história assistida.

### **Durante a leitura**

Percebemos as crianças muito atentas e envolvidas com a história. Não houve interrupções ao longo da proferição. A docente posicionava o livro a sua frente e, após a leitura em voz alta de cada página, apresentava as ilustrações para as crianças.

Ao proferir o texto, ela se preocupou com a entonação de voz, modificando-a para cada personagem do texto.

### **Após a leitura**

Após a leitura também cantou com as crianças:

*Entrou por uma porta*

*E saiu pela outra*

*Quem quiser*

*Que conte outra.*

Perguntou o que acharam da história e as crianças começaram a responder que foi muito legal, só que era um pouco diferente. A professora interveio: o início foi igual?

O trabalho realizado de mediação de leitura auxiliou as crianças a compararem com o que haviam lido anteriormente e chamou atenção para as características das personagens.

Ao final, ela também solicitou a escrita do conto para as crianças, deveriam escolher entre as versões apresentadas, aquela que mais tinha lhes agradado. Levantou com as crianças a estrutura do texto narrativo, explicando cada uma das partes. Todos os alunos participaram discutindo sobre a organização do texto e os elementos da narrativa.

Em seu planejamento registrou a atividade como *leitura para deleite, comparação de enredo com outros textos, comentários para ampliação de repertório*.

Fonte: Relato de observação da pesquisadora registrado no Diário de Bordo (2020).

Joana selecionou um livro de uma versão não conhecida pelas crianças sobre o conto da Branca de Neve, seu objetivo era comparar com a narrativa lida e assistida anteriormente para que os alunos tivessem repertório suficiente e pudessem produzir seus próprios textos sobre o conto. Ela é uma professora com bastante experiência, conhece sua turma e sabe como direcionar o trabalho com literatura, anunciando todas às vezes os objetivos pretendidos, por isso utiliza modos de ler diferentes para cada objetivo planejado, ou seja, “nossa atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante ela” (SOLE, 1998, p. 41).

Ainda é interessante comentarmos a forma como organiza e prepara as crianças para a *Hora da Leitura*. Em outras turmas sempre acontece uma excitação por parte das crianças ao anunciar a história, mas diferentemente das outras, a arrumação do espaço dessa sala contribui para acalmar e preparar as crianças para esse momento. A professora inicia sua aula com a leitura. Os materiais ficam guardados dentro das mochilas e solicita que as crianças não

deixem nada sobre as carteiras. Diminuindo significativamente os possíveis estímulos para a distração ao longo da leitura. Segundo Silva (1996, p. 53), “a melhor arrumação consiste em sentá-las em semicírculo, numa posição descontraída, onde todas possam ver o narrador e o material a ser apresentado sem forçar o pescoço”. Porém, em sala de aula, pela grande quantidade de alunos, nem sempre é possível sentar em semicírculo, na maioria das vezes, as crianças permanecem em seus lugares, em suas carteiras confortavelmente para ouvirem a história, de maneira que todos possam ver a professora e o livro apresentado.

Outro ponto diferente em relação às demais docentes, é que Joana não precisa ficar pedindo silêncio para começar a história. Criou um ritual para iniciar suas leituras, ela costuma cantar. “Isso exerce um efeito mágico. Cantar, bater palmas, levantar os braços facilita a concentração dos ouvintes” (SILVA, 1996, p. 54). A música que ela canta com os alunos está presente no livro de Silva (1996), o que demonstra conhecimento em relação às técnicas e aos cuidados para a contação de histórias. Conhecimento esse, inerente a sua prática.

Nas observações, percebemos que, com todo esse preparo inicial, era muito raro haver interrupções durante as narrativas. Por isso, julgamos que o combinado com a turma antes de iniciar a leitura, é um importante fator para o sucesso do desenvolvimento da atividade, para que não aconteçam interpelações inadequadas. Durante a proferição, realizada pela docente, houve uma preocupação com a entonação de voz e delimitação da fala das personagens, planejando a leitura, “se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção (...) com o jogo das palavras”, a voz da professora “(...) equilibra o que é ouvido com o que é sentido, (...) é o uso simples e harmônico da voz” (ABRAMOVICH, 2009, p. 18). Isso conduz para o sentido do texto.

Ao final da atividade de leitura, a docente se utiliza também de música, dessa maneira, as crianças já sabem que só podem comentar a história, após o encerramento dela. A canção serve como uma porta de entrada para a leitura e ao terminar, fecha-se como iniciou, abrindo-se para o diálogo e interpretações. Em uma espécie de rito para o mundo da fantasia e da imaginação, as palmas são a chamada para o seu retorno ao mundo real.

A conversa realizada pela professora após o texto lido prolongou o deleite, conduziu a uma nova interpretação e perspectiva dos pontos de vista das crianças, pois quando mais de uma criança comenta sobre a história, faz com que os colegas possam mudar de opinião ou ver por uma ótica que não haviam percebido. A reescrita do conto não está vinculada apenas a *Hora da Leitura*, de todas nossas observações foi a única vez que a professora Joana vinculou a história lida com uma produção textual.

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES, 2016, p. 47).

Dessa maneira a reescrita não acontece em todos os dias da *Hora da Leitura*. Nesse caso, teve um objetivo muito específico.

O fato [a reescrita ou o reconto] torna-se problemático quando a leitura da obra literária se faz pelo viés da pedagogia, isto é, torna-se pretexto para o ensino de uma disciplina curricular, privilegiando a função de instrumento para um fim alheio às propriedades singulares da criação artística (quando, por exemplo, sua leitura se realiza para o estudo da história, das ciências sociais, da higiene, da religião, etc.). O uso do texto literário adquire, então, um caráter exemplar e tem sua especificidade anulada enquanto arte. (AGUIAR, 2011, p. 08).

Percebemos também o cuidado da docente em respeitar as particularidades do texto literário em suas aulas, dessa forma “lemos para conhecer o texto que nos desafia e que responde a uma demanda específica” (COSSON, 2014, p. 47), nesse caso para reescrever um conto, portanto, a leitura com uma função social específica.

