
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

JULIANA TEMPONE RICCI

**CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO
DE SUJEITOS LEITORES**



Rio Claro
2017

JULIANA TEMPONE RICCI

CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO
DE SUJEITOS LEITORES

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Laura Noemi Chaluh

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

Rio Claro
2017

372.4 Ricci, Juliana Tempone
R491c Contribuição do Pibid na formação de sujeitos leitores /
Juliana Tempone Ricci. - Rio Claro, 2017
71 f. : il., figs., gráfs., tabs.

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

1. Leitura (Ensino de primeiro grau). 2. Pibid. 3. Práticas
de leitura. 4. Formação de sujeitos leitores. I. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a meus pais, Monica e Carlos, por tudo que fizeram por mim, por terem estado sempre ao meu lado, terem acreditado em mim e apoiado todo meu caminhar.

Agradeço à toda minha família, pelo suporte, pelas boas energias e pelo carinho. Vocês são tudo para mim, é por vocês e graças a vocês que estou aqui hoje encerrando essa trajetória. E sei que ao lado de vocês ainda iniciarei tantas outras.

Agradeço a minha orientadora, Laura Noemi Chalu, por ter estado presente em minha formação acadêmica desde o início, por ter acreditado no meu potencial e aberto tantas oportunidades. Por todos os ensinamentos, broncas, risadas e puxões de orelha!

Agradeço imensamente as minhas colegas de turma e amigas para a vida, Ana Carolina Manfroni, Caroline Polido, Jeniffer Aniceto e Júlia Lima. Obrigada por terem estado ao meu lado durante esses quatro anos! Só nós sabemos o que passamos, o quanto lutamos para chegar aqui e o quanto nossa amizade fez com que tudo fosse mais leve e fácil. Eu tenho a certeza de que se não fosse por vocês não teria chego ao fim dessa etapa. Obrigada!

Agradeço à Bruna Moraes, amiga, colega de casa, de grupo de estudo, de PIBID, de festas e, desde então, de vida! Não tenho como expressar em palavras o quanto você foi importante durante esses anos e espero que seja ainda por muitos mais.

Agradeço a todos os participantes do subprojeto Pibid/Pedagogia durante o período que fiz parte do grupo por tudo que vivemos e aprendemos juntos. Vocês foram muito importantes para minha formação não só como profissional, mas como ser humano.

Agradeço a todos professores (as), equipe de gestão, funcionários e alunos da escola municipal em que o subprojeto se desenvolveu no período de 2014 a 2017, por terem aberto as portas da escola para nos receber e possibilitarem essa parceria incrível escola-universidade. Aprender com e na escola foi muito importante para minha formação.

Agradeço às colegas do “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade” pelo acolhimento no início da minha experiência acadêmica e pelos aprendizados construídos no grupo. E aos participantes do “Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade (GREEFA)” pelas provocações, discussões e reflexões que me proporcionaram.

Agradeço a todos que estiveram ao meu lado durante minha caminhada pelo curso de Pedagogia e contribuíram de alguma forma para minha formação profissional e pessoal.

Ser utópico não é apenas ser idealista ou pouco prático, mas também efetuar a denúncia e a anunciação. Por isso, o caráter utópico da nossa teoria e prática educativa é tão permanente como a educação em si, que, para nós, é uma ação cultural. Sua tendência para a denúncia e a anunciação não pode se esgotar quando a realidade, hoje denunciada, amanhã cede seu lugar à realidade previamente anunciada na denúncia. Quando a educação já não é utópica, isto é, quando já não possui a unidade dramática da denúncia e da anunciação, ou o futuro já não significa nada para os homens, ou estes têm medo de se arriscar a viver o futuro como superação criativa do presente, que já envelheceu. No entanto, conforme uma visão autenticamente utópica, a esperança não quer dizer cruzar os braços e esperar. A espera só é possível quando, cheios de esperança, procuramos alcançar o futuro anunciado que nasce no marco da denúncia por meio da ação reflexiva... a esperança utópica é um compromisso cheio de risco. (FREIRE, 1997)

RESUMO

O presente trabalho tem como foco o subprojeto PIBID/Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (Rio Claro) que foi desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de referida cidade (2014-2017). O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é um programa da Capes, que concede bolsas a graduandos de licenciaturas de Instituições de Educação Superior (IES) e estabelece parcerias com escolas de educação básica da rede pública de ensino. A parceria estabelecida entre Universidade e Escola no subprojeto Pibid/Pedagogia teve por finalidade a constituição de sujeitos leitores, a partir do trabalho coletivo e parceiro entre bolsistas de iniciação à docência e as professoras das turmas, pautado em práticas de leitura e projetos interdisciplinares. Ao encontro dessa finalidade, a presente pesquisa objetivou analisar quais foram as contribuições do subprojeto Pibid/Pedagogia na constituição dos sujeitos leitores, a partir das práticas de leitura interdisciplinares desenvolvidas pelos bolsistas do subprojeto em parceria com as professoras da escola. Para tal escolheu-se desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa a partir de análise documental (Projeto Político Pedagógico da escola e documentos da coordenadora do subprojeto) e pesquisa bibliográfica referente ao tema da leitura e literatura tendo como bases: a) leituras realizadas pelos bolsista do subprojeto no contexto das reuniões; b) Anais do III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores (2016) e c) Anais da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - 2015). A pesquisa deixa em evidência que subprojeto movimentou toda a escola com o projeto de leitura em parceria com as professoras e contribuiu para ampliar o gosto e interesse dos alunos pela leitura, favorecendo a formação destes como sujeitos leitores críticos, criativos, autônomos.

Palavras-chave: Pibid. Práticas de leitura. Formação de sujeitos leitores.

ABSTRACT

This paperwork is focused on the sub-project Pibid/Pedagogy on *Universidade Estadual Paulista* (Rio Claro), which was developed in a municipal school, between 2014 and 2017. The Capes Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (Pibid) grants scholarships to Superior Education graduation students and establishes partnerships with basic public educational institutions. The partnership between university and school in the sub-project Pibid/Pedagogy aimed to constitute readers through collective work between scholarship holders initiating their graduation and teachers, based on practical reading exercises and interdisciplinary projects. Moving towards this objective, this research aims to analyze which were the main Pibid/Pedagogy contributions to constitute readers through practical reading exercises developed by scholarship holders in the sub-project in a partnership with the school's teachers. To do so, the following methods were chosen: a qualitative research based on a documental analysis and a bibliographic research about reading and literature based on: a) readings by the scholarship holders of the sub-project at the meetings; b) Annals of the III Nacional Congress of Teachers Education and the XIII São Paulo's State Congress on Teachers Education (2016) and c) Annals of ANPEd (National Association of Graduate Studies and Research in Education - 2015). The research sets in evidence that the sub-project moved all the school with the reading project in association with the teachers and contributed to extend students interest and passion for reading, supporting their education as critical, criative and autonomous readers.

Keywords: Pibid. Reading practices. Constitution of readers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sala de leitura da escola.....	51
Figura 2 – Sala de leitura da escola.....	51
Figura 3 – Exemplo de livro do acervo da sala de leitura.....	52

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Naturalidade.....	19
Gráfico 2 – Moradia.....	20
Gráfico 3 – N° de pessoas que moram na casa.....	20
Gráfico 4 – N° de pessoas que trabalham na casa.....	21
Gráfico 5 – Renda Familiar.....	22
Gráfico 6 – Meio de transporte utilizado para chegar à escola.....	22
Gráfico 7 – Grau de instrução dos pais.....	23
Gráfico 8 – Assinatura de jornal ou revista.....	24
Gráfico 9 – Acesso aos meios de comunicação.....	24
Gráfico 10 – Atividades de lazer.....	25

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – CAMINHOS PARA ENTENDER O SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA (UNESP, Rio Claro)	14
1.1 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)	14
1.2 A escola	18
1.3 O subprojeto Pibid/Pedagogia (UNESP, Rio Claro) – Parceria escola e universidade	25
CAPÍTULO 2 – A BASE TEÓRICA: DOS TEXTOS JÁ LIDOS AOS NOVOS ARTIGOS	30
2.1 Leituras promovidas no contexto do subprojeto Pibid/Pedagogia (UNESP, Rio Claro)	30
2.2 Produção de artigos sobre o tema	38
CAPÍTULO 3 – AS CONTRIBUIÇÕES DO SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA (UNESP, RIO CLARO) PELO OLHAR DOS FAMILIARES E DAS PROFESSORAS	47
3.1 A visão dos familiares	48
3.2 A visão das professoras	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	66

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso pretende analisar quais as contribuições das práticas de leitura desenvolvidas numa escola municipal do interior do estado de São Paulo (SP) a partir da parceria institucional escola/universidade, possibilitada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), na formação de alunos como sujeitos leitores.

Particpei do subprojeto Pibid/Pedagogia¹ (UNESP, Rio Claro)², intitulado “A contribuição da literatura nos processos formativos no contexto escolar” desde o segundo semestre de 2014, meu primeiro ano na graduação do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. O objetivo principal do subprojeto é contribuir na promoção de sujeitos leitores, a partir do trabalho coletivo e parceiro entre bolsistas e as professoras das turmas, pautado em práticas de leitura e projetos interdisciplinares. Como pibidiana fiz parte da busca pela concretização dos objetivos do projeto, seu compromisso com a formação dos alunos, a partir da literatura, como sujeitos leitores, críticos e criativos.

As experiências que vivi como bolsista de Iniciação à Docência (bolsista ID) do subprojeto Pibid/Pedagogia tiveram uma enorme contribuição na minha formação inicial como docente, na minha constituição como sujeito e como futura professora. A participação no subprojeto me proporcionou conhecer a realidade escolar em todos seus contextos (funcionamento, estrutura e dinâmica), me proporcionou o enriquecimento do trabalho coletivo e parceiro e das práticas de vivências interdisciplinares, fortaleceu minha formação inicial assegurando minimização do choque futuro com a realidade escolar, me permitiu aprendizados inúmeros com professores já em exercício. O ato de vivenciar a prática docente e a realidade escolar proporcionados a mim a partir do subprojeto, gerou um exercício de autorreflexão crítica sobre minha formação, minhas práticas e minha identidade. As experiências vividas também me permitiram ver a complexidade e muitas das dificuldades que o cotidiano escolar enfrenta: a dificuldade de se estabelecer

¹ Mais adiante, no capítulo 1, o subprojeto Pibid/Pedagogia (UNESP, Rio Claro) será mais amplamente contextualizado.

² Durante o desenvolvimento do deste trabalho irei me referir ao subprojeto Pibid/Pedagogia (UNESP, Rio Claro) apenas como subprojeto ou subprojeto Pibid/Pedagogia, porém será sempre em referência ao subprojeto Pibid/Pedagogia desenvolvido na UNESP câmpus de Rio Claro.

parcerias com outros professores e trabalhar coletivamente; a falta de recursos e infraestrutura das escolas; a dificuldade de envolver os pais e responsáveis pelos alunos nas atividades escolares e estabelecer com eles uma relação de parceria; entre outros.

A contribuição do Pibid para formação inicial de professores mostra-se a mim clara. Diante disso me inquieto perante a possibilidade de investigar de que forma nossas ações na escola significaram e contribuíram para os alunos, que são os sujeitos centrais desse esforço.

A escolha desse tema surgiu da experiência vivida no projeto e de meu interesse em analisar o aporte que o subprojeto promoveu para a formação dos alunos da referida escola, como sujeitos leitores. O tema se mostra importante na medida que fornecerá elementos para compreender de que forma o trabalho desenvolvido no subprojeto está atento à formação dos alunos da unidade escolar em que ele ocorre.

O objetivo geral deste trabalho é analisar quais as contribuições das práticas de leitura, desenvolvidas na escola municipal em parceria do subprojeto Pibid/Pedagogia, na formação de alunos como sujeitos leitores. Os objetivos específicos são:

- Explicitar, na visão dos professores, gestores e pais e/ou responsáveis, quais contribuições que a parceria instituída no contexto do subprojeto Pibid/Pedagogia tiveram na formação dos alunos.
- Compreender quais indícios são considerados pelos pais e/ou responsáveis e as professoras das turmas ao avaliar se os alunos estiveram (ou não) mais interessados e envolvidos com a literatura.

A pesquisa desenvolvida, de natureza qualitativa, utilizou o método de análise documental e a pesquisa bibliográfica referente ao tema. A escolha da abordagem qualitativa partiu do enfoque dado ao evento estudado, em que preocupa-se com o processo e não apenas com os resultados a serem obtidos (GODOY, 1995a). A pesquisa desenvolvida

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre [...] processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995a, p. 58).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem cinco aspectos essenciais que a identificam: o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o pesquisador é o instrumento principal da pesquisa (preocupa-se com o contexto ao qual o fenômeno a ser estudado é parte); esse tipo de investigação é descritiva (destaque particular à palavra escrita); o interesse maior do investigador está no processo e não simplesmente nos resultados ou produtos (foco no modo como as definições, termos e significados se formam); a análise dos dados tende a ser feita de forma indutiva; o significado ganha vital importância nessa abordagem, dando valor ao modo como as pessoas envolvidas no fenômeno dão sentido a ele e a suas vidas, na busca de compreender o estudo na perspectiva dos participantes.

Para Godoy (1995b), apesar de o estudo de documentos, à primeira vista, não ser um tipo de investigação que se reveste de todos os aspectos básicos que geralmente identificam os trabalhos de natureza qualitativa, ele classifica-se com tal ao considerarmos

[...] que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas (GODOY, 1995b, p. 21).

A autora define pesquisa documental como “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares” (GODOY, 1995b, p. 21) e, para ela, o termo documentos deve ser entendido

[...] de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). (GODOY, 1995b, p. 21).

Para Gonsalves (2003) documentos correspondem a qualquer “informação organizada sistematicamente, comunicada de diferentes maneiras (oral, escrita, visual ou gestual) e registrada de forma durável” (GONSALVES, 2003, p. 32).

O uso da pesquisa documental apresenta diversas vantagens, entre elas o fato de permitir acesso ao estudo de pessoas às quais não temos acesso físico e a questão de que documentos constituem uma fonte não-reativa, ou seja, “as

informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo” (GODOY, 1995b, p. 22), permitindo que eles sejam “considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto” (GODOY, 1995b, p. 22), o que elimina “o perigo de alteração no comportamento dos sujeitos sob investigação”.

Para possibilitar a análise aqui proposta utilizei os seguintes documentos:

- O Projeto do Subprojeto Pibid/Pedagogia (UNESP, Rio Claro, 2013).
- Documentos cedidos pela professora coordenadora do subprojeto: avaliações das professoras, das gestoras da escola e dos pais e/ou responsáveis sobre a proposta do Pibid (2016).
- Documentos da escola: Projeto Político Pedagógico (2011 e 2015).

Gonsalves (2003) considera que a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental são muito próximas, sendo a natureza das fontes o elemento diferenciador entre as duas:

[...] a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre um assunto, atentando para *fontes secundárias*, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as *fontes primárias* (GONSALVES, 2003, p. 32, destaques da autora).