Nessa atividade, o objetivo docente era chamar a atenção do leitor para as características da linguagem do conto, suas estruturas para, enfim, aprenderem a escrever um texto usando tais especificidades.

### **Quadro 29 - Prática de leitura da professora Valéria**

A professora Valéria tem uma turma de 3º ano composta por 28 alunos.

No dia 12 de novembro de 2018, a professora proferiu o livro *valéri na escola de enganação*, do autor Ian Whybrow e ilustrações de Tony Ross da editora Companhia das Letrinhas, 2001.

#### **Antes da leitura**

Ela explicou que iria ler em voz alta o último capítulo do livro que estavam lendo em dias anteriores durante a *Hora da Leitura*. Retomou com as crianças os episódios dos capítulos anteriores. O que nos chamou atenção foi o cuidado em ter retomado os fatos para contextualizar a pesquisadora e, assim, lembrar com os alunos o que haviam lido até agora.

#### **Durante a leitura**

Durante a leitura, a professora tomou o cuidado de lembrar algumas atitudes e termos utilizados anteriormente pelo autor e pelas personagens da trama.

Valéria fez o uso da voz com entonação e entusiasmo em sua proferição. Usava recursos expressivos do rosto e corpo para transmitir as emoções do texto. Percebemos que os alunos tiveram prazer pela a leitura. Colocava em sua proferição sua performance ao texto, o que deixava a narrativa viva e em movimento.

Durante a história, realizava pausas para questionar alguns pontos, assim os alunos podiam inferir o que aconteceria nas próximas páginas, ela tomava o cuidado de esperar as crianças falarem antes de continuar a proferição.

A leitura não ocorreu logo no início da aula, mas todos estavam com as carteiras organizadas e sem nenhum material em cima das mesas. As crianças atentas à leitura se manifestavam apenas quando a professora fazia alguma mediação no texto e dava abertura no momento oportuno.

### **Após a leitura**

Ao final da leitura, a docente conversou com os alunos, chamando atenção para o fato que nem todos os autores utilizam a palavra *fim* para terminar o livro. As crianças tiveram a oportunidade de falar suas impressões sobre o texto e foram muito ricas em suas pontuações a partir do trabalho de mediação de leitura que a professora realizou. Ela conversou com eles a respeito da mensagem da história, assim cada um foi elaborando suas conclusões a respeito do que ouviu.

Uma das crianças disse que a história ouvida lembrava um conto de esperteza. Nesse momento foi a deixa para a professora antecipar o texto que havia selecionado para o dia seguinte. Fez a motivação para a história que iria apresentar e anunciou que seria uma história mais legal, mas que provavelmente não seria contada na íntegra em um dia.

Em seu planejamento registra esse momento como leitura fruição.

Fonte: Relato de observação da pesquisadora registrado no Diário de Bordo (2020).

Valéria realizou a leitura por capítulos, cada dia leu um ou dois e a cada dia retomava os pontos mais importantes lidos anteriormente. Contextualizou a pesquisadora que estava na sala de aula para as observações, recapitulou os trechos lidos anteriormente, retomando as partes mais importantes, as características e ações das personagens, que seriam relevantes para a compreensão da história. A professora foi bem feliz na escolha do texto pois “os requisitos para julgar a beleza de uma narrativa estão na habilidade do autor em manejar as palavras com maestria para dispô-las na expressão literária” (MATOS; SORSY, 2009, p. 5). Valéria conduz as discussões com proficiência, como se planejasse exatamente o que iria falar em cada página do livro, a mediação flui de acordo com os questionamentos das crianças. São as perguntas delas que direcionam o caminho a percorrer, essa prática demanda tempo e recorrência, além da escolha de um bom texto. As crianças gostam muito de histórias como essas, se identificam com as personagens que possuem muitas características em comum com elas e outras que são completamente opostas, mas que fazem parte do comportamento humano.

Para prender a atenção das crianças, usou como recurso a própria voz, entendemos que “as expressões do corpo, os gestos, o ritmo e a entonação de voz imprimem sentido às palavras e desvelam para o ouvinte as emoções por trás do texto” (MATOS; SORSY, 2009, p.

7). Valéria utiliza “recursos vocais para que a leitura se torne mais envolvente (...)” (MATOS; SORSY, 2009, p. 9). Ao longo da narrativa a docente faz pausas para que as crianças possam imaginar a história e a esse respeito, Abramovich (2009, p. 21) nos diz que “é bom valorizar o momento em que o conflito está acontecendo e dar tempo, muito tempo, para que cada ouvinte vivencie e tome sua posição”. Durante a proferição, quando alguma criança emite um comentário a professora pergunta “Como sabe disso?” e dá uma pausa para a resposta e discussão do grupo a respeito. Perguntas desse tipo “ajudam a criar os mecanismos próprios da leitura” (COLOMER, 2007, p. 72).

Depois da leitura, Valéria incentiva a discussão do texto entre as crianças. Realiza a mediação para que eles mesmos cheguem a suas conclusões. Na verdade,

(...) trata-se de um debate autêntico em que os alunos dividem dúvidas e certezas, usam as informações do texto para construir argumentos, questionam o texto com base em suas experiências e dialogam entre si tanto quanto com o professor. (COSSON, 2014, p. 126).

As crianças falavam tanto quanto a professora, muitas vezes, faziam conexões com textos lidos anteriormente pela professora ou por eles mesmos. Um fator que contribui para que as crianças sejam estimuladas a falar sobre suas leituras e participar de discussões como essa, é o fato de terem acesso e a prática de frequentar a biblioteca da escola e realizar empréstimos de livros. Essa turma se destaca em relação às outras, pois os alunos constantemente relatavam suas experiências com o uso de outras bibliotecas além da biblioteca escolar. Nesse sentido, os estímulos que Valéria desenvolveu contribuem para a formação de alunos leitores.

Vimos nessa seção alguns pontos que apresentam relevância para um planejamento adequado de leitura literária na escola. Portanto,

(...) o conhecimento de rudimentos básicos de teoria literária faz-se necessário; pois a literatura é a arte da linguagem e como qualquer arte exige uma iniciação. É como um jogo: não pode ser jogado por quem não lhe conheça as regras ou não as combine com os parceiros. Embora, como arte que é, a literatura não comporte regras fixas e imutáveis, há certos conhecimentos de sua matéria que não podem ser ignorados pelo leitor crítico. (COELHO, 2000, p. 40).

Diante do exposto, há de se considerar que ao planejar atividades de leitura utilizando estratégias para o ato de ler, essas práticas começam a fazer sentido tanto para o professor, que respeita a intervenção dos alunos e também para as crianças que a partir dos objetivos de leitura veem nexo em ler.

## 6 UM NOVO OLHAR PARA A MEDIAÇÃO DE LEITURA

A reflexão que faremos nestas últimas considerações não são necessariamente verdades e “achados” irrefutáveis, trata-se de uma conversa reflexiva que construímos ao longo de todo o nosso trabalho sobre leitura, sobre literatura e sobre mediação leitora. Precisamos considerar que nosso trabalho foi desenvolvido ao longo de um momento social e histórico pré-determinado por um contexto cultural específico e definido e, portanto, sujeito a mudanças e a transformações.

Compreendemos as práticas de leitura como construção das relações histórico-culturais na vida dos sujeitos e que foram elas o objeto de estudo desta pesquisa, para que fossem destacadas as potencialidades desta prática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda que para compreendermos melhor a mediação desses professores em sala de aula, foi necessário compreender como a Secretaria Municipal de Educação pensa seu currículo e insere políticas de leitura em suas escolas. Por isso, afirmamos que

(...) é importante lembrar que muitos dos problemas que vivemos na educação, no país, não se explicam por falta de conhecimento sobre o que deve ser feito, mas muito mais por uma falta de condições políticas, para viabilizar aquilo que todos sabem que deve ser feito. (CAMPOS, 2009, p. 282).

Ressaltamos, então, que o professor não pode ser responsabilizado sozinho, precisamos entender toda a lógica que sustenta as escolas e que direcionam as práticas em salas de aula. Uma rede de educação com um currículo definido que considera as práticas de leitura literária leva seus professores a cometerem menos equívocos no ensino da Literatura, uma vez que estão definidos quais os objetivos e as mediações que deverão ocorrer. Dessa forma, este estudo de caso buscou indícios, particularidades em cada sala observada, uma vez que não é possível explicar o que acontece com as mediações de leitura em uma rede tão complexa como a de Presidente Prudente. Mas, é muito provável que situações como as analisadas possam vir a acontecer em outras salas de aula nesse município e em tantas outras cidades.

As escolas são organismos vivos, com suas histórias e suas necessidades próprias de cada unidade, não é possível fazer generalizações, mas é possível, de acordo com os dados apresentados, chegar a algumas conclusões com base nas pistas e nos indícios oferecidos por esse estudo:

a) O perfil docente, seu tempo de trabalho em sala de aula, sua formação inicial, os cursos formação continuada, as relações com a leitura na vida adulta e na infância e as

influências leitoras que as docentes experienciaram ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais definem como elas desenvolvem a *Hora da Leitura*.

b) A falta de parâmetros e diretrizes teórico-metodológicas, assim como a ausência de referenciais de leitura literária no município e de documentos orientadores específicos da Seduc para a *Hora da Leitura*, dificulta que as professoras progridam em suas ações. As diretrizes de leitura do município não garantem um efetivo ensino de leitura literária. Então, programas estaduais e nacionais como o Ler e Escrever e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) contribuem parcialmente com o diálogo a respeito dos textos literários. Porém é importante ressaltar que nem todas participaram desses programas. No Plano Municipal de Educação (PME), a literatura aparece muito pouco, apenas nos conteúdos e habilidades de leitura, mas de forma superficial, sem aprofundamento teórico. Por isso, encontramos os termos mais variados possíveis para definir a *Hora da Leitura* nas salas observadas.

c) As concepções de leitura que cada docente possui direcionam suas práticas e seus modos de ler a literatura infantil, e esses conceitos são construídos ao longo de suas trajetórias nos cursos de formação.

d) A mediação de leitura é um processo importante para a formação do leitor literário e o professor é um dos principais mediadores dessa aprendizagem e, portanto a mediação se torna significativa quando há a conversa literária com as crianças.

e) O planejamento adequado de práticas de leitura literária na escola contribui para a formação do leitor literário, e por isso é necessário definir critérios para a seleção dos livros, gêneros, suportes e autores de literatura infantil, assim como pensar na importância das ilustrações presentes nas obras para a compreensão leitora.

Iniciamos esta pesquisa expondo alguns pontos que foram base para nossas reflexões ao longo desses dois anos de trabalho. Agora, passaremos a apontar os aspectos que consideramos mais relevantes nesta investigação, em vista disso, nosso objetivo foi investigar práticas e mediações de leitura dos professores alfabetizadores em uma escola do município de Presidente Prudente (SP) durante a *Hora da Leitura*. Apontamos algumas práticas ao longo do trabalho que apresentaram relevância para a formação do leitor literário.

Nossa concepção a respeito da literatura infantil compreende que ela também insere as crianças no mundo cultural e, portanto, elas não são seres passivos. Desde muito cedo elas podem se tornar capazes de ativar seus conhecimentos prévios e suas experiências a partir das leituras realizadas por elas ou outro leitor experiente, tornando-se capazes de compreender o contexto da leitura, ativando estratégias que se aplicam ao texto lido.

Por meio das leituras realizadas pelas crianças ou por outro leitor experiente ocorre o desenvolvimento do repertório cultural. Neste sentido, o professor tem um papel essencial na construção dessas relações, por meio das mediações de leitura, explorando as capacidades de compreensão leitora, sendo estas realizadas como uma prática diária. Deste modo, a concepção de leitura do professor que direciona essa prática, pois o problema não é a técnica utilizada, mas a concepção por trás dela.