As fontes primárias são caracterizadas pela “[...] proximidade da fonte com o acontecimento, a relação mais próxima entre as pessoas e o registro” (GONSALVES, 2003, p. 33), ou seja, existe uma relação direta com o documento. Já os dados secundários “[...] não tem uma relação direta com o acontecimento registrado, mas sim com o conhecimento através dos elementos ou de sujeitos mediadores” (GONSALVES, 2003, p. 33).

A pesquisa bibliográfica é caracterizada pela identificação e análise de dados de livros, artigos, revistas, entre outros, cuja “[...] finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema e pesquisa” (GONSALVES, 2003, p. 34). Esse tipo de pesquisa é “[...] realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44), afirmando-se

[...] como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que

servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (LIMA; MIOTO, 2007, p.44).

Para tal fundamentação escolhi dialogar com alguns teóricos lidos e discutidos pelos bolsistas ID do Subprojeto Pibid/pedagogia nas reuniões quinzenais com a coordenadora do projeto. A escolha deles justifica-se uma vez que foram esses textos as bases para pensar nossas práticas em sala de aula em relação à leitura e nosso papel e em relação ao leitor que procurávamos formar.

Para enriquecer essa discussão realizei um levantamento bibliográfico dos artigos contidos nos Anais do III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE) de 2016 e nos Anais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2015), no Grupo de Trabalho 02 – História da Educação e no Grupo de Trabalho 10 – Alfabetização, leitura e escrita, com a intenção de ampliar a discussão teórica acerca da importância das práticas de leitura escolar na formação do sujeito leitor e dialogar com os documentos obtidos.

Para sua organização, o conteúdo deste trabalho foi estruturado em 3 capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Caminhos para entender o subprojeto Pibid/Pedagogia (UNESP, Rio Claro)”, apresento e contextualizo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (Pibid), a escola municipal de Ensino Fundamental I em que este foi desenvolvido no período 2014 a 2017 e a proposta e funcionamento do subprojeto Pibid/Pedagogia – intitulado “A contribuição da literatura nos processos formativos no contexto escolar”.

No segundo capítulo, “A base teórica: dos textos já lidos aos novos artigos”, apresento uma discussão teórica baseada nos principais autores que estudamos ao longo do período de desenvolvimento do subprojeto e que baseiam e inspiram as práticas e concepções dos bolsistas ID. Faço também um levantamento bibliográfico de artigos atuais relativos a práticas de leitura no contexto escolar e a formação escolar de sujeitos leitores.

No terceiro e último capítulo, “As contribuições do subprojeto Pibid/Pedagogia (Unesp, Rio Claro) pelo olhar dos familiares e das professoras”, resgato e analiso relatos de pais e/ou responsáveis dos alunos e das professoras parceiras dos bolsistas ID na escola com o objetivo de compreender quais foram as contribuições do subprojeto Pibid/Pedagogia na formação dos alunos da instituição escolar onde esse atua como sujeitos leitores, a partir das práticas de leitura interdisciplinares

desenvolvidas pelos bolsistas do subprojeto e quais indícios eles utilizam para avaliar se os alunos estiveram mais envolvidos e interessados na leitura.

Finalizo o trabalho tecendo algumas considerações finais importantes referentes ao seu desenvolvimento e à análise possibilitada a partir dele no que diz respeito às contribuições das práticas de leitura desenvolvidas pelo subprojeto Pibid/Pedagogia em parceria com a escola, na formação de alunos como sujeitos leitores.

CAPÍTULO 1 – CAMINHOS PARA ENTENDER O SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA (UNESP, Rio Claro)

Este capítulo tem como objetivo contextualizar o funcionamento e atuação do subprojeto Pibid/Pedagogia, intitulado “A contribuição da literatura nos processos formativos no contexto escolar”. Para isso apresento o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a partir de uma perspectiva histórica; apresento e contextualizo a escola municipal em que o subprojeto foi desenvolvido entre os anos de 2014 e 2017 e, por fim, apresento o próprio subprojeto.

1.1 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) tem como base legal a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica e o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências.

Canan (2012) em seu artigo “PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores” faz um levantamento histórico do Pibid no contexto das políticas de educação brasileira. Para a autora a criação do Pibid teve início com as reformas educacionais desencadeadas a partir de 1996, com a “aprovação da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, já que, desde então, vários debates foram acontecendo no Brasil, à medida que as proposições da lei iam sendo implementadas, no âmbito da educação brasileira” (CANAN, 2012, p. 25).

Dentre as discussões que ganharam espaço a partir de 1996 referentes à educação estava a questão da formação docente, que fez com educadores e universidades olhassem mais criticamente para a práxis pedagógica e outros pontos importantes

[...] como as condições mínimas para atuar na educação básica, a qualidade no processo de formação inicial e continuada, a valorização profissional, tanto no viés econômico (relacionada aos baixos salários) quanto na perspectiva pedagógico-didática (envolvendo o conhecimento dos conteúdos específicos e pedagógicos). (CANAN, 2012, p. 26)

Apesar dos avanços na discussão sobre a formação de professores uma contradição se instalava: as leis propunham retirar da universidade a formação de professores, levando-a para os institutos e esses “não tinham o compromisso de atuar com base no tripé: ensino, pesquisa e extensão” (CANAN, 2012, p.27). Segundo a autora,

O início dos anos 2000 foi fecundo na criação de medidas normatizadoras e reguladoras em nível federal pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de pareceres e resoluções, como Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental, Educação Infantil, Ensino Médio, Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (Resolução CNE/ CEB 02/1998, Resolução CNE/CEB 03/1998, Resolução CNE/CEB 01/1999, Resolução CNE/CEB 02/1999, entre outras); as Diretrizes para a Formação dos Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/2002); além das diretrizes para todos os cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas), que, ao serem instituídas, implementaram uma reforma não anunciada, mas, concretizada no campo da educação e da formação de professores no Brasil. (CANAN, 2012, p.27)

Ainda assim pouco tinha se avançado no “percurso de construção de concepções e políticas de formação docente quanto à valorização social desses profissionais” (CANAN, 2012, p.27). Além disso, as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, no Parecer CNE/CP n. 009/2001 apresenta as competências necessárias à formação docente segundo uma concepção para o ativismo (saber fazer) ligada a lógica de mercado, em detrimento do conhecimento técnico, a formação humana, política e ética do professor. Não considerando que “competência pressupõe que, além de dominar os conteúdos a serem transmitidos, o educador precisa ter habilidade para organizar e comunicar esse saber, mediante uma ação teórico-prática” (CANAN, 2012, p. 27).

A formação de professores estava baseada em um caráter técnico e instrumental, que tirava

[...] do profissional da educação a possibilidade de desenvolver-se como intelectual responsável por uma área específica do conhecimento, atribuindo-se a ele uma dimensão tarefaira, para a qual não precisa se apropriar dos conteúdos da ciência e da pesquisa pedagógica (CANAN, 2012, p. 28)

Para superar essas dicotomias propunha-se a construção de uma base comum nacional que se firmasse a partir de um conjunto de princípios norteadores: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; gestão democrática; compromisso social e político; trabalho coletivo e interdisciplinar e formação inicial articulada à formação continuada (FREITAS, 1999 apud CANAN, 2012, p. 29).

A multiplicidade de estudos indicava, portanto, que a questão central da base comum nacional consistia na abertura de possibilidade de construção de novas configurações curriculares, tendo como espinha dorsal a unidade entre teoria e prática, que passou a constituir-se um eixo curricular (CANAN, 2012, p. 29).

Em 2009, o Decreto n. 6755 (revogado pelo decreto nº 8.752/2016) institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento de programas de formação inicial e continuada. Tal política tinha como objetivos:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. (CAPES, 2009 apud CANAN, 2012, p. 30)

Buscando a concretização desses objetivos nasce o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), instituído pela Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010.

O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que visa “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (CAPES, 2016). O programa é uma “iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores” (BRASIL, 2008, p. 1) que concede bolsas a graduandos de licenciaturas de Instituições de Educação Superior (IES) e estabelece parcerias com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Os projetos desenvolvidos pelo Pibid promovem a inserção de estudantes de licenciaturas no contexto das escolas públicas durante o período de sua formação acadêmica para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um coordenador de área (docente da licenciatura) e um ou mais supervisores (professor da escola em que o projeto se desenvolve).

O programa tem por objetivos:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2008, p. 1)

A inserção promovida pelo programa dos graduandos no contexto escolar público, possibilita que aos estudantes a experiência de vivenciarem as escolas e participarem de todos os seus espaços.

O Pibid se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista (CAPES, 2012 apud CANAN, 2012, p. 32).

A perspectiva assumida pelo Pibid, de diálogo e interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram o que Canan (2012) chama de “movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo”. Para a autora, o programa favorece tanto a escola, quanto a universidade, que “aprendem e ensinam ao mesmo tempo retroalimentando a relação entre teoria e prática” (CANAN, 2012, p. 32).

1.2 A escola

A escola municipal na qual o Subprojeto Pibid/Pedagogia (UNESP, Rio Claro) esteve inserido e desenvolveu suas atividades, atende ao Ensino Fundamental I – Regular (1º a 5º ano) em turno diurno (período matutino e vespertino). A unidade escolar tem fundamental importância para a comunidade local visto que é a única a atender o curso de Ensino Fundamental I na região (RIO CLARO, 2015).

A estrutura física da escola conta com 5 salas de aula, secretaria, 3 salas destinadas à equipe gestora, sala dos professores, laboratório de informática, sala de leitura, sanitários masculino, feminino e sanitário equipado para alunos com necessidades especiais, consultório dentário, cozinha com despensa, 3 salas de almoxarifado (uma para materiais de limpeza e duas para materiais escolares e didáticos), pátio coberto (usado como refeitório e espaço de recreio) e um playground (com brinquedos não adequados a faixa etária atendida pela escola). A escola não possui quadra, sendo utilizada a quadra da igreja localizada ao lado da escola, que não oferece as condições adequadas para as atividades. A escola tem

abastecimento de água e esgoto realizado pela rede pública, bem como coleta de lixo seletiva (RIO CLARO, 2015).

A equipe profissional (professores e funcionários) atende as necessidades da escola e está de acordo com o Decreto nº 8994/2010 que dispõe sobre a definição de Módulo de Pessoal das Unidades Educacionais. (RIO CLARO, 2015).

O corpo discente da escola é composto por 199 educandos³ – 102 no período matutino e 97 no período vespertino – devidamente matriculados, dentro da faixa etária de 5 a 12 anos (RIO CLARO, 2015). O atendimento, por parte do subprojeto Pibid/Pedagogia, a esses alunos foi realizado em 10 classes de Ensino Fundamental I, sendo 2 classes de cada ano, atendido no período da manhã e da tarde.

Para contextualizar a situação socioeconômica e educacional da comunidade escolar que atende, a escola fez um questionário, respondido por 82% das famílias (RIO CLARO, 2015), em que alguns dados nos interessam para contextualizar os alunos atendidos pelo Subprojeto e entender um pouco mais sobre suas relações com a leitura.

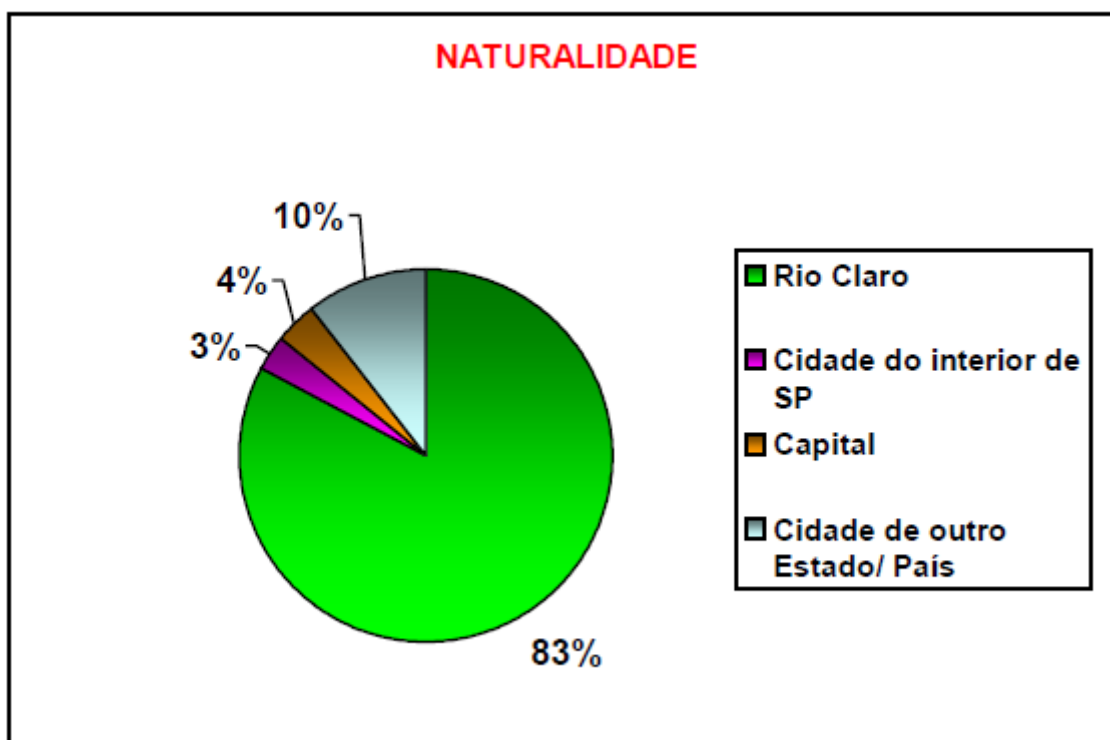


Gráfico 1: Naturalidade. Fonte: Rio Claro, 2015, p. 19.

³ Dados referentes ao ano de 2015 (ano de produção do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar)

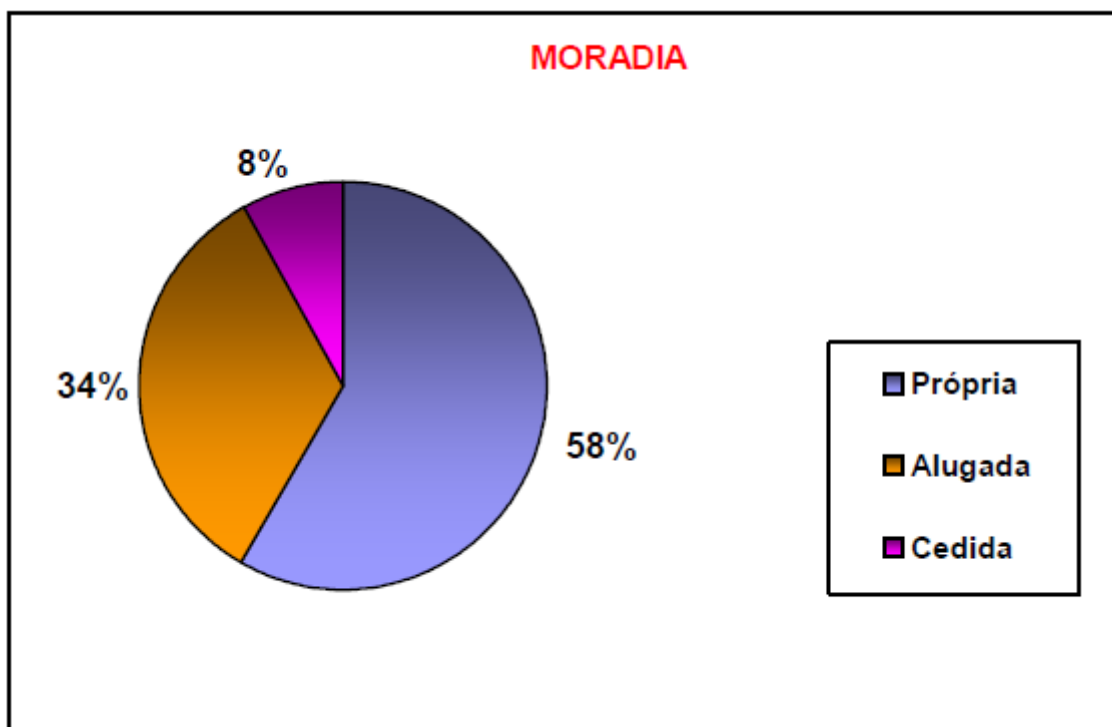


Gráfico 2: Moradia. Fonte: Fonte: Rio Claro, 2015, p. 20.