Na atual conjuntura que vivemos, foi fundamental discutirmos e repensarmos sobre o que se entende por efetivamente leitura, que em nossa concepção é uma atribuição voluntária de um significado ao enunciado. Neste sentido, foi preciso problematizar a prática que ainda acontece em muitas salas de aulas, visto que continuam a trabalhar leitura como uma atividade estigmatizada ao pressuposto histórico da decifração respaldada pelos estudos da linguística tradicional, ou seja, com a oralização daquilo que é escrito, longe da leitura significativa e do sentido da leitura e da ação do homem sobre o texto.

Tal realidade reproduz um mecanicismo irreflexivo comum ao pensamento de décadas passadas e que não é mais coerente com o público que a escola tem nos dias atuais. Diferentemente desse contexto, apontamos que a concepção de leitura que nos guia são aquelas que prezam pela constituição de um sujeito autônomo diante das palavras e imagens que lhe são sugeridas pela leitura. Aquele que tem a oportunidade de pensar sobre as ideias que estão diante de si e que ele seja capaz de realizar procedimentos que o ajudem a processar essas ideias de modo interligado às suas vivências, podendo haver, então, uma ampliação do seu conhecimento de mundo a partir do que foi atribuído de sentido mediante o texto lido. Desse modo, é preciso problematizar os modos de ler literatura, recorrentes nas práticas dos professores, pois se o almejado é a compreensão leitora, não se pode insistir em práticas que não proporcionam condições a isso.

Gostaríamos também de ressaltar alguns modos de ler importantes, que foram observados por nós, durante a pesquisa:

a) **Leitura Deleite:** em que se vincula ao prazer e a reflexão em relação ao que é lido, sem a demanda da formalidade da leitura, ler para se entreter, para agradar, se distrair, para pensar sobre o cotidiano, são as conversas mediadas sobre o texto que levam o leitor ao deleite.

b) **Roda de Leitura:** é uma prática pedagógica em que se fala sobre as leituras realizadas, as carteiras geralmente são dispostas em semicírculos e os leitores compartilham suas experiências com o texto ou uma determinada pessoa lê enquanto os outros ouvem.

c) **Leitura Compartilhada:** nesse modo de ler os leitores compartilham com os colegas o sentido, conversam sobre as diferentes impressões do mesmo texto ampliando o seu significado.

d) **Leitura Individual:** é aquela em que a leitura acontece de fato, em que se cria o significado do texto para cada leitor, é o ler com os olhos.

e) **“Leitura em voz alta”:** o professor profere o texto aos alunos, é o modo de ler mais utilizado em sala de aula, muitos leitores são despertados e envolvidos por meio dessa prática.

f) **Leitura Fruição:** nela o prazer do texto está envolvido e o professor é um importante mediador para o ensino da fruição, nesse modo de ler as pausas, as conversas são elementos essenciais.

Assim, como vimos no Capítulo 4 sobre as práticas significativas, entendemos que oportunizar o compartilhamento de sentidos sobre o texto em questão atrai muito mais resultados positivos do que a tentativa de tornar a leitura uma ação mecânica e despida de criticidade sobre as entrelinhas que um texto literário proporciona.

Analisamos os livros de literatura presentes na escola e eles ocupam um papel significativo no processo de formação do leitor. E por isso, garantir o acesso as obras por meio dos cantinhos da leitura ou pela realização de empréstimos na biblioteca é permitir que as crianças entrem em contato com esse bem cultural que medeia a relação dela com o mundo. Por isso, afirmamos que a leitura literária ocupa um papel relevante na vida das crianças. Ela traz ao leitor a possibilidade de pensar o mundo a sua volta, como notamos em algumas situações que poderiam ter sido melhor exploradas. Neste sentido, os conflitos que fazem parte do contexto ao qual ela está inserida podem ser retratados de modo diferente do mundo real, havendo a possibilidade de mudanças de olhar e de ação por meio da participação crítica nesse processo, tal participação é, portanto, mediada pela figura do professor, por isso seu papel é fundamental para que esse elo entre a leitura do mundo dentro e fora da arte se torne significativa.

Em contrapartida ao que esperávamos das professoras, na maioria das vezes, as docentes não organizaram suas atividades, escolhiam um livro minutos antes de ler para as crianças e sem a prévia preparação de leitura e proferiam o texto à elas. Entretanto, as melhores situações observadas e descritas nesta pesquisa, foram as que tiveram planejamento. As docentes conheceram a obra e se prepararam com antecedência. Isso reforça nossa ideia da importância de se planejar as mediações leitoras antes, durante e após a leitura do texto literário.

Para duas das três professoras observadas em campo, a *Hora da Leitura* é apenas o cumprimento de protocolos de um mecanismo vindo por parte da Secretaria, a partir do momento que elas planejaram suas ações intencionalmente e com objetivos definidos, sua prática foi muito mais significativa e suas posturas em relação à leitura mudaram. Asseguramos que a *Hora da Leitura* tem função essencial na vida das crianças, pois ajuda na ampliação do repertório linguístico e cultural, além de proporcionar momentos de fala e de escuta mediadas por um leitor experiente. Neste processo, diferentes modalidades de leitura devem ser abordadas, como a leitura silenciosa, a leitura compartilhada, a roda de leitores, a leitura em voz alta, entre outras, sempre por meio de conversas e de perguntas que contribuem para a aprendizagem significativa que ajudam os leitores na compreensão do texto.

Desta forma, é preciso fomentar o interesse pela leitura entre os pares, ao ouvir suas impressões sobre um mesmo texto, visto que a escuta é um processo importante para uma mediação significativa. Entendemos como necessário instigar o professor quanto à importância de garantir a leitura literária em sala de aula. No entanto, não há uma obrigatoriedade nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação que orientem e organizem esses momentos.

Um dos caminhos possíveis e relevantes é que universidades, escolas, professores, clubes de leituras, bibliotecários, escritores, ilustradores discutam em seus espaços e dialoguem entre si com frequência. Ao menos uma vez por mês é interessante que os docentes criem um espaço durante as formações em HTPC para falar sobre livros literários e a escola realize convites ao longo do ano para um bate-papo entre autores, por meio de cartas, e-mail, ou presencialmente e que também participem de feiras e de redes de leitura, e na medida em que as obras do PNBE e PNLD Literário são distribuídas conhecer esses materiais assim que eles chegam à escola, antes mesmo de apresentar às crianças.

Participar e acompanhar as indicações das premiações nacionais e internacionais de literatura infantil é outra forma de se atualizar sobre as obras produzidas atualmente. Esses prêmios ajudam os docentes e as escolas a conhecerem as novas produções e os novos autores dentro do mercado. As obras são comentadas e as resenhas auxiliam as discussões em torno do livro e de sua ilustração. Hoje existem várias redes e clubes de leitura que auxiliam e dão suporte teórico, pedagógico e literário aos leitores, professores e escolas. Nesses clubes, acontecem tutorias em que fornecem materiais para a formação do leitor e de mediação de leitura com o texto literário.

Outra forma de garantir um bom trabalho com a literatura em sala de aula preservando sua complexidade, seria os docentes passarem a obra de carteira em carteira, assim cada um

iria ler e manusear em seu tempo, fazendo as pausas e observações das ilustrações que acharem convenientes, retomando passagens lidas pela professora e que chamaram sua atenção, construindo, a seu modo, os sentidos que o texto tem para si. O mais adequado, no entanto, seria que cada criança tivesse disponível um exemplar, mas sabemos que a realidade brasileira está muito longe disso. Uma solução viável seria ao término da leitura que o professor possibilitasse um momento de acesso das crianças ao livro. Mais importante do que ler o texto, é o professor garantir o acesso a ele na escola, pois talvez esse seja o único espaço em que as crianças terão a possibilidade de contato com a obra, de poder manuseá-la e, portanto um momento rico e significativo para a formação do leitor.

Enfim, para uma boa prática de leitura, precisamos primeiramente conhecer a teoria literária. Reforçamos que a teoria literária relaciona-se à academia e aos críticos que, por sua vez, relacionam-se com os critérios de seleção dos livros para que até um leitor de graduação consiga compreender, e assim definir nosso conceito de leitura, pois é ele que irá direcionar o planejamento. Em vista disso, elegemos os critérios de seleção dos livros a serem apresentados para as crianças, assim como a definição do gênero mais adequado em relação aos objetivos pretendidos, levando em conta as obras e autores que queremos apresentar e o seu suporte, da mesma maneira que a importância da ilustração possui dentro de uma obra. Sem nos esquecermos de que a melhor maneira de conhecer é estar a par das novas publicações, discussões e da crítica do mercado em relação aos livros de literatura infantil.

Reforçamos que compartilhar ideias estimula o interesse e o prazer pela leitura, assim como é mais uma oportunidade de socializar comportamentos próprios de cada sujeito, a fim de que também seja democrático a oportunidade de voz dos alunos dentro e fora da sala de aula. Além disso, as crianças necessitam de uma mediação docente que vá ao encontro de seus anseios, que dialogue e que haja espaço para a escuta. Afirmamos que esses procedimentos fazem parte do ensino da leitura, mas é urgente que deixem de se esgotar em si, embora não haja uma receita pronta, há caminhos possíveis de se trilhar.

Esta pesquisa mostrou que a definição do termo utilizado por cada professora em sua prática muito nos diz da compreensão que fazem do que é leitura, o que conseqüentemente reflete em suas práticas. Tais concepções apontam quais são os seus objetivos e o que esperam das crianças em relação ao texto apresentado. Este fato indicou que temos uma necessidade de investimento maior em cursos de formação de professores que abordem a teoria literária e a mediação de leitura na prática. Essa responsabilidade precisa ser compartilhada entre professores, a Secretaria Municipal de Educação e a comunidade acadêmica.

A *Hora da Leitura* poderia ser melhor explorada, uma vez que, durante essa atividade, o docente pode ensinar mecanismos que auxiliam os alunos a desenvolverem habilidades e estratégias leitoras. Essas práticas precisam ser intencionais, cujo objetivo é o ensino da leitura com uma mediação que vá ao encontro das necessidades dos leitores em formação. As crianças desde muito pequenas leem, criam por si só dispositivos individuais, que na maioria das vezes aprendem sozinhas, mas a leitura não deve ser um conhecimento apenas individual, no qual cada um aprende sempre solitariamente. O ensino da leitura pode e necessita ser compartilhado e mediado desde muito cedo. Acreditamos ser a *Hora da Leitura* uma atividade muito oportuna para desenvolver uma situação de aprendizagem relevante, pois as crianças imitam os adultos lendo, nesse sentido, ela pode ser significativa para o desenvolvimento das aprendizagens de estratégias e de mecanismos de leitura.

Finalizando a trajetória dessa pesquisa, salientamos que na escola é possível ensinarmos estratégias de leitura que contribuem para a formação do leitor. Além do mais, concluímos que essa prática precisa ser planejada e intencional, com objetivos muito bem definidos, sendo a mediação do professor a chave para uma aprendizagem significativa do ensino da literatura.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

AGUIAR, V. T. **Leitura literária para crianças brasileiras**: Das fontes às margens. In: *Leitura literária na escola: Reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas: Mercado das letras, 2011.

AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v. 11.

AMADO, J. A técnica da análise de conteúdo. In: AMADO, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANDRÉ, M. E. D. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 49, p. 51-54, maio. 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427>. Acesso em: 30 setembro 2018.

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. de [*et al*] **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010. cap. 1, p. 13-44.

AZEVEDO, R. **Ponto de vista**: livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão! *Presença Pedagógica*. V. 5, n. 25, p. 87-88 jan./ fev. 1999.

BAJARD, E. **Ler e dizer**: Compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 2005.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: planejamento escolar: alfabetização e ensino de língua portuguesa: ano 1: unidade 2. Brasília: MEC/SEB, 2014.

CADERMATORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: brasiliense, 1991.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.