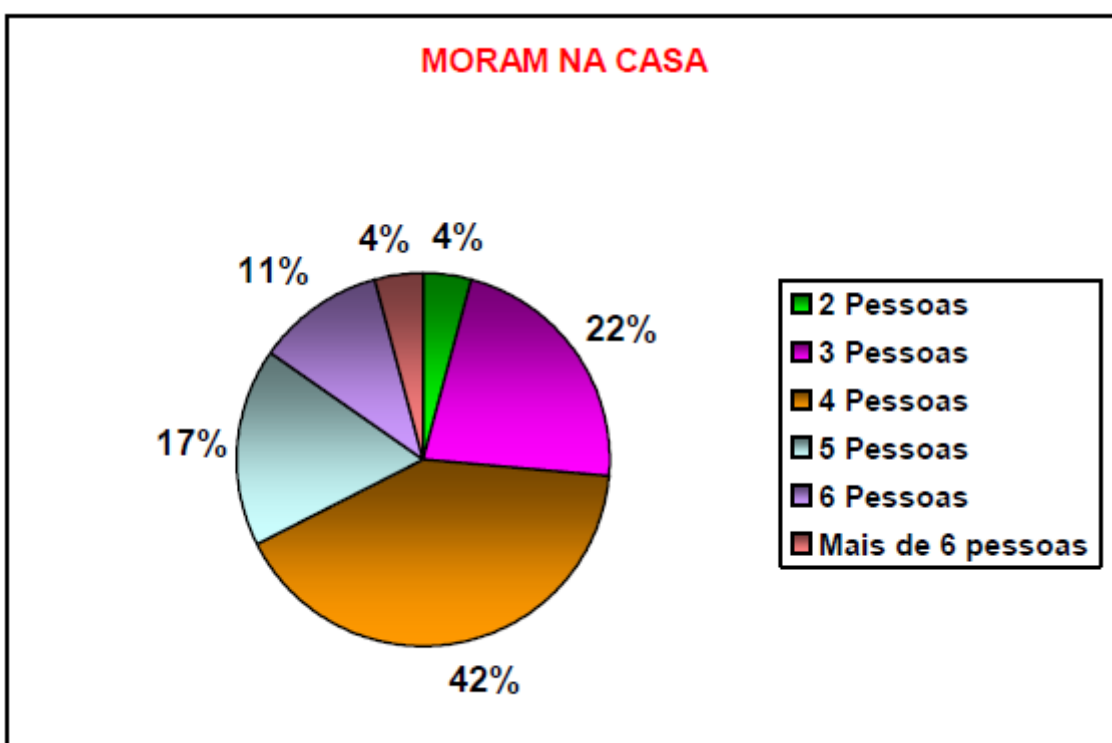


Gráfico 3: Nº de pessoas que moram na casa. Fonte: Rio Claro, 2015, p. 21

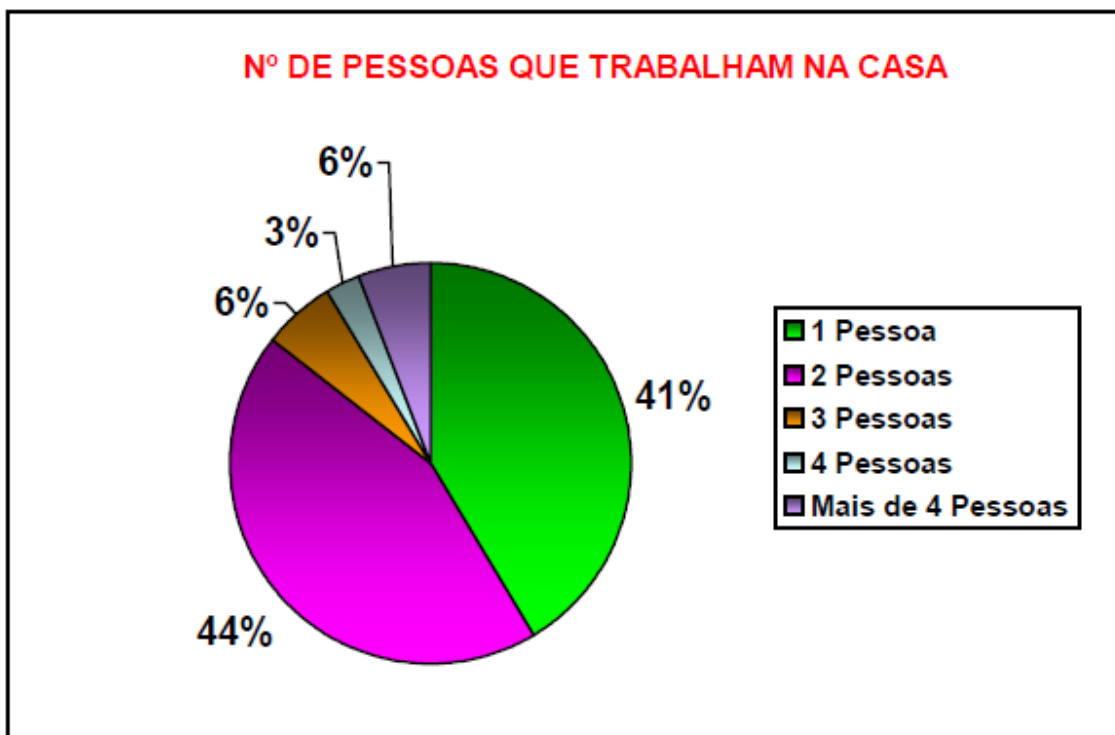


Gráfico 4: Nº de pessoas que trabalham na casa. Fonte: Rio Claro, 2015, p. 21.

Os quatro primeiros gráficos nos permitem uma visão da situação social e econômica das famílias atendidas pela Unidade Escolar. Os educandos são em sua maioria naturais da cidade, 83%, sendo apenas 17% provenientes de outras localidades (interior do Estado, capital, cidade de outro Estado/País). A maioria das famílias atendidas possuem casa própria (53%) morando entre 3 (22%) e 4 pessoas (42%), majoritariamente, em cada casa. O número de pessoas que trabalham na casa está bem dividido entre 1 (41%) e 2 pessoas (44%). Em relação às condições de saneamento básico o PPP (2015) aponta que 100% das residências possuem rede de esgoto e água encanada.

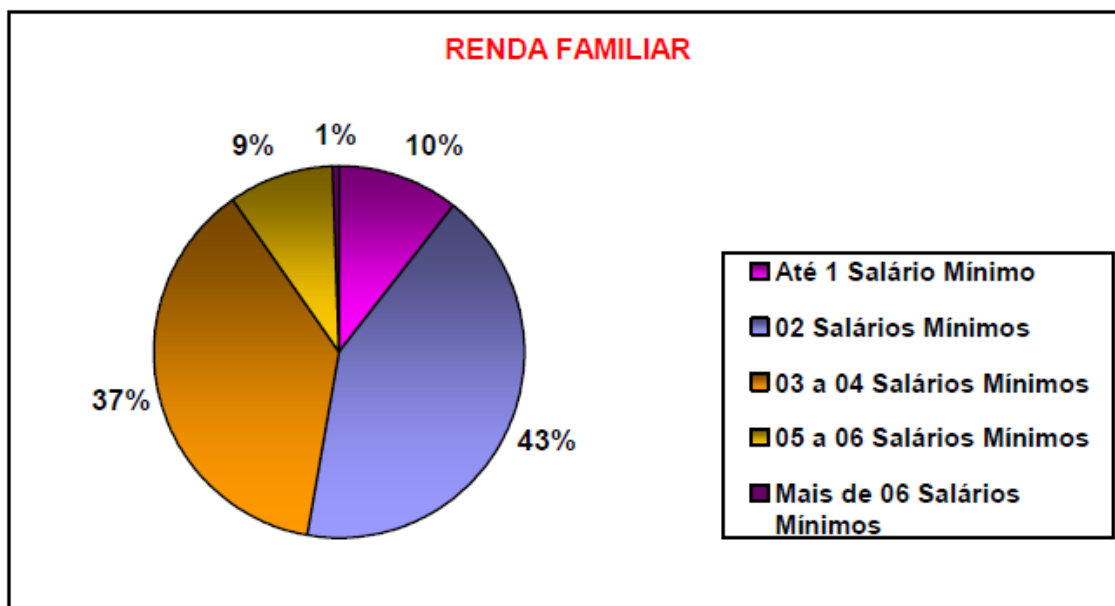


Gráfico 5: Renda familiar. Fonte: Fonte: Rio Claro, 2015, p. 25.

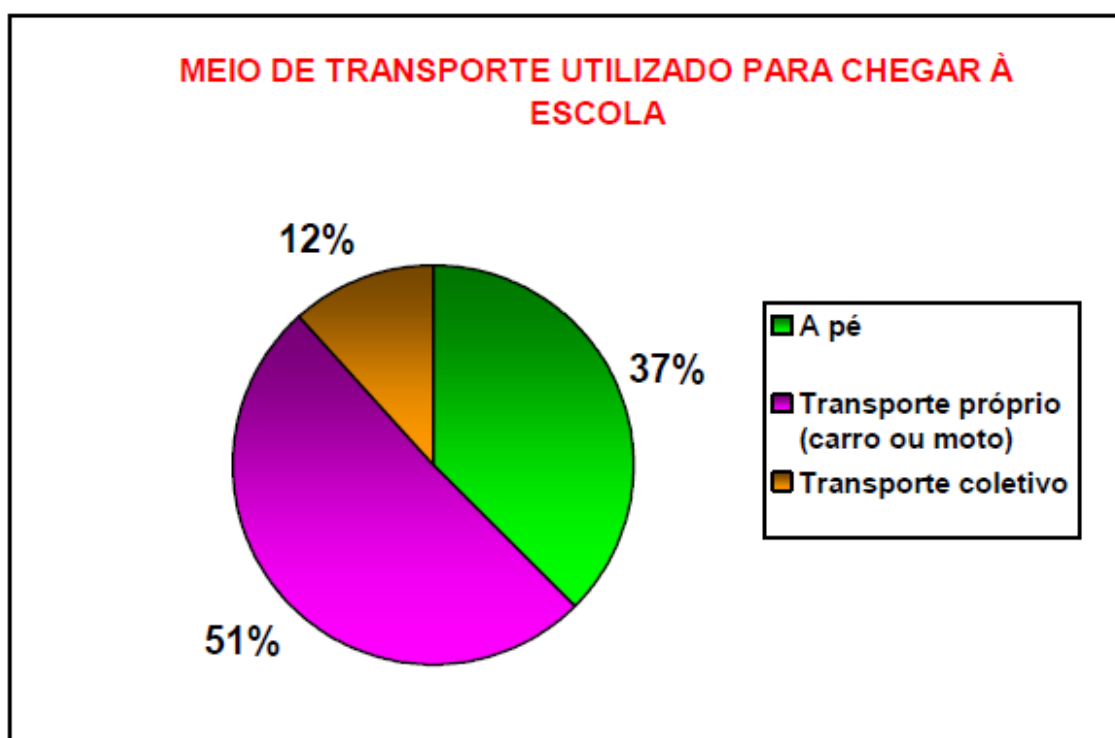


Gráfico 6: Meio de transporte utilizado para chegar à escola. Fonte: Fonte: Rio Claro, 2015, p. 22.

O gráfico 5 revela que a renda familiar da maioria das famílias varia entre 2 salários mínimos (43%) e 3 a 4 salários mínimos (37%), considerada pelo PPP (2015) da escola como renda familiar satisfatória se combinada aos outros dados. No gráfico 6 podemos perceber que embora a maioria das famílias residam no bairro ou em bairros localizados próximos a escola (PPP, 2015), 51% dos educandos vão à

escola com transporte próprio. Esse dado mostra a prioridade de muitas famílias: é muito comum deixar de priorizar qualidade de vida e bem-estar, bem como atividades de lazer e cultura, para conseguir comprar um veículo próprio.

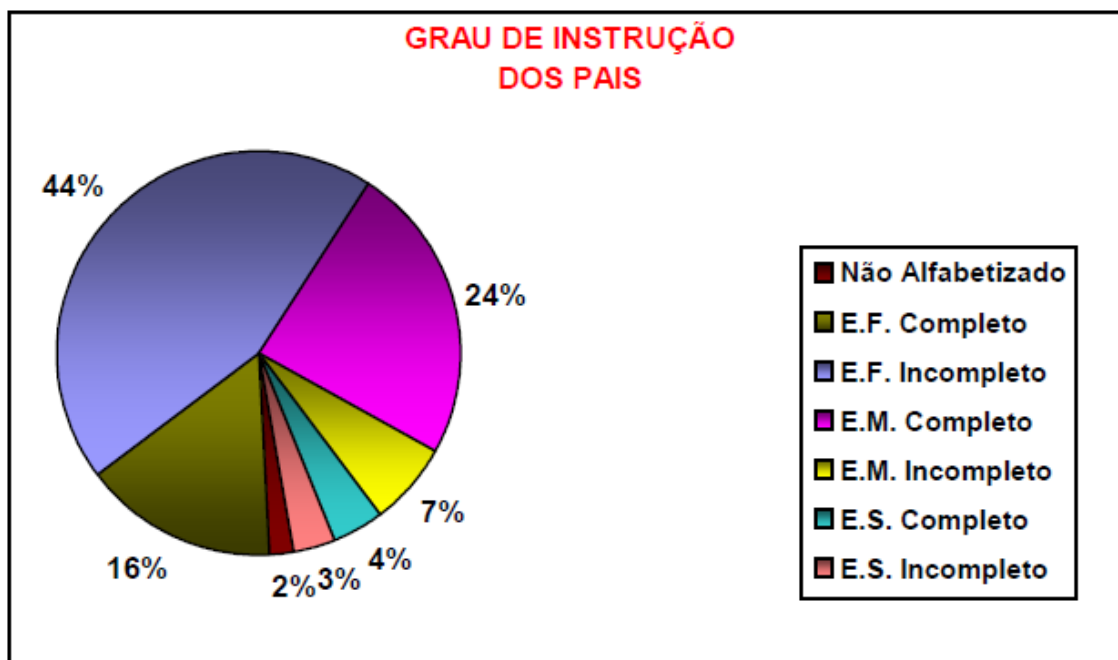


Gráfico 7: Grau de instrução dos pais. Fonte: Fonte: Rio Claro, 2015, p. 23.

Apesar do baixo índice de analfabetismo entre os pais (apenas 2%) ser um dado muito positivo, o índice de 44% dos pais com grau de instrução de Ensino Fundamental Incompleto, chama a atenção.

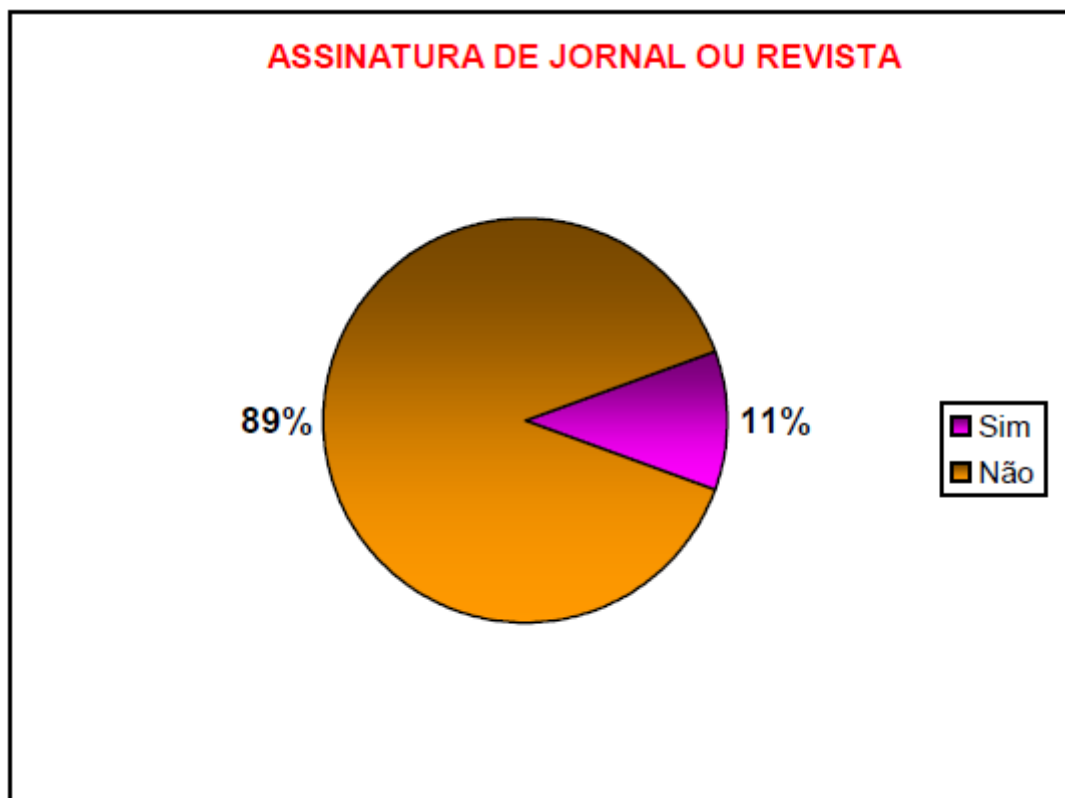


Gráfico 8: Assinatura de jornal ou revista. Fonte: Fonte: Rio Claro, 2015, p. 28.

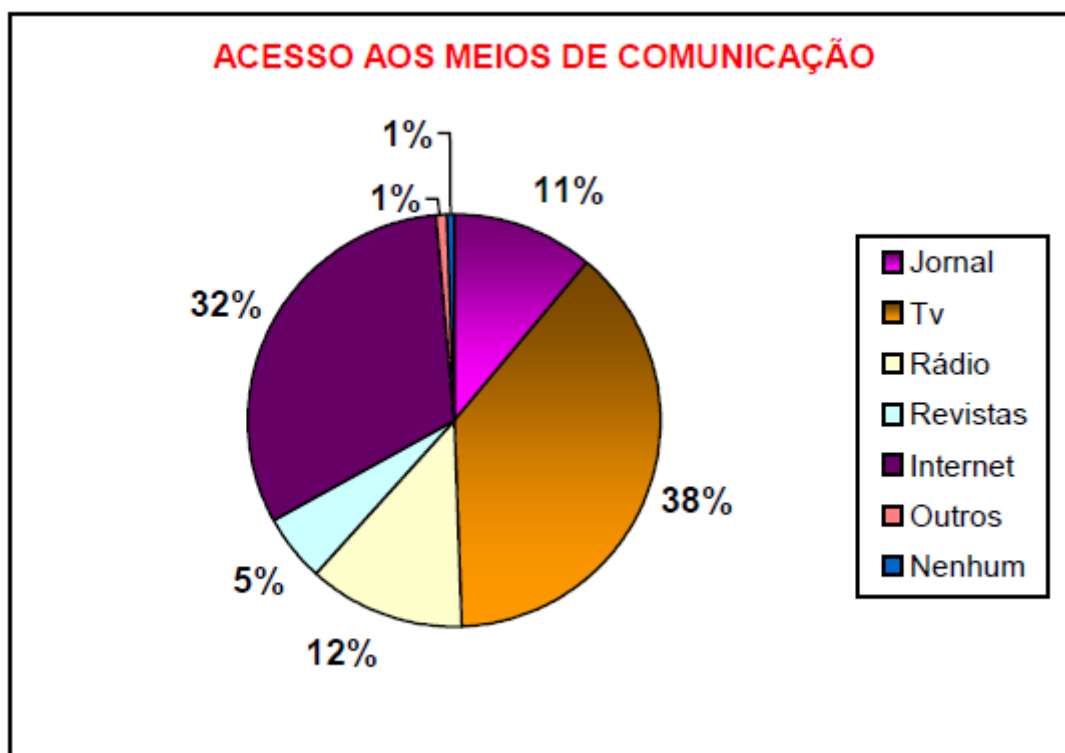


Gráfico 9: Acesso aos meios de comunicação. Fonte: Fonte: Rio Claro, 2015, p. 29.

Os gráficos 8 e 9 trazem dados de extrema relevância para nossa pesquisa uma vez que demonstram sobre práticas de leitura e busca de informação. A assinatura de jornais e/ou revistas não é um hábito comum entre as famílias atendidas por essa escola e os meios de comunicação de mais acesso são a televisão e a internet, somando 70%, enquanto jornais e revistas somam apenas 16%. Essas informações dão base e reforçam “a preocupação e o compromisso que o Projeto Político Pedagógico da escola deve ter com a garantia do acesso a bons materiais portadores de textos” (RIO CLARO, 2015, p. 29).

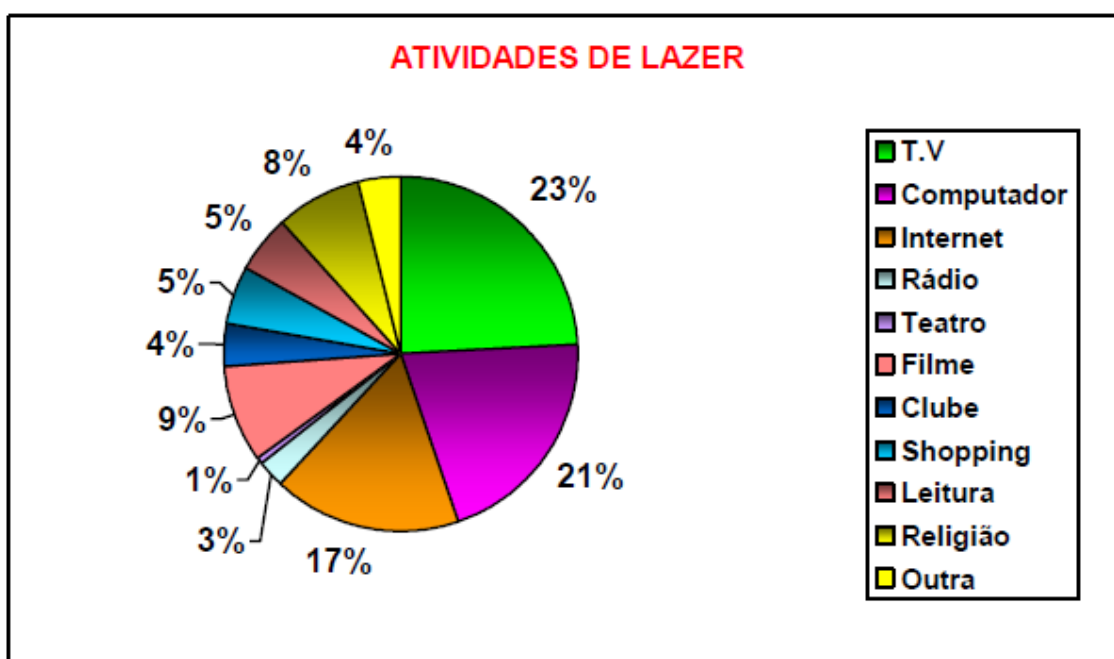


Gráfico 10: Atividades de Lazer. Fonte: Fonte: Rio Claro, 2015, p. 30.

O último gráfico revela que as principais atividades de lazer são assistir televisão, usar computador e acessar a internet, somando 61% das famílias. Ainda que também seja possível utilizar o computador e a internet para leituras diversas, a leitura específica de livros ocupa espaço como atividade de lazer em apenas 3% das famílias atendidas pela escola.

1.3 O subprojeto Pibid/Pedagogia (UNESP, Rio Claro) – Parceria escola e universidade

O Subprojeto Pibid/Pedagogia (UNESP, Rio Claro), intitulado “A contribuição da literatura nos processos formativos no contexto escolar”, desenvolvido na UNESP Rio Claro teve início em março de 2014 (finalizando em dezembro de 2017), e estabeleceu desde então a parceria com a referida escola de Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino da cidade de Rio Claro, SP.

A proposta de trabalho elaborada para o subprojeto nasceu a partir do estudo coletivo realizado entre a gestão da escola e a coordenadora do subprojeto PIBD/Pedagogia da universidade tendo como foco as definições postas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar do ano de 2011.

A partir desse estudo constatou-se a necessidade de incentivo à práticas de leitura que contribuíssem com o trabalho pedagógico da escola e com seu compromisso com a “[...] formação de um educando consciente, crítico e autônomo” (RIO CLARO, 2011, p. 39), buscando atingir dois objetivos traçados pela unidade escolar em seu PPP, sendo estes “formar leitores, possibilitando a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação” (RIO CLARO, 2011, p. 90) e “dominar instrumentos básicos da cultura letrada, compreendendo os diferentes tipos de textos que permitam aos educandos compreender e atuar no mundo em que vivem” (RIO CLARO, 2011, p. 90).

A preocupação com a leitura é explicitada em diversas passagens do PPP da unidade escolar, enfatizando que

[...] quando falamos em livros infantis e livros escolares é importante lembrar que esse material só chega à casa de muitas de nossas crianças por meio da escola, ou seja, se a escola não disponibilizar material de leitura muitas crianças deixarão de ler por falta de acesso. Nesse sentido essa informação deve permear a prática dos docentes que precisam estar atentos para que a escola seja um meio de veiculação de materiais portadores de textos variados, ricos e de boa qualidade. Essa informação reforça a preocupação e o compromisso que o Projeto Político Pedagógico da escola deve ter com a garantia do acesso a bons materiais portadores de textos. A porcentagem de educandos sem acesso a materiais de leitura - 80% a jornais e 90% a revistas – é muito alta, considerando que nossa equipe de profissionais defende uma postura sócio interacionista de ensino - aprendizagem e acredita na importância do meio para o desenvolvimento cognitivo da criança. (RIO CLARO, 2011, p. 25-26).

O objetivo principal da proposta de trabalho do subprojeto Pibid/Pedagogia foi contribuir na promoção de sujeitos leitores, a partir do trabalho coletivo e parceiro

entre bolsistas ID e as professoras das turmas, pautado em práticas de leitura e projetos interdisciplinares.

Como já referido, o projeto abrange todas as turmas da escola, de 1º a 5º ano, nos dois períodos de funcionamento, totalizando 10 turmas. Os bolsistas ID acompanham uma turma diferente anualmente estabelecendo parceria com a professora titular da mesma. Cada bolsista vai semanalmente à escola desenvolver o projeto e acompanhar as aulas da turma. O grupo do subprojeto foi constituído por:

- 10 alunos Bolsistas de Iniciação à Docência (ID), todos graduandos do curso de Pedagogia;
- Duas Supervisoras do Pibid, as quais são professoras titulares da unidade escolar em que o projeto é desenvolvido e que, além de serem supervisoras, recebem um bolsista em suas respectivas salas de aula;
- Uma Colaboradora e Orientadora dos bolsistas ID, professora da universidade;
- Uma Coordenadora do subprojeto, também Orientadora dos bolsistas ID, professora da universidade.

Para que os bolsistas ID realmente vivam o ambiente escolar, compreendendo todo seu movimento e a forma de atuação da escola, vários espaços são ocupados e atividades são realizadas por eles, entre os quais Chaluh et al⁴. (2014) explicitam: acompanhamento do trabalho da professora em sala de aula e compartilhamento com estas dos espaços institucionalizados denominados HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual) no qual pensam propostas de trabalho em forma conjunta em relação as práticas de leitura; participação nos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) da unidade escolar, para compreender de que forma acontece a formação de professores na escola e a organização do trabalho pedagógico; encontros quinzenais com as professoras supervisoras, de modo a articular o trabalho pedagógico desenvolvido com as professoras parceiras e pensar propostas de trabalho para desenvolver com a escola toda; encontros quinzenais com as professoras da universidade (colaboradora e coordenadora) para aprofundar

⁴ Artigo “O processo de inserção na escola no contexto do Pibid: Formação de professores” escrito a muitas mãos – todos os integrantes do subprojeto no ano de 2014: coordenadora, colaboradoras, supervisoras e bolsistas ID – e apresentado no evento “IX Seminário Linguagens, Políticas de Subjetivação e Educação - III Seminário do IMAGO” (2014).

a temática central do projeto e questões específicas acerca do exercício da docência e, ainda, problematizar o andamento do trabalho na escola; participação esporádica do Grupo Escola, espaço criado pelos bolsistas ID e que objetiva a socialização de suas vivências no contexto escolar e organização de propostas coletivas, em que apenas bolsistas ID participam. Nesse sentido, a proposta de nosso subprojeto ia além da sala de aula.

A proposta de trabalho com práticas de leitura e literatura do subprojeto Pibid/Pedagogia concorda com o entendimento de Lajolo (2005) sobre literatura na escola. Para a autora, o prazer pela leitura é um prazer aprendido. Acreditamos que é papel fundamental da escola incentivar e ensinar esse prazer.