CANDIDO, A. **Na sala de aula**: caderno de análise literária. 8. ed. São Paulo: editora ática, 2011.

- CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 4. ed. São Paulo: Ouro Sobre-Azul, 2004.
- CHAMBERS, A. **Dime** – los niños, la lectura y la conversación. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2007b.
- CHAMBERS, A. **El ambiente de la lectura**. Tradução: Ana Tamarit Amieva. Mexico: FCE, 2007a.
- COELHO, B. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1996.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.
- COLOMER, T. **Andar entre livros**: A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- CORRÊA, H. T.; PINHEIRO, M. P. ; SOUZA, R. J. de. A materialidade da literatura infantil contemporânea: projeto gráfico e paratextos. *In*: PINHEIRO, M. P. ; TOLENTINO, J. M. A (org.). **Literatura infantil e juvenil**: campo, materialidade e produção. Belo Horizonte: Moinhos; Contafios, 2019. p. 71-86.
- CORRÊA, H. T. Roda de Leitura. *In*: **Glossário Ceale**: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Org. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale/UFMG). Disponível em <<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/rodadeleitura>>> Acesso em 02 fev. 2020.
- COSSON, R. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, set/dez. 2015, p. 161-173.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSSON, R; SOUZA, R. J. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de Formação**: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108.
- DALLA-BONA, Elisa Maria. **Letramento literário**: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamenta. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- FARIAS, Fabíola Ribeiro; FERNANDES, Cleide Aparecida. Apontamentos sobre livros para crianças no Brasil: criação, edição e circulação. *In*: PINHEIRO, M. P. ; TOLENTINO, J. M. A. **Literatura infantil e juvenil**: campo, materialidade e produção. Belo Horizonte: Moinhos; Contafios, 2019.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: Para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. **Ler e compreender: Estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Modos de ler e estratégias para ler: crianças, leitura e literatura infantil. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 30, n. 58, junho, 2012, p. 16-24. DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972>. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/2>. Acesso em: 12 fev. 2020.

GIROTTTO, C.; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. *In*: GIROTTTO, C.; SOUZA, R. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KANASHIRO, J. de P. FRANCO, S. A. P. A Mediação do Professor no processo da leitura e escrita. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 11, 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos (...)**. Curitiba: PUC, 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/12470\\_6571.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/12470_6571.pdf). Acesso em: 21 jan. 2020.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

LAJOLO. M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: editora ática, 1993.

LAKATOS, E. M.; MARCONI M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P. U., 1986.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. Tese (Livredocência). Unesp, Bauru, 2011.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 9. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

MATA, J. **Animación a la lectura: Hacer de la lectura una práctica feliz, transcendente y deseable**. Barcelona: Graó, 2008.

MATOS, G. A.; SORSY, I. **O ofício do contador de histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MEDIADORES DE LEITURA. *In*: GLOSSÁRIO Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>. Acesso: 09 mai 2020.

MODESTO-SILVA, K. A. de A. **O nascimento do pequeno leitor**: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância. 2019. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente 15 de março de 2019.

NOGUEIRA, A. L. H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. *In*: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

PERIN, D. A. **Mediadores e espaços de leitura**: a prática em escolas municipais de Presidente Prudente. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2009.

PORTO, A. P. T.; PORTO, L. T. Da formação de professores à formação de leitores: desafios para uma prática eficiente de leitura na escola. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, Frederico Westphalen, v. 15, n. 25, p. 94-107, dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1595> . Acesso em: 15 dez. 2017.

PRESIDENTE PRUDENTE (SP). Lei nº 8.962/2015. Aprova o Plano Municipal de Educação PME, e dá outras providências. **Leis e Decretos Municipais**. Disponível em: [http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/leis\\_decretos\\_detalhe.xhtml?t=2&a=2015&n=8962&c=](http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/leis_decretos_detalhe.xhtml?t=2&a=2015&n=8962&c=). Acesso em: 1 set. 2018.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

REVOREDO, M. SOUZA, R. J. de. Formar leitores: mediação e espaços de leitura. *In*: RIBEIRO, A. I. M (Org) **Educação contemporânea**: caminos, obstáculos e travessias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

RODA DE LEITURA. *In*: GLOSSÁRIO Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/rodadeleitura>. Acesso: 02 fev. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas – 1º ano. 7. ed. São Paulo, FDE, 2014.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas – 2ºano. 7.ed. São Paulo: FDE, 2014.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Ler e escrever**: livro de texto do aluno 5. ed. São Paulo: FDE, 2012.

SILVA, E. T. da S. **Conferências sobre leitura**. Trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2005a.

SILVA, E. T. da S. **Leitura em curso**. Trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2005b.

SILVA, E. T. da S. **Elementos da pedagogia da leitura**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

- SILVA, M.B.C. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1996.
- SISTO, C. MOTOYAMA, J. A narração de histórias na infância: técnicas e interação. *In: Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar*. GIROTTO C. G. S.; Souza R. J. de (org.). Campinas: Mercado das letras, 2016.
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura: Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- SMITH, F. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org). A escolarização da literatura literária: O jogo do livro Infantil e Juvenil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, R. J. de. Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura. **Fronteiraz**, São Paulo, n. 17, p. 43-59, dez. 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-LiteraturaInfantilePrimeiraInfancia-5759233%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-LiteraturaInfantilePrimeiraInfancia-5759233%20(1).pdf). Acesso em: 20 dez. 2020.
- SOUZA, R. J. de. **Poesia infantil: concepções e modos de ensino**. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, Assis, 2000.
- SOUZA, R. J. de. MODESTO-SILVA, K. A. A. de; ARIOSI, C. M. F. A leitura e a função da literatura no Pnaic: para além do deleite. **Educação em Revista**, Marília, v.17, ed. esp. , p. 63-80, set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2016.v17esp.06.p63>. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/5846>. Acesso em: 10 julho 2019.
- SOUZA, R. J. de; RODRIGUES, T. I. Estratégias de Leitura na obra infantojuvenil O menino e o Tuim. *In* SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S (orgs). **Práticas pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância**. Tubarão: Copiart, 2017.
- SOUZA, R. J. de; SILVA, G. G. da; MOURA, B. A. de. Formação do leitor literário: a importância do professor mediador. *In: JOGO DO LIVRO, 12.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL LATINO-AMERICANO, 2, 2017, Belo Horizonte. Anais [...]. 2017. Tema: Palavras em deriva, p. 1-12. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/xii%20jogo%20do%20livro/ANAIS%20parte%201/FORMA%C3%87%C3%83O%20DO%20LEITOR%20LITER%C3%81RIO.pdf>. Acesso em: 23 junho 2020.*
- SOUZA, R. J. de; COSSON, R. O cantinho da leitura como prática de letramento literário. **Educar em Revista**. Dossiê Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais. Curitiba: Editora UFPR, v.34, n. 72, p. 95-109, nov./dez. 2018. Disponível em : <https://revistas.ufpr.br/educar>. Acesso em: 13 fev. 2020.
- TONIN, F. B. **Leitura fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer**. 2016. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Cole, M (org) [et al.]. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Imaginação e criação na infância: **ensaio psicológico**. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