Nossos ideais enquanto grupo envolvido com a concretização desse papel, dialogam com Ventura (2016) pois, como a autora, consideramos que

A leitura é imprescindível para o contato com o outro, como leitura entende-se não apenas o decodificar da palavra escrita, mas o descortinar do mundo, o desvelar de si e do outro. [...] a leitura não é algo maquinal e desprovido de reflexão, pelo contrário, pressupõe atuação e interação com o objeto que se dá a ler, seja esse escrito ou a própria vida. [...] ler é conhecer, reconhecer, criar, recriar, enfim, explorar os inúmeros caminhos que a leitura (da palavra e do mundo) abre. [...] a leitura é um elemento essencial para e na vida, já que através dela é estabelecido um constante dialogar com diversas realidades, verdadeiras ou imaginárias. (VENTURA, 2016, p. 37)

Trago as considerações de Geraldi (1984) que elenca quatro possíveis posturas do leitor ante um texto, sendo elas: a leitura – busca de informações; a leitura – estudo do texto; a leitura do texto – pretexto; a leitura – fruição do texto. Para o autor

Diante de qualquer texto, qualquer uma dessas relações de interlocução com o texto/autor é possível, isto porque mais do que o texto definir suas leituras possíveis, são os múltiplos tipos de relações que com eles nós, leitores, mantivemos e mantemos que o definem. (GERALDI, 1984, p. 81)

A prática literária desenvolvida por nós dá foco maior a leitura de fruição, uma vez que buscamos o “[...] ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o desinteresse pelo controle do resultado” (GERALDI, 1984, p. 86).

Nossos esforços buscaram “recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer [...]” (GERALDI, 1984, p. 86) e promover nos

alunos o interesse pelo universo da leitura, porque acreditamos que “[...] é na escola que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer” (LAJOLO, 2005, p. 12).

Como explicitado acima, os bolsistas ID em parceria com as professoras da escola, planejam e desenvolvem juntos projetos interdisciplinares que consideram a literatura como eixo principal da formação, para possibilitar “que a escola se torne um lugar onde se produza de forma coletiva e crítica o conhecimento escolar” (AZEVEDO; ANDRADE, 2007, p. 235), na busca pelo envolvimento dos alunos com a leitura e a formação desses enquanto sujeitos leitores.

CAPÍTULO 2 – A BASE TEÓRICA: DOS TEXTOS JÁ LIDOS AOS NOVOS ARTIGOS

A discussão teórica realizada neste capítulo está dividida em duas partes. Na primeira, apresento uma discussão baseada nos principais autores que foram estudados ao longo do período de desenvolvimento do subprojeto Pibid/Pedagogia e que são nosso grande referencial e inspiração. Em seguida, trago os resultados de um levantamento bibliográfico de artigos atuais relativos a práticas de leitura e a formação de sujeitos leitores.

2.1 Leituras promovidas no contexto do subprojeto Pibid/Pedagogia (UNESP, Rio Claro)

O trabalho dos bolsistas ID no Pibid sempre foi sustentado com muitas leituras acerca das seguintes temáticas: leitura, literatura, interdisciplinaridade, formação de leitores, planejamento, entre outros, na busca por dar embasamento teórico às práticas promovidas. As leituras e discussões acerca delas são o que guiam nossas práticas na sala de aula e o que formam nossas concepções de educação de alunos, de ensino e aprendizagem e, principalmente, da importância e do papel da leitura. Devido a importância que essas leituras tiveram para o desenvolvimento do subprojeto Pibid/Pedagogia na escola, trago uma breve discussão abrangendo os principais textos lidos pelos bolsistas ID para contextualizar nosso trabalho e nossas concepções.

Um dos pontos iniciais para a discussão é pensar qual a importância da leitura em sala de aula, quais seus propósitos. Baldi (2009) mostra que muitos professores pensam na leitura apenas com o objetivo de ampliar o vocabulário, melhorar a escrita, como forma de abordar aspectos de ortografia e com caráter conteudista.

Abordar a leitura dessas formas muitas vezes deixa de lado uma característica que para nós, do Pibid, se mostra muito clara e importante: buscar e despertar nos alunos o prazer pela leitura. Segundo Baldi (2009),

É preciso alimentar a imaginação de nossos alunos, compartilhar leituras com eles e oferecer-lhes experiências de fruição para que

descubram os encantos da literatura como uma forma de arte que possibilita conhecerem melhor a si mesmo, ao mundo e aos que os cercam, para que se tornem pessoas mais sensíveis, mais críticas, mais criativas. (BALDI, 2009, p. 8)

Baldi (2009) refere-se em seu texto apenas à leitura de literatura, mas uso aqui suas concepções para me referir a todos os tipos de leitura que podem ser realizadas em sala de aula que se coloquem como “formas de acesso a outras referências que nos permitem sonhar ou sair de uma situação de controle racional, sem medo de nos perdermos” (BALDI, 2009, p. 9) e que se mostrem capazes de “tornar pessoas melhores, não só intelectualmente, mas emocionalmente, porque desperta o que de melhor existe em nós” (BALDI, 2009, p. 9).

Para Ventura (2016, p. 13) a leitura é essencial para a formação humana uma vez que, “ao ler o indivíduo interage não apenas com a palavra escrita, mas com outras experiências, com outras existências, de modo que ler conduz ao encontro com os outros e consigo mesmo”, ressaltando que por leitura a autora compreende “não apenas o decodificar da palavra escrita, mas o descortinar do mundo, o desvelar de si e do outro” (VENTURA, 2016, p. 37).

Essa dimensão em que pensamos a leitura na escola exige um compromisso e atenção com a seleção dos textos e das propostas (BALDI, 2009). Nesse sentido dialogo com Larrosa (2004), que nos instiga a pensar que o professor, ao selecionar e dar o texto a ler, ao abrir o livro e convocar à leitura, remete o texto a seus alunos como quem remete um presente ou uma carta. E “da mesma forma que aquele que remete um presente ou uma carta, o professor sempre está um pouco preocupado para saber se seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta” (LARROSA, 2004, p. 140).

Um dos desafios que ainda encontramos com a leitura nas escolas é o de romper a contradição relativa à incoerência do discurso e da prática: apesar de recentemente as propostas pedagógicas e os professores demonstrarem-se favoráveis, em seus discursos, quanto a essa dimensão do prazer pela leitura, na prática essa atividade tem pouco espaço efetivo ou sua exploração ainda acontece de forma tradicional (BALDI, 2009). Portanto, a própria escola e as práticas escolares de leitura, dependendo de como são assumidas, acabam repelindo dos alunos o gostar de ler, o ler por prazer, para entreter, para brincar.

Para que sejam notadas diferenças significativas em relação à leitura no ambiente escolar as propostas devem “contemplar diferentes modalidades de leitura simultâneas, numa frequência e intensidade capazes de envolver alunos e professores completamente” (BALDI, 2009, p. 10), não sendo suficiente a realização de trabalhos isolados com um ou outro texto. As propostas de leitura devem se constituir de forma sistematizada e constante.

A leitura tem o poder de ser muito mais do que “uma simples atividade inserida em propostas de conteúdos curriculares, oferecer e discutir literatura em sala de aula é poder formar leitores, é ampliar a competência de ver o mundo e dialogar com a sociedade” (GREGORIN, 2009, p. 77-78). Cabe ao professor valorizar e priorizar a leitura em sua dimensão de fruição e de prazer, e a frequência e intensidade com que os alunos se relacionam com as leituras em sala de aula é o que modifica a formação deles como sujeitos leitores, de livros, de si mesmos e do mundo, “leitores plurais” (GREGORIN, 2009).

A leitura como fonte de prazer e encantamento, possibilitando que os alunos se tornem mais críticos, sensíveis e criativos deve levar em conta cinco princípios apontados por Baldi (2009) como básicos:

- **Diversidade:** variação e diversificação dos textos, leituras e dos usos, situações propostas e dinâmicas de trabalho vinculados a eles em sala de aula.
- **Continuidade:** sustentar e manter propostas didáticas que tenham sequência, evitando práticas isoladas que não se relacionam umas com as outras, assegurando o desenvolvimento e fechamento das práticas.
- **Simultaneidade:** necessidade de coexistência de diferentes modalidades e propostas de trabalho num mesmo período.
- **Assiduidade:** voltar, diariamente, às mesmas práticas, em um movimento espiral, revendo o que se fez na busca de ampliar e diversificar, de modo que a cada vez se volte mais enriquecido.
- **Progressão:** oportunizar avanços progressivos, apresentando propostas com desafios e níveis de complexidade cada vez maiores.

Gregorin (2009) aponta que para discutir as possibilidades e propostas da leitura em sala de aula devemos primeiramente compreender alguns preceitos. É preciso entender a criança como indivíduo pertencente a um grupo social, aprendiz da cultura desse grupo e entender que a educação formal escolar deve ser

construída na busca desse aprendizado. A literatura, por sua vez, é resultado das experiências sociais e culturais dos autores dos livros, que interpretam “a vida e as relações humanas de acordo com os elementos que a sua sociedade e a sua cultura proporcionam” (GREGORIN, 2009, p. 74). Existe uma relação estreita entre literatura, história e cultura, já que “cada momento histórico e cada cultura criam uma estética própria para o fazer literário” (GREGORIN, 2009, p. 74). A leitura é um diálogo entre o leitor e o texto, que muitas vezes se encontram em contextos bastante diversos, e essa atividade promove a integração entre o momento da leitura (presente) e o da escrita do texto (passado). O espaço escolar é então o lugar onde podem ser desenvolvidas as primeiras relações do indivíduo com a sua sociedade, e por isso se faz necessário que “temas inerentes à sociedade sejam discutidos em sala de aula” (GREGORIN, 2009, p. 75).

A leitura de textos diversos e diferentes gêneros textuais pode ser um importante veículo para essa discussão. Entretanto, de nada adianta oferecer aos alunos diferentes tipos de leituras se estas não tiverem significados para eles. “É importante que a criança se perceba produtora de texto no momento da leitura, daí a necessidade de se buscar textos em que a criança e o adolescente encontrem as vozes do seu grupo cultural” (GREGORIN, 2009, p. 76).

De encontro com essa ideia, Freire (2009) diz que

uma compreensão crítica do ato de ler [...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica na percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2009, p.11)

Para Freire (2009) o ato de ler é experienciado em diferentes momentos da nossa existência. Desde criança fazemos a “leitura” de nosso pequeno mundo. Depois, ao longo de nossa escolarização, aprendemos a leitura da palavra, que nem sempre é leitura da “palavramundo”. No primeiro momento, a leitura do mundo se dá a partir de uma atividade perceptiva. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” desse contexto, que a criança experimenta e quanto mais o faz mais aumenta sua capacidade de percepção, se encarna em coisas, objetos, sinais, cuja compreensão é apreendida na relação com eles e com o outro. Na medida que vamos nos

tornando íntimos de nosso mundo, melhor percebemos e entendemos a “leitura” que fazemos dele e assim nossos temores diminuem (FREIRE, 2009). Quando somos introduzidos à leitura da palavra é importante que essa se dê naturalmente a partir da “leitura” de nosso mundo particular. A decifração da palavra não deve se dar superpostamente à leitura do mundo, mas sim com palavras do mundo de cada um, não de um mundo outro, irreconhecível.

Freire (2009) fala disso referindo-se do processo de alfabetização. Mas quero aqui aproximar esse mesmo conceito para todo e qualquer ato de ler na escola, em todos os anos. Não podemos descontextualizar as leituras que propomos a nossos alunos da realidade deles, elas devem estar sempre vinculadas à leitura do mundo, de seus mundos particulares. A leitura da palavra não deve significar uma ruptura com a “leitura” do mundo, mas, ao contrário deve servir como forma de ler mais criticamente esse mundo ao qual pertencemos. Somente assim a leitura da palavra poderá ser considerada a leitura da “palavramundo”

Ler é um “processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto” (GERALDI, 1984, p. 80) que se dá de forma dialética. O autor, ausente, se coloca no texto pela sua palavra escrita e o leitor, que não deve ser passivo no processo, busca no texto significações, sentidos próprios de sua leitura. O autor ao escrever dá uma significação ao texto, mas o processo de leitura prevê um leitor que, por sua vez, reconstrói o texto, atribuindo-lhe nova significação (GERALDI, 1984). Existem várias leituras possíveis de um mesmo texto na medida que cada leitor faz a leitura do texto de encontro com seu mundo.

Larrosa (2004) também faz referência às várias possíveis leituras do mesmo texto quando coloca que todo texto possui a face exterior, a qual ele denomina “o dito do texto, aquela que contém seu significado dado, fixado, literal, mais ou menos transparente e idealmente homogêneo para todos os leitores” (LARROSA, 2004, p. 141) e a face interior, que é necessariamente múltipla, ou seja, a experiência plural de cada um ao ler o texto. Portanto, na sala de aula, quando um texto é lido em voz alta a todos os alunos, os mesmos são convocados ao texto e

[...] através dessa convocação, os alunos são situados no que se vem dizendo, nesse vir presente na leitura do que já se disse, nessa presença do já dito, do que outros já disseram, mas que enquanto texto publicamente pronunciado, vem-se dizendo cada vez de novo (LARROSA, 2004, p. 141).

Em qualquer leitura, não basta buscarmos o que o texto sabe, mais sim o que o texto leva a pensar, por isso, “depois da leitura, o importante não é que nós saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar” (LARROSA, 2004, p. 142).

A compreensão crítica do ato de ler deve ser constituída através de sua prática cotidiana na escola. A leitura escolar não deve ser compreendida como momento de exercício de leitura de uma página escrita de forma cadenciada, mecânica e tradicional, mas sim ser proposta à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica, viva e contextualizada (FREIRE, 2009). Lajolo (2005) também desenvolveu essa ideia ao afirmar que

[...] para que a leitura cumpra o papel que precisa cumprir na vida dos alunos, a escola não pode ter como padrão uma leitura mecânica e desestimulante. Ao contrário. A escola pode e precisa tornar seus alunos capazes de uma leitura abrangente, crítica, inventiva. Só assim os livros farão sentido na vida deles. E só assim a escola estará ensinando seus alunos a usarem leitura e livros para viverem melhor. (LAJOLO, 2005, p. 13)

Nessa mesma direção, Geraldi (1984) aponta que a leitura está posta na escola de forma artificial. As práticas escolares de leitura focam-se em exercício de interpretação e análise de textos, o que, para o autor, nada mais é do que simular leituras.

Como já afirmado anteriormente, existem segundo Geraldi (1984) quatro possíveis posturas do leitor ante o texto: a leitura como busca de informações, a leitura como estudo do texto, a leitura do texto como pretexto e a leitura como fruição.

A leitura - busca de informações tem, logicamente, o objetivo de o leitor extrair do texto alguma informação. Mas, para que esse exercício não se torne uma mera simulação de leitura, é preciso que exista um motivo para o qual extrair essa informação. Esse é para o autor a principal crítica a livros didáticos em que o para que lê-lo consiste unicamente em responder questões formuladas a título de interpretação. A leitura – busca por informações, ao contrário do que muitos pensam, não é unicamente feita com textos de jornais ou livros científicos, todo texto, inclusive o literário, pode aceitar esta forma de interlocução.