## BIBLIOGRAFIA LITERÁRIA

ALMEIDA, C. **Branca de Neve**. Rio de Janeiro: K editores, 2002.

ALMEIDA, F. L. **A fada que tinha ideias**. 20.ed. São Paulo: Ática, 1993.

AZEVEDO, R. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Editora Ática. 1998.

BEHRENDT, M. **Desta água não beberei**. 3 ed. Curitiba: Arco-íris, 1991.

BELINKY, T. **Quem quer?**. São Paulo: Evoluir, 2004.

**Blog Leitura na Classe**. Disponível em: <http://leituranaclassa.blogspot.com/2018/06/arvore-que-dava-dinheiro-pedro.html>.

DISNEY. **Aladdin**. Trad. Patrícia Vilar. rev. Camile Mendrot. Lisboa: Babel, 2011.

DISNEY. **Cinderela**. trad. Júlio de Andrade Filho e Clene Salles. Barueri, SP: Girassol, 2014.

GAY, MARIE-LOUISE. **Quando Estela era muito pequena**. Brinque-Book, 2010.

GRIMM. Chapeuzinho Vermelho. In: SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Ler e Escrever**: livro de texto do aluno 5. ed. São Paulo: FDE, 2012.

GRIMM. João e Maria. In: SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Ler e Escrever**: livro de texto do aluno 5. ed. São Paulo: FDE, 2012.

LAGO, A. **O Bicho Folharal**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

LARREULA, E.; CAPDVILA, R. **Bruxa Onilda vai a festa**. São Paulo: Scipione, 1990.

LARREULA, E.; CAPDVILA, R. **Os grandes negócios da Bruxa Onilda**. São Paulo: Scipione, 2006.

LISPECTOR, C. **O mistério do coelho pensante**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustrações Claudius. 7. Ed., 22.impr. São Paulo: Ática, 2009.

MACHADO, J. **Ida e volta**. 10 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

MAZZETTI, M. **Coisa de lata com choro de prata**. 8. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

MAZZETTI, M. **O gigante sem nome**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

MAZZETTI, M. **Sapato de camurça com biquinho de verniz**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

MAZZETTI, M. **Salão de beleza de Madame Tigelinha**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.

MAZZETTI, M. Na terra de mentirinha. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

MC DONALD'S. **Trava Língua**. Impresso publicitário. Disponível em: <http://centralepistarse.blogspot.com/2014/04/trava-lingua-mcdonald.html>.

ORTHOFF, S. **Os bichos que tive**. 3. ed. Garulhos: Salamandra, 2007.

PENNART, G. **Chapeuzinho redondo**. 1. ed. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

PERRAULT, C. Chapeuzinho Vermelho. In: SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Ler e Escrever**: livro de texto do aluno 5. ed. São Paulo: FDE, 2012.

ROCHA, R. **Quando eu comecei a crescer**. 7. Ed. São Paulo: Ática, 1999.

ROCHA, R. **O reizinho mandão**. 27. ed. São Paulo: Salamandra, 2013.

SARAMAGO, J. **A maior flor do mundo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2011. 1ª reimpressão 2002.

TERNI, F. **A caminho da escola**. São Paulo: Studio Nobel, 2009.

WEBSTER, S. **O coelhinho que ouviu**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

WHYBROW, I. **Lobinho na escola de enganação**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

WOOD, A.; WOOD D. **A casa sonolenta**. 16. ed. São Paulo: Ática, 1999.

ZIGG, I.; ARAÚJO, M. **O saco**. 3 ed. São Paulo: Duetto, 2013.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Roteiro de Questionário

#### Prezado/a professor/a!

Gostaria de agradecer antecipadamente a sua participação e por dispensar parte do seu valioso tempo. Sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa que estamos realizando para o Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP - Presidente Prudente, vinculado a linha de pesquisa 2: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem. O principal objetivo da pesquisa é investigar a prática de leitura em sala de aula dos professores alfabetizadores de uma escola do município de Presidente Prudente (SP) durante a *Hora da Leitura* e de modo específico terá a intenção de descrever acerca da legislação nacional e municipal vigente sobre os parâmetros de leitura, aprofundando a discussão sobre teorias com enfoque em leitura literária infantil e investigar preliminarmente os professores dessa escola com o intuito de selecionar um grupo de professores com experiências significativas para a observação da prática desse momento, além de observar e analisar o trabalho desenvolvido iremos entrevistar esses professores realizando um levantamento a partir das observações sobre prática de leitura desenvolvidas pelos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente que contribuem para a formação do leitor literário. É importante esclarecer que sua identidade não será divulgada, sendo assegurado o anonimato da escola e de todos os participantes. Você possui alguma dúvida?