A leitura – estudo do texto é talvez a mais praticada no ambiente escolar. Esse tipo de interlocução com o texto busca, em geral, responder algumas questões como: qual a tese defendida no texto, quais argumentos foram apresentados em favor da tese, quais os contra argumentos levantados, qual a coerência entre a tese e os argumentos, qual a veracidade e validade dos argumentos apresentados. Esse tipo de interlocução também pode ser estabelecida com diversos tipos de texto, não apenas textos dissertativos.

A leitura do texto – pretexto entende a leitura como pretexto para realização de outra atividade: pretexto para a produção de outro texto, pretexto para apreender a estruturação do tipo de texto lido, pretexto para uma dramatização, ou seja, o texto é o instrumento de introdução a uma outra atividade.

A leitura – fruição do texto é o tipo de interlocução mais marginalizado nas práticas escolares e é justamente o tipo que procuramos valorizar, fazendo-o ganhar espaço nas salas de aula. A nossa sociedade capitalista não valoriza nenhuma atividade que não devolva a ela um produto imediato, claro e palpável. É por esse motivo que a fruição, e, portanto, o prazer, são excluídos de nossas escolas, local que reproduz e prepara para o sistema capitalista. Seguindo essa ideologia toda atividade deve ser produtiva e rendosa, e nessa lógica se “nada é exigido como resultado da leitura”, a mesma não é reconhecida como importante e válida dentro dos padrões escolares de avaliação.

Como já referido, para Geraldi (1984, p. 86) é preciso recuperar na experiência escolar essa forma de interlocução com o texto: “o ler por ler, gratuitamente”, em que o gratuitamente não supõe que a leitura não tenha um resultado, mas existe um certo “desinteresse” pelo controle rígido desse.

O autor mostra que essa forma de relação com o texto não é exclusiva do texto literário e que pode sim pertencer a práticas escolares.

Por que se lê jornal? Para se (manter) informar(do): a informação pela informação. A gratuidade da informação disponível, de que poderemos ou não fazer uso. É uma forma de interlocução distinta daquela que denominamos aqui de leitura – busca de informações. O “para quê” tem resposta circular: informar-se para informar-se, pelo prazer gratuito de estar informado (GERALDI, 1984, p. 86).

É importante destacar o que já consideramos anteriormente quanto a necessidade de que se recupere na escola e se traga “para dentro dela o que dela

se excluí por princípio – o prazer” (GERALDI, 1984, p. 86) sendo esse o ponto básico para o sucesso dos esforços de incentivo à leitura.

Seguindo por esse mesmo caminho, Rouxel (2012) faz também uma distinção entre duas formas de leitura. Para a autora existe a leitura analítica – de análise e interpretação de texto, sendo essa forma a mais frequentemente praticada na escola – e a leitura cursiva – leituras pessoais, autônomas e livres de coerção avaliativa, prática, na maioria dos casos, excluída da escola. Para a autora a leitura cursiva é uma possibilidade de ensino de literatura uma vez que

[...] ela não se reduz a uma atividade cognitiva e que o processo de elaboração semântica se enraíza na experiência do sujeito. O investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor quem completa o texto e lhe imprime sua forma singular de pensar e sentir. Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetiva, mas de acolher os sentimentos dos alunos, incentivando seu envolvimento pessoal com a leitura (ROUXEL, 2012, p. 272).

A autora constrói uma crítica à trajetória histórica do ensino da literatura que há muito tempo “remete a uma exclusão da leitura ou mesmo do leitor como sujeito” (ROUXEL, 2012, p. 274). Em geral, as práticas escolares de leitura deixaram pouco espaço à subjetividade do leitor/aluno, engessando sua interpretação e significação pessoal, como forma de submissão ao texto, desconsiderando-o como sujeito leitor (ROUXEL, 2012).

A abordagem analítica da literatura escolar, segundo Rouxel (2012, p. 275), é caracterizada pela ausência de sentido e caráter tecnicista do ensino de literatura e as práticas decorrentes dessa abordagem “tendem a fazer do texto o pretexto para a aquisição de saberes, confundindo, assim, instrumentos e finalidades”. A finalidade desse tipo de prática de leitura reduz-se à avaliação de saberes e competências, e, conseqüentemente, com frequência, o aprender sobrepõe o ato de ler. A leitura analítica forma, portanto, um leitor com capacidade de responder às determinações do texto, mas sem voz enquanto sujeito (ROUXEL, 2012).

A leitura cursiva, por sua vez, é uma prática mais flexível e livre, caracterizada por uma leitura autônoma e pessoal, que autoriza a identificação e apropriação singular, favorecendo uma relação com o texto que leva em conta os leitores reais (ROUXEL, 2012). Essa abordagem permite que o leitor se relacione de forma mais pessoal com a obra lida, o que desencadeia um processo de “elaboração identitária” (ROUXEL, 2012, p. 276) que permite ao leitor expressar suas reações diante do texto

e se interrogar sobre aquilo que sente. Segundo a autora, a leitura cursiva introduz, nas práticas escolares, um “um espaço de liberdade para o sujeito leitor” (ROUXEL, 2012, p. 276).

Muitos professores afirmam que seus alunos não gostam de ler, porém, “o prazer da leitura é um prazer aprendido” (LAJOLO, 2005, p. 5). Nós podemos e devemos ensinar nossos alunos a gostar de ler, e, como evidenciado até aqui, tudo depende das formas com que tratamos a literatura em sala de aula.

Para Lajolo (2005) nossa postura como professores em relação à leitura tem grande relação com a nossa experiência com a leitura quando fomos alunos, a nossa história de leitura influencia em muito as atividades que desenvolvemos em nossas classes. Por isso a história de leitura de cada um é individual e coletiva. E toda história de leitura pode ser transformada, sempre é tempo de nos aproximarmos da leitura, e, nesse sentido, o papel da escola é fundamental. Isto porque segundo Lajolo

É na escola que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer. E você é a figura-chave para que a leitura chegue às mãos, aos olhos e ao coração dos alunos. (LAJOLO, 2005, p. 12)

Estas foram algumas das leituras compartilhadas nos encontros dos bolsistas ID com a coordenadora do subprojeto e a professora colaboradora da universidade. Isto, nos possibilitou ampliar a nossa compreensão em relação à concepção de leitura, e a importância da leitura e da literatura no contexto escolar.

2.2 Produção de artigos sobre o tema

Para enriquecer essa discussão realizei um levantamento bibliográfico dos artigos contidos nos Anais do III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE) de 2016 e nos Anais da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) de 2015 (37ª Reunião Nacional da ANPEd), no Grupo de Trabalho 02 – História da Educação e no Grupo de Trabalho 10 – Alfabetização,

leitura e escrita, com a intenção de ampliar a discussão teórica com pesquisas atuais acerca da importância das práticas de leitura escolar na formação do sujeito leitor e dialogar com os documentos obtidos.

Para filtrar os artigos contidos nessas bases de acordo com a relação com meu tema escolhi a palavra-chave leitura, a que teria que estar presente nos títulos dos artigos.

Nos Anais do III CNFP e XIII CEPFE foram encontrados inicialmente 11 artigos e nos Anais da ANPEd foram encontrados 12 artigos.

Em seguida fiz uma nova seleção de acordo com a relevância desses artigos para minha pesquisa. Dos 11 artigos do Congresso, nenhum relacionava-se com a questão das práticas de leitura na formação do leitor no contexto escolar. Da ANPEd selecionei, entre os 12 artigos, apenas 3 que, de alguma forma, mostravam-se relevantes à minha pesquisa.

AUTOR(ES)	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva.	Gabriela Mistral e Cecília Meireles: projetos de leitura pública dedicada à criança	UFJF
LAROVERE, Andrea Del. PERES, Selma Martines.	Experiências de leitura de alunos no contexto escolar e extraescolar.	UFG
VILELA, Rafaela.	Ler de novo ou ler o novo? Práticas de leitura de crianças na biblioteca pública.	UFRJ

O artigo *“Gabriela Mistral e Cecília Meireles: projetos de leitura pública dedicada à criança”* de Ferreira e Micarello (2015) discute o envolvimento das intelectuais Gabriela Mistral e Cecília Meireles nas reformas educacionais do México e Brasil, respectivamente, no que se refere à formação de leitores. Ambas estiveram envolvidas em projetos de implementação de bibliotecas (décadas de 1920 e 1930) destinadas à leitura pública das crianças com a preocupação da formação dessas

como leitoras. Nesse período as bibliotecas representavam lugar importante na formação de leitores e mereciam destaque nas políticas públicas. Gabriela Mistral e Cecília Meireles organizaram projetos que oportunizaram a organização de bibliotecas infantis, o que desencadeou um movimento de repensar a formação da criança como leitor. Essa nova concepção trouxe reflexos na produção literária específica para o público infantil nos dois países.

Mistral e Meireles buscaram abrir nos campos literário, jornalístico e educacional, uma nova discussão acerca do lugar das crianças na sociedade, assumindo a escola e as bibliotecas como lugares privilegiados para formação dessas. Defendiam a “modificação no tratamento e na forma de entender a criança, tendo em vista suas características, rompendo, dessa forma, com a tradição que a via como ser sem autonomia de pensamento” (FERREIRA; MICARELLO, 2015, p. 2). As preocupações com a formação da criança, com uma nova concepção de infância e educação, marcaram as trajetórias de ambas.

Gabriela Mistral e Cecília Meireles problematizaram a concepção de infância como “vir a ser”, ao conferir “às crianças o estatuto de sujeito, entendendo-as como leitores capazes de interpretar o mundo” (FERREIRA; MICARELLO, 2015, p. 2). O que elas buscaram é, segundo as autoras, algo que até hoje se procura atender: a preocupação com a formação de leitores. Ferreira e Micarello (2015) acreditam que esse é um desafio ainda atual que remete a uma preocupação que sustenta a ideia de inacabamento da modernidade educacional.

Gabriela Mistral foi professora e literata, e em suas atuações as facetas educacional e literária se entrelaçavam. Seus discursos defendiam que as crianças deveriam ter oportunidade de contato “com uma literatura que as provocasse a pensar sobre aspectos advindos de suas experiências com o mundo” (FERREIRA; MICARELLO, 2015, p. 5). Também referia-se a dimensão da autonomia do pensamento das crianças, as quais acreditava que poderiam ser autoras de sua própria literatura. Ler, e escrever, era para Mistral o que faria com que as crianças se colocassem no mundo.

Mistral preconizava que as crianças fossem cuidadas, protegidas e respeitadas, e a elas fosse possibilitado o acesso à leitura para que, a partir da apreensão do conhecimento advindo dessas experiências, fossem capazes de se posicionar criticamente. Em suma, sua luta era a de que essas crianças lessem, a despeito de

quaisquer conjunturas políticas (FERREIRA; MICARELLO, 2015, p. 7)

As escolas, bibliotecas, famílias e outras instituições de âmbito público, segundo Mistral, deveriam oportunizar às crianças o acesso ao livro que respeitasse as especificidades do universo infantil. Para as autoras Ferreira e Micarello (2015) esse era um grande desafio que se colocava naquele tempo e que ainda se coloca na contemporaneidade.

Cecília Meireles, que teve forte influência nos campos literário, jornalístico e educacional no Brasil, tinha a criança leitora como foco recorrente em seu discurso. Defendeu uma “concepção de literatura infantil e de livro na qual os autores atentassem para a relevância e urgência de uma literatura dedicada às crianças à época” (FERREIRA; MICARELLO, 2015, p. 8,) e buscou “sensibilizar os professores sobre a necessidade de que as leituras para as crianças ocupassem um lugar especial nas escolas” (FERREIRA; MICARELLO, 2015, p. 8).

As autoras destacam uma tensão no discurso de Meireles, que parece se dividir entre a ideia de importância da valorização da cultura do povo, entendendo-a como cultura do lugar, e, ao mesmo tempo, de valorização da cultura erudita e tradicional. Porém, apesar dessas diferenças e dicotomias, Meireles nunca deixou de afirmar a necessidade de preocupação com formação da criança leitora, reforçando que fosse oportunizado à criança o desenvolvimento de suas capacidades criativas e críticas, entendido como desenvolvimento integral. E, para ela, a educação e, portanto, as escolas, teriam a responsabilidade de “articular conhecimentos científicos e técnicos com a arte, a literatura e os valores sociais” (FERREIRA; MICARELLO, 2015, p. 10).

Meireles acreditava que livro não limitava a vida em pequenos aspectos, mas, ao contrário, satisfazia de forma integral as mentes. A leitura impulsionaria as crianças a novos horizontes, alimentando-as. Essa concepção de leitura como alimento, foi o que embasou a preocupação de Meireles com a qualidade dos livros infantis - tanto no aspecto do conteúdo literário quanto no aspecto gráfico, elemento importante para se instigar a sensibilidade do leitor para Meireles - até então, e marcou uma nova fase de busca por um lugar para as crianças na literatura. Ela “concebia a criança como um sujeito que produz sentido para a leitura; para si e para o mundo a partir do que lê” (FERREIRA; MICARELLO, 2015, p. 11).

Mistral e Meireles, portanto, tinham em comum essa grande preocupação com a literatura infantil e ambas trabalharam para construir a ideia da necessidade de concretizar um espaço específico de formação de crianças leitoras, espaço esse ampliado também às classes populares – defesa pela leitura pública e da ampliação do acesso às escolas e bibliotecas.

Segundo Ferreira e Micarello (2015), Mistral e Meireles buscavam a

[...] legitimação de uma concepção de infância pautada na ideia de que era preciso respeitar a criança, vendo-a como um ser concreto, situado histórica e geograficamente, em um espaço de diversidades [...] criticavam veementemente as histórias fúteis, debochadas ou de caráter moralizante; de outro, evidenciavam a riqueza literária de obras que colocavam a criança como foco principal. (FERREIRA; MICARELLO, 2015, p. 13).

O diálogo com esse trabalho de Ferreira e Micarello (2015) se mostrou relevante na medida que proporciona uma visão histórica do momento em que a preocupação com a leitura literária infantil e a formação de crianças leitoras começa a ganhar espaço no Brasil. Enriquecendo, portanto, a concepção que venho propondo ao longo desse trabalho de formação de leitores críticos dentro do contexto escolar.

Larovere e Peres (2015), no artigo *“Experiências de leitura de alunos no contexto escolar e extraescolar”*, identificam e analisam experiências de leituras narradas por estudantes do 5ª ano do Ensino Fundamental da rede pública de uma cidade do interior de Goiás. As autoras utilizam narrativas como fonte de exploração dessas experiências.

As autoras consideram que “ao ler um texto, o leitor vai, ao mesmo tempo, decifrando códigos, atribuindo sentido conforme o contexto, suprimindo, subvertendo ou acrescentando sentidos” (LAROVERE; PERES, 2015, p. 2). Portanto, ao ler, “cada leitor a partir de suas referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria” (CHARTIER, p. 20, 1996 apud LAROVERE; PERES, 2015, p. 2, 2015). Cada leitura é única, singular. A experiência é exterior, mas quando vivida, sentida, torna-se interior, particular e subjetiva. Somos tocados de maneiras diferentes e por diferentes estímulos, de modo que, o que pode ser uma

experiência para uns, pode não o ser para outros. Experiências de leitura podem ocorrer em diferentes contextos, por meio dos mais variados suportes de leitura.

O leitor se deixa tocar e realiza de maneira, primeiro, desconstrutora, depois constitutiva, seu enlace com a linguagem, com o que está antes e depois dela como expressão e forma – sensações e percepções inominadas –, a leitura torna-se experiência da gratuidade do verbo e opera de modo contínuo e não consciente no fortalecimento da subjetividade e da ação crítica (YUNES, p. 15, 2003 apud LAROVERE; PERES, 2015, p. 2)

A discussão em relação a leitura é ampliada pelas autoras ao consideraram que os modos de ler têm se modificado e se reorganizado de acordo com a sociedade e as tecnologias de cada época. As práticas de leitura são diversas, realizadas em vários espaços e de diferentes modos. Destacam que na contemporaneidade, além da leitura nos livros e demais impressos, temos a possibilidade e leitura em outros suportes como os computadores e smartphones, o que tem gerado mudanças nas práticas de leitura.

Larovere e Peres (2015) refletem que diante da evolução dos materiais e das práticas de leitura, tanto a leitura quanto o ato de ler são processos dinâmicos, inventivos e criativos, em que cada leitor, de acordo com os limites e possibilidades de sua época, atribui significados e sentidos próprios aos modos de ler. “Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (LARROSA, 2002, p. 27, apud LAROVERE; PERES, 2015, p. 6). As autoras pautam-se em Larrosa quando afirmam que

a leitura para aquisição de conhecimento se difere da leitura provocadora, questionadora, transformadora. A primeira leitura traz um novo conhecimento, enquanto que a segunda pode resultar em uma experiência de leitura, indo além do conhecimento, pois toca e transforma. (LAROVERE; PERES, 2015, p. 6 -7)

Pontuam ainda que quando uma leitura é realizada com um fim exclusivamente pedagógico, ela é sempre considerada escolarizada, o que a aproxima da ideia de experimento, pois suas possibilidades reduzem-se a respostas a serem dadas, ao entendimento preconcebido, o que se caracteriza como impedimento de ser uma experiência de leitura. A experiência de leitura, por outro lado, conduz o leitor para além das certezas, podendo levá-lo para as incertezas, a arriscar-se em novas descobertas.

Após a análise das experiências de leituras de alguns alunos, as autoras constatarem que a leitura nesse contexto escolar estava fortemente vinculada ao cumprimento de tarefas didáticas ou eram realizadas para cumprir fins avaliativos. No contexto extraescolar as experiências de leitura se constituíram principalmente por meio de livros e gibis e estavam relacionadas aos anseios particulares e subjetivos dos alunos, à socialização/interação familiar, às expectativas futuras, ao divertimento, ao acolhimento e ao tempo. As autoras concluem que

Tomar a leitura para além da decifração, do tempo limitado, das fronteiras dos contextos escolar e extraescolar, dos materiais e práticas de leitura é lançar-se para compreender a leitura na relação direta entre o leitor e o texto, a partir das múltiplas conexões que configuram a trama da experiência de leitura (LAROVERE; PERES, 2015, p. 15)

Esse artigo dialoga de forma muito expressiva com a discussão feita anteriormente nesse capítulo com os autores discutidos em nossas reuniões do Pibid. O artigo acrescentou ainda mais relatos que confirmam o quanto a escola tem encarado a leitura apenas com fins didáticos e avaliativos, deixando de lado o prazer e a fruição, tão importantes para a constituição dos alunos enquanto sujeitos leitores.

O artigo *“Ler de novo ou ler o novo? Práticas de leitura de crianças na biblioteca pública”* de Vilela (2015), busca analisar e compreender as práticas de leitura de crianças em uma biblioteca pública. Apesar de não se tratar de uma discussão focada no contexto escolar, a seleção do artigo se justifica pois reflete as experiências que as crianças constroem em sua relação com diferentes suportes de leituras.

Vilela (2015) considera que ler é um ato de apropriação – escolhas a apreensões do mundo que, segundo a autora, nos constituem enquanto sujeitos. A leitura é então prática criadora, produtora de sentidos. A linguagem é mais do que um sistema ou instrumento de comunicação e, portanto, ler é mais do que decodificar letras e palavras. A linguagem não é um resultado, mas sim um processo dialógico.

A autora busca analisar uma prática que ela observou ser recorrente entre as crianças na biblioteca: a leitura intensiva. Trata-se de ler repetidas vezes histórias já

conhecidas. Esse evento fez com que ela se questionasse qual a importância de “ler de novo” para essas crianças.

Na antiguidade a leitura intensiva era uma prática frequente e estava relacionada diretamente com a escassez de registros escritos. Na metade do século XVIII ocorre a ampliação e popularização dos escritos, o que marca uma revolução nos modos de ler. Assim a leitura intensiva acaba estando cada vez menos presente.

Vilela (2015) traz um relato de três crianças na biblioteca que pegam um livro lido anteriormente para elas para re-ler. O livro não tem escritos, apenas imagens. Uma das crianças ainda não sabe ler autonomamente, mas como já ouviu outra pessoa contando a história e o livro têm apenas imagens, o garoto fala com orgulho que aquele livro ele sabe ler sim. Para crianças que ainda não sabem ler, a leitura intensiva, leitura de histórias que já conhecem, é um atrativo pois eles conseguem ler o livro sem saber necessariamente ler as palavras.

As três crianças leem e brincam ao mesmo tempo. Vilela (2015, p. 8) ressalta que “através de uma narrativa pautada na imagem, o livro congregou de forma singular e plural as experiências das crianças”;

Vilela (2015) comprova que é sim possível ler um livro que não possui letras uma vez que o evento revelou que as crianças não se limitaram apenas a descrever as imagens. Elas usaram as ilustrações para, a partir delas, construir uma narrativa.

O livro de imagem é constituído pela linguagem visual e é mais uma forma de apresentar o mundo e de evocar enunciados a partir de margens, formas, cores, composições. A leitura de imagens não é fácil e nem simples, pois precisa de um olhar estético para ser compreendida e narrada [...] o leitor irá criar seu percurso e preencher os espaços da imagem/texto com sentidos próprios [...] A literatura, enquanto arte, necessita da entrada da imaginação e da sensibilidade do leitor para se constituir plena, pois o texto só se completa no ato da leitura. (Vilela, p. 9, 2015)

Outro evento descrito pela autora mostra que as crianças procuram na biblioteca por livros com poucos escritos e mais imagens, pois consideram livros com poucas imagens “muito difíceis de ler”. Para Vilela (2015) esse evento possibilita olhar a leitura como um processo complexo, que envolve aprendizados linguísticos específicos e habilidades que envolvem rapidez, concentração e autocontrole. As crianças reconhecem que ler em voz alta, para o outro, requer proficiência e, por isso, procuram por livros que já conhecem, que trazem textos e

ilustrações na mesma medida. Elas veem na ilustração uma forma de leitura que permite uma pausa e apoio para identificar passagens na narrativa, instituindo um diálogo entre verbal e não-verbal, tornando o texto polifônico (VILELA, 2015).

Quando vão ler para outros é comum que as crianças escolham livros que já conhecem, livros com os quais já estabeleceram uma experiência literária anterior. A leitura de um livro já lido é mais fácil, pois o conhecido oferece possibilidade de antecipar e prever os discursos e as palavras, ler o conhecido contribui para evocar a memória visual (VILELA, 2015).

Segundo a mesma autora,

O leitor precisa dispor e articular diversos conhecimentos que possui acerca da língua para chegar a compreensão do escrito. Compreensão que, apesar de considerar a decodificação das palavras, [...] vai para além desta, pois compreender um texto significa preenchê-lo com sentidos próprios (VILELA, 2015, p. 11)

E a leitura, apesar de repetida, possibilita a criação de novos significados sempre. Ao escolher ler a mesma história a criança busca algo novo no conhecido. A leitura intensiva é recorrente pelas crianças por diversos motivos: se identificam com os personagens e buscam elaborar medos e conflitos; busca da apropriação da linguagem escrita e da proficiência na leitura; apenas por repetição de uma experiência significativa, entre outros. Vilela (2015) aponta, portanto, a leitura intensiva como um importante movimento de negociação e a produção de novos sentidos.

Após ter dialogado com tantos autores que tratam da importância da leitura, das formas com que ela pode ser concebida no contexto escolar de modo a despertar nos alunos o gosto e o prazer por ela, no próximo capítulo apresento as considerações de alguns dos sujeitos da escola acerca das implicações que o subprojeto Pibid/Pedagogia (UNESP, Rio Claro) teve na formação dos alunos, da referida escola, como sujeitos leitores.

CAPÍTULO 3 – AS CONTRIBUIÇÕES DO SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA (UNESP, RIO CLARO) PELO OLHAR DOS FAMILIARES E DAS PROFESSORAS

Anualmente a professora coordenadora do Subprojeto Pibid/Pedagogia, Laura Noemi Chaluh, solicita aos professores da escola onde o subprojeto está inserido, que estes escrevam sobre o desenvolvimento do subprojeto naquele ano, sobre as experiências vividas possibilitadas pelo subprojeto, sobre as parcerias estabelecidas, o envolvimento dos alunos nos projetos, entre outros aspectos, para que ela possa ter uma visão geral e avaliativa do desenvolvimento do projeto.

Em dezembro de 2016, na ocasião do III Encontro Pibid/Pedagogia⁵ foi realizado também um levantamento junto aos pais, um breve questionário que buscava compreender a visão dos pais acerca das contribuições do trabalho parceiro entre o Pibid e a escola no quesito das práticas de leitura.

Esses escritos avaliativos dos pais e/ou responsáveis e dos professores, foram cedidos a mim pela professora coordenadora do subprojeto com finalidade de estudo para essa pesquisa. Os referidos escritos são válidos como documentos uma vez que são fontes que favorecem a observação do processo de evolução de conhecimentos, comportamentos, mentalidade e práticas (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009), que surgiram em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (GUBA; LINCOLN apud LÜDKE; ANDRÉ, 2013) e sua utilização é apropriada “quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando o conteúdo do documento e a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação” (HOLSTI apud LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 46).

Também é definido como documento qualquer “unidade de registro de informações, qualquer que seja o suporte ou formato” (BRASIL, 2005, p. 73) e apresenta suas diversas categorias: audiovisual, bibliográfico, cartográfico, digital, eletrônico, filmográfico, fotográfico, iconográfico, impresso, microográfico, oficial, privado, público, sonoro, textual, etc. (BRASIL, 2005).

⁵ O Encontro Pibid/Pedagogia é um evento organizado anualmente desde 2014. Trata-se de um dia de socialização e exposição das propostas, trabalhos e leituras realizados pelos bolsistas ID em parceria com as professoras da escola. São convidados os pais e familiares dos alunos, a comunidade, alunos da UNESP (Rio Claro), profissionais da Secretaria Municipal da Educação, entre outros.

Foram disponibilizados a mim 62 documentos dos pais e/ou responsáveis, 10 documentos das professoras titulares responsáveis pelas turmas de 2016 e o documento da professora coordenadora da unidade escolar. Os documentos fazem parte do arquivo pessoal da professora coordenadora do subprojeto e, portanto, são classificados como privados (BRASIL, 2005). No decorrer da análise os autores dos documentos não têm seus nomes citados, de modo a preservar suas identidades.

3.1 A visão dos familiares

Foram disponibilizados a mim 62 documentos de familiares e/ou responsáveis de alunos da escola onde o subprojeto se desenvolveu. A fim de compreender quais indícios são considerados pelos pais e/ou responsáveis ao refletirem se seus filhos se mostram, ou não, mais interessados e envolvidos com a literatura, 32 documentos⁶ foram selecionados. A seleção desses documentos foi feita pois estes traziam aspectos e indícios importantes para a análise a que me propus.

As falas dos pais e/ou responsáveis explicitam, de maneira geral, que eles percebem que seus filhos têm demonstrado sim maior interesse pela leitura a partir das ações desenvolvidas na parceria da escola com o subprojeto Pibid/Pedagogia (UNESP, Rio Claro).

Um dos aspectos que muitos familiares e/ou responsáveis apontam como sendo uma mudança da postura do filho em relação a leitura é a questão da compra de livros.

Sim, eu percebo pois ele me fala sobre isso em casa e isso já é uma forma que eu pude perceber que ele está interessado e ele passou a me pedir pra estar comprando livro para ele ler e assim percebo a importância disso pois ele está mais interessado pela leitura. (Pai do Cauê⁷)

Sim, houve um interesse maior pela leitura. Observamos que sempre que ele lê alguma coisa ele vem nos contando, além de que está pedindo com frequência para que nos compre livros para ele ler também, pois é bacana ver este interesse que está sendo despertado nele. (Mãe da Gabriel)

⁶ Os documentos aqui socializados foram redigidos de forma literal, transcritos exatamente como o original.

⁷ Os nomes dados aos alunos e às professoras no decorrer dessas análises são fictícios.

Sim, ela começou a pedir para comprar livros, para ler mais [...] e ficou mais criativa. (Mãe da Rafaela)

Sim, observamos a partir do momento em que ele pediu para comprar livros para ler, mas antes ele já tinha um pouco de interesse, mas aumentou a partir do projeto. (Pai da Augusto)

Penso sim, ela se interessa muito pelas leituras, pede para eu comprar livros e gibis para ela ler. (Avó da Ana Julia)

A partir de que a Manuela começou a pedir que eu comprasse livros para ela ler. E também os livros que ela pega na escola para ler toda semana. (Tia da Manuela)

Esses familiares demonstram em suas falas que as crianças estão encontrando o prazer do brincar nos livros. Pedir um livro de presente no lugar de um brinquedo demonstra o quanto o livro pode ser um instrumento de aprendizado e também uma forma de lazer (LAJOLO, 2005).

Outros dois aspectos importantes que apareceram na fala desses familiares, se revelam também na fala de outros: a questão da criatividade e a questão dos livros emprestados da sala de leitura da escola.

Em relação aos livros que são emprestados da sala de leitura, lembro que quando entrei para o projeto uma das preocupações da gestão e professoras, reveladas em conversas informais, era o fato de que os alunos pegavam semanalmente livros na biblioteca da escola, mas muitos devolviam os livros emprestados na semana seguinte sem terem feito a leitura, acreditando que não era para eles atrativa. As falas de alguns pais demonstram que esse aspecto estava mudando gradativamente na escola com a ajuda do subprojeto.

Sim, ela se interessa mais em histórias, chega em casa empolgada para contar, faz questão de trazer livros para lermos juntas. (Mãe da Maria)

Observei isso porque ele sempre leva livros para casa e quer sempre ler para mim. (Pai do Murilo)

Ela demonstrou muito interesse por leitura. Ela demonstrou isso levando para casa muitos livros e não só levando, mas também lendo. (Mãe da Fernanda)

As falas dos pais retratam nitidamente alunos mais interessados em levar livros para casa, e efetivamente ler e compartilhar leituras com a família. O empréstimo da biblioteca ganha um novo sentido para os alunos quando o ler deixa de ser uma obrigação e passa a ser uma atividade de lazer, de deleite e que, além

de tudo, pode ser vivida com pessoas próximas deles. Eles encontraram o prazer nos livros e querem que a família compartilhe desse prazer.