#### BLOCO A – PERFIL DOS PARTICIPANTES

1. Gênero:  Feminino       Masculino     Outro

2. Idade (em anos): \_\_\_\_\_

3. Vinculação profissional:  Efetivo  Contratado       Outro. Qual?

4. Atuação:

Há quanto tempo você é professor (a)? (em anos) \_\_\_\_\_

Série em que atua?  1º ano  2º ano       3º ano

Há estudantes da Educação Especial em sua sala? \_\_\_\_\_

Quantos? \_\_\_\_\_

Quais deficiências, transtornos ou altas habilidades/superdotação têm? \_\_\_\_\_

5. Formação:

a) Qual curso de graduação você fez? Em que ano concluiu? Onde?

b) Fez curso de pós-graduação (especialização)? Em caso afirmativo, em qual área? Qual o ano de conclusão?

c) Fez curso de pós-graduação (mestrado ou doutorado)? Em caso afirmativo, em qual área? Qual o ano de ingresso e de conclusão? Em qual instituição cursou?

### **BLOCO B – CONCEPÇÕES SOBRE LEITURA**

1. Para você, o que é ler?

2. Como a escola se organiza para o momento de planejamento da *Hora da Leitura*? Quem é responsável pela condução desse momento? Onde ele acontece? Quanto tempo é destinado para esse planejamento?

3. Na rede municipal existem parâmetros que orientam as práticas de leitura em sala de aula, ou outro tipo de documento destinado a assegurar essas práticas? Existe algum outro termo utilizado para definir esse momento de leitura em sala de aula? Quais?

4. A escola utiliza os referenciais de leitura que a Secretaria Municipal de Educação estabelece? Como tomou conhecimento que essa prática deve ser realizada em sala de aula?

5. A *Hora da Leitura* tem valor para você como ferramenta pedagógica? Por quê?

6. A *Hora da Leitura* é relevante para o aluno? Por quê?

7. De que forma você se organiza para desenvolver o momento da *Hora da Leitura* em sua sala?

8. Quais são os critérios que você utiliza para escolher as leituras que serão feitas na *Hora da Leitura*?

9. Para você o que é a *Hora da Leitura*? Para que serve? A quem se destina?

10. Em sua sala de aula há um espaço destinado com livros acessíveis para os alunos? Qual(is)?

11. Na sua concepção a leitura realizada nesse momento (*Hora da Leitura*) deve estar ligada ao conteúdo a ser trabalhado no dia? Por quê?

12. Cite outras atividades em que você trabalha com leitura e descreva-as.

## APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista

### Prezado/a professor/a!

Gostaria de agradecer antecipadamente a sua participação e por dispensar parte do seu valioso tempo. Sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa que estamos realizando para o Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP - Presidente Prudente, vinculado a linha de pesquisa 2: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem. O principal objetivo da pesquisa é investigar a prática de leitura em sala de aula dos professores alfabetizadores de uma escola do município de Presidente Prudente (SP) durante a *Hora da Leitura* e de modo específico terá a intenção de descrever acerca da legislação nacional e municipal vigente sobre os parâmetros de leitura, aprofundando a discussão sobre teorias com enfoque em leitura literária infantil e investigar preliminarmente os professores dessa escola com o intuito de selecionar um grupo de professores com experiências significativas para a observação da prática desse momento, além de observar e analisar o trabalho desenvolvido iremos entrevistar esses professores realizando um levantamento a partir das observações sobre prática de leitura desenvolvidas pelos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente que contribuem para a formação do leitor literário. É importante esclarecer que sua identidade não será divulgada, sendo assegurado o anonimato da escola e de todos os participantes. Você possui alguma dúvida?

### BLOCO A – PERFIL DOS PARTICIPANTES

1. Qual é a sua idade?
2. Qual é o seu vínculo profissional?  Efetivo  Contratado  Outro. Qual?
3. Há quanto tempo você é professor (a)?
4. Qual é a série em que atua?  1º ano  2º ano  3º ano
5. Em sua classe há estudantes da Educação Especial? Quantos? Quais deficiências, transtornos ou altas habilidades/superdotação têm?

Formação:

- a) Qual curso de graduação você fez? Em que ano concluiu? Onde?

b) Fez curso de pós-graduação (especialização)? Em caso afirmativo, em qual área? Qual o ano de conclusão?

c) Fez curso de pós-graduação (mestrado ou doutorado)? Em caso afirmativo, em qual área? Qual o ano de ingresso e de conclusão? Em qual instituição cursou?

d) Durante a sua formação no magistério, graduação ou pós graduação você foi ouviu falar sobre leitura literária? Se sim, como foi esse contato?

e) Algum curso contribuiu para sua prática em sala de aula em relação à leitura e a formação do leitor literário? Você sabe a diferença de formar um leitor literário?

f) Qual a relação com leitura você tem?

g) Como foi a sua infância em relação à leitura e livros? Você era leitor na infância?

h) Em algum momento da sua vida você foi influenciado por alguma prática de leitura? Se sim, pode me descrever como foi?

### **BLOCO B – CONCEPÇÕES SOBRE LEITURA**

1. Para você, o que é ler?

2. Você planeja sua atividade da *Hora da Leitura*? Como?

3. Na rede municipal existem parâmetros que orientam as práticas de leitura em sala de aula, ou outro tipo de documento destinado a assegurar essas práticas?

4. Você utiliza os materiais didáticos ofertados pela SEDUC? Se sim quais?

5. Existe algum outro termo utilizado para definir esse momento de leitura em sala de aula? Quais?

6. O que é A *Hora da Leitura* para você? ? Para que serve? A quem se destina? Você sente falta de parâmetros para direcionar sua prática de leitura? Por quê?

7. A *Hora da Leitura* é relevante para o aluno? Por quê?

8. Quais os critérios de escolha dos livros para esse momento?

9. Quais são os critérios que você utiliza para escolher as leituras que serão feitas na *Hora da Leitura*?

10. Em sua sala de aula há um espaço destinado com livros acessíveis para os alunos? Qual(is)? Se sim descreva o espaço.

11. Qual o gênero deve ser lido na *Hora da Leitura*? Por quê?

12. Na sua concepção a leitura realizada nesse momento (*Hora da Leitura*) deve estar ligada ao deleite? O que seria deleite para você?