Lajolo (2005) e Ventura (2016) apontam a biblioteca escolar como um recurso de grande importância para a formação dos alunos como leitores. O acervo, a organização dos livros, a comodidade do espaço, são elementos também importantes para que os alunos se sintam bem nesse espaço e queiram utilizar ele e, assim, se envolvam com a leitura.

No artigo de Ferreira e Micarello (2015) já foi destacado também a importância da implementação, nas décadas de 1920 e 1930, das bibliotecas infantis. Movimento que começou com o fortalecimento da concepção da formação da criança como leitor – atrelada a discussão acerca do lugar das crianças na sociedade e do reconhecimento das escolas e bibliotecas como lugares privilegiados de formação dessas. E, como já referido no capítulo anterior, Gabriela Mistral e Cecília Meireles foram duas personalidades importantes nesse movimento, defendendo a modificação no tratamento e na compreensão da criança, visando romper com a tradição que, até então, a via como ser sem autonomia de pensamento.

Na escola municipal em que o subprojeto se desenvolveu, esse espaço era denominado sala de leitura, era composta por um acervo de aproximadamente 2000 livros, cinco mesas hexagonais com cadeiras, uma televisão e livros de apoio para os professores (didáticos, enciclopédias, dicionários).



Fonte: imagens do arquivo pessoal da pesquisadora (2017).



Fonte: imagens do arquivo pessoal da pesquisadora (2017).

O acervo de livros era constituído, principalmente, por livros providos à escola pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), “autarquia federal [...] responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC)” (BRASIL, 2017) e pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

(PNAIC), um “compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, s. d.), ou livros doados à escola pelos alunos e suas famílias.



Fonte: Imagem do arquivo pessoal da pesquisadora (2017).

O maior problema é que esses programas de distribuição de livros nas escolas focam, majoritariamente, a veiculação de livros adequados para usar em salas de aula de 1º ao 3º ano, livros esses que muitas vezes não são atrativos para os alunos de 4º e 5º ano pois são histórias mais curtas, menos complexas, com predominância de imagens. Os alunos do 4º e 5º ano da escola sempre reclamam que os livros são muito “infantis”, o que dificulta que o trabalho do Pibid se articule com o trabalho realizado na sala de leitura com essas turmas.

Os pais reconhecem que o projeto de leitura tem desenvolvido outros aspectos importantes para a formação dos filhos como a imaginação, criatividade e criticidade. Assim como auxiliam na melhora de aspectos como ansiedade e atenção. Algumas considerações dos pais e/ou responsáveis:

Concerteza, além de ser um aprendizado para o futuro docente é novidade e criatividade para as crianças. Essa iniciativa como um todo para ambas as partes. Uma parceria que faz com que as crianças tenham mais interesse em descobrir o mundo do aprender. (Pai do Bernardo)

Sim, ele se interessou mais em livros, em conhecer a literatura. Ajudou a desenvolver a criatividade. (Avô do Bruno)

Ele passou a questionar mais as histórias e está mais atento aos acontecimentos ao seu redor. (Mãe do Mateus)

Claro que sim, se interessou mais pela leitura e escrita, isso ajudou na sua ansiedade. (Mãe do Rodrigo)

Sim, depois que ela começou nesse projeto ela desenvolveu bastante na leitura [...] e prestar mais atenção no que está lendo. (Pai da Rebeca)

Como já discutido no capítulo anterior, oferecer aos alunos experiências significativas de leitura de fruição é uma das principais formas de fazer com que eles se encantem com a literatura e a enxerguem como uma forma de arte que possibilite a eles conhecerem melhor a si mesmos e ao mundo que os cerca, se tornando assim pessoas mais sensíveis, críticas e criativas (BALDI, 2009). A leitura é uma possibilidade de transformação intelectual e emocional, pois desperta o que de melhor existe em nós (BALDI, 2009).

A fala de alguns familiares também demonstra o interesse dos filhos em diferentes gêneros e portadores de texto.

Sim, despertou a curiosidade em histórias diferentes, sendo assim, lendo e aprendendo mais. (Pai do Hugo)

Sim, pois sempre minha sobrinha pede para ir na biblioteca, sempre está lendo gibis e se interessa muito por jornais e revistas. (Tia da Brenda)

A diversidade – variação e diversificação dos textos e leituras – é justamente um dos princípios apontados por Baldi (2009) como importantes para possibilitar a formação de alunos críticos, sensíveis e criativos a partir de experiências de leitura prazerosas.

Outros familiares destacaram a autonomia que os alunos desenvolveram para a leitura.

Sim, depois desse projeto ela costuma ficar horas lendo, antes ela pedia para eu ler para ela antes de dormir, mas agora ela prefere ler todos os livros. Agora ela se interessa mais na leitura e escrita. (Avô da Talita)

Meu filho tem demonstrado total interesse na leitura sim. A forma com que é contada a história, trabalhando com a imaginação, tem feito muito bem a eles querendo ter mais e mais livros, querendo ler sozinhos e se desenvolvendo. (Mãe do Caio)

Reconheceram também a importância da leitura para ampliar a visão de mundo (leitura do mundo).

Acredito ser uma ótima parceria, pois as crianças ficaram mais motivadas a leitura, pois acredito que um bom leitor é uma pessoa que passa a analisar a vida por vários ângulos. (Mãe do João)

É interessante que, mesmo conhecendo a concepção do subprojeto apenas superficialmente⁸, os pais compartilhavam e valorizavam nosso objetivo de disseminação da leitura em sua dimensão de fruição e de prazer, para formação de sujeitos leitores – de livros, de si mesmos e de mundo, “leitores plurais” (GREGORIN, 2009).

Como já referido no capítulo anterior, dialogo mais uma vez com Freire (2009) ao explicitar que a compreensão crítica do ato de ler, não se limita ou tão pouco se esgota na decodificação da palavra ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo, sendo assim, linguagem e realidade se prendem dinamicamente e a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica na percepção das relações entre o texto e o contexto.

As falas retratam também que as leituras realizadas na escola a partir do projeto despertam um interesse tão grande nos alunos que em casa eles pesquisam e procuram mais informações sobre elas.

Acho que não só incentivou a leitura como tb incentivou a criança a buscar informações sobre o tema relacionado do projeto. Acho que projetos acadêmicos desenvolvidos na comunidade onde a faculdade está inserida só tem a acrescentar a todos. Tanto aos alunos da faculdade qto aos demais beneficiados. Sempre bem vindo esse tipo de projeto e atitude. (Pai do Vinicius)

É um projeto muito importante que trouxe muito mais interesse pela leitura para as crianças. Minha filha, por exemplo, se interessou muito por pesquisar histórias e músicas citadas na aula. (Mãe da Paola)

Essas falas apontam que as práticas de leitura instituídas pelo subprojeto contribuem muito mais do que apenas para o ler livros, a formação do aluno leitor

⁸ Os pais conhecem a proposta do subprojeto já que são informados sobre seu funcionamento nas reuniões de pais; na entrada na escola mantemos o “Painel Ações” com fotos e explicações das atividades durante o ano todo que a cada aproximadamente dois meses é atualizado; pelos relatos que escutam em casa de seus filhos; por atividades e produções que chegam em casa; pela participação no Evento Pibid/Pedagogia que acontece anualmente. Porém, conhecem pouco das nossas concepções de leitura, de ensino, e dos nossos objetivos com o projeto.

plural (Gregorin, 2009) vai além disso: forma-se um aluno crítico e curioso, que está sempre em busca mais e novas informações, mais conhecimento.

A leitura envolveu tanto os alunos na escola que passou a ser compartilhada em casa com os familiares.

Sim, não tenho dúvidas. Tenho observado grande interesse por parte da minha filha em relação à leitura, inclusive adotamos o hábito de leitura todas as noites. (Mãe da Marília)

Ela demonstra interesse, pois antes de dormir todas as noites ela quer ler uma história ou em brincadeiras ela conta histórias para suas bonecas. (Avó da Luísa)

Percebi que a Bianca demonstrou mais interesse pela leitura, ela conta histórias e pede sempre para ler ou contar uma história. (Pai da Bianca)

E famílias que já tinham o hábito da leitura ainda assim foram tocadas pelo projeto.

Sempre incentivamos o Paulo a ler e temos muito estímulo para leitura em casa e o projeto da UNESP veio para nos apoiar mais em casa dando um estímulo a mais. E achamos o projeto sobre “O Mágico de Oz”⁹ muito interessante, estamos atrás do livro para fazer parte da nossa biblioteca. (Mãe do Paulo)

As considerações dos familiares apontam que o subprojeto contribuiu, naqueles que não tinham o hábito de leitura, alimentando-o, e, para aqueles que já tinham o hábito, incentivando-o ainda mais. Com a parceria do subprojeto a escola foi tomada pela leitura e essa extrapolou seus muros, invadindo a casa dos alunos.

As falas demonstram que a maneira como a leitura é concebida pelo projeto, incentivando-a a partir do prazer, tem feito com que as crianças estreitem suas relações com o mundo literário e passem a gostar do ato de ler.

Sim, o projeto aumentou ainda mais o interesse pela leitura, observei que se dedicou muito a cada história lida e interpretada, fazendo com que o objetivo fosse atingido. (Mãe do Giovane)

Com certeza ajudou. Eu sempre incentivei, porém com o projeto ele se interessou muito mais. Ele sempre pede para contar histórias e as que ele vê no projeto sempre quer contar. (Mãe do Leonardo)

Sim, ele gosta de ler e se dedica muito mais aos livros. (Pai do Cauê)

⁹ Livro lido por um dos bolsistas ID durante o ano de 2016 com a turma de 2º ano da escola.

Sim, as atividades de caráter lúdico desenvolvidas no projeto estimulam a curiosidade e o gosto pela leitura, principalmente de gêneros literários. (Mãe da Fernanda)

Pela curiosidade em relação aos livros tenho observado muito mais interesse para a leitura. (Mãe da Nayara)

Acho esse um projeto muito importante, tanto para os alunos da UNESP quanto para as crianças. Percebi que despertaram um interesse espetacular pela leitura em geral, o que aguçou também a curiosidade para descobrirem o mundo da leitura e da escrita. (Pai da Marília e do Miguel)

A forma como os bolsistas ID concebiam a leitura e desenvolviam o trabalho em parceria com as professoras em sala de aula, claramente é um diferencial que fez com que a relação dos alunos com a leitura se modificasse. Ainda que os projetos desenvolvidos pelas parcerias de cada turma fossem diferentes entre si, concepções e práticas comuns atravessavam a leitura. Além de tudo que já foi explicitado no capítulo anterior em relação à leitura como forma de lazer, fonte de prazer, valorizando sua forma fruitiva, enquanto bolsistas, aprendemos como contar histórias para encantar alunos com a leitura. Foram constantes os espaços de formação para isso: nas reuniões do grupo (tanto com coordenadora, quanto com professoras supervisoras), nas trocas com os colegas, em oficinas de contação de história¹⁰.

Foi através de muito estudo que constituímos em nossa prática alguns diferenciais: o modo de organizar a sala e aula e os alunos para contar a história (diversas vezes utilizando outros espaços, que não a sala de aula); a entonação e o sentimento colocado em cada leitura; a encenação; a caracterização; a utilização de recursos visuais (fantoques, teatro de sombras, projeções), entre outros.

Essas últimas falas dos pais reforçam o que já foi explicitado anteriormente: os alunos estavam demonstrando mais interesse por ler; se dedicando às leituras, e não é uma dedicação por cobrança ou obrigação, é uma dedicação espontânea, pelo simples prazer de ler um livro; estavam com a curiosidade mais aguçada em relação ao universo literário; recorrentemente compartilhavam histórias com seus familiares ou pediam para ouvir histórias em casa, aproximando a família desse universo também.

¹⁰ Ministradas pela contadora de histórias Carmelina Toledo Piza, escritora e contadora de histórias, da cidade de Piracicaba.

Os relatos e as discussões formuladas até aqui reforçam a concepção de Lajolo (2005) apresentada no capítulo anterior: o prazer de leitura é um prazer aprendido e é dever das escolas e dos professores ensinar seus alunos a gostar de ler. As formas com que concebemos e tratamos a literatura são decisivas para isso. A escola é o espaço em que os alunos precisam viver as experiências necessárias para que, ao longo de suas vidas, possam recorrer à leitura como, não apenas fonte de informação ou instrumento de aprendizagem, mas como forma de lazer. O professor “é a figura-chave para que a leitura chegue às mãos, aos olhos e ao coração dos alunos” (LAJOLO, 2005, p. 12).

3.2 A visão das professoras

Dos 10 documentos redigidos pelas professoras das turmas disponibilizados a mim, 8 foram selecionados para serem utilizados na análise a que me propus pois estes apontavam indícios e aspectos significativos para refletir o envolvimento dos alunos com a leitura e a formação deles como sujeitos leitores.

Os documentos formulados pelas professoras parceiras dos bolsistas ID, reafirmaram o que as falas dos pais já demonstraram: de maneira geral, as professoras afirmam que as ações desenvolvidas pelas parcerias têm contribuído significativamente para a formação de alunos leitores e apontam indícios que as fazem perceber o maior envolvimento dos alunos com o mundo literário.

Um dos momentos em que fica nítido o envolvimento dos alunos com as histórias lidas/trabalhadas é quando vamos até a biblioteca da escola e há uma *“disputa” entre eles para poder levar para casa o livro* trabalhado em classe. (Professora Raquel, destaques da pesquisadora)

O projeto desenvolvido pelo PIBID é muito importante para as salas e escola. O contato com a leitura de bons livros de literatura promovem nos alunos o *desejo de ler livros*, as vezes *querem ler o mesmo novamente* porque aprovaram a história e o desenvolvimento do trabalho. (Professora Mônica, destaques da pesquisadora)

Eles *ficam na expectativa da leitura* e com as atividades construímos saberes mais significativos. [...] Acredito que eles tomam mais gosto pela leitura e procuram diversos portadores de textos com mais frequência. (Professora Célia, destaques da pesquisadora)

A professora Raquel relata a disputa entre os alunos pelos livros da biblioteca que foram trabalhados em sala de aula no projeto, o anseio deles de levar para casa o livro lido. Recordo os relatos dos familiares que diziam que os alunos gostavam de contar em casa as histórias lidas no projeto e levavam os livros da biblioteca para lerem juntos. Essa vontade de compartilhar com os familiares o livro lido em sala de aula me parece um grande sinal do quanto a leitura está sendo envolvente e significativa para eles. Eles querem que outras pessoas tenham a mesma experiência de leitura, sintam o mesmo prazer e sejam também tocados por aquele livro.

A professora Mônica reforça o relato da professora Raquel e dialoga com o já discutido no capítulo anterior quanto à leitura repetida do mesmo livro. Quando um livro marca, encanta, ele convida a novas leituras. E, cada vez que lemos, resignificamos, vemos novas possibilidades. Os alunos estão motivados à leitura e desejam os livros cada vez mais.

O relato da professora Célia retrata a expectativa em que os alunos ficam pela leitura dos livros nos dias de Pibid. Como bolsista ID eu conseguia sentir essa expectativa deles sempre que chegava à escola e meus colegas bolsistas também retratavam as mesmas situações: sempre que chegamos à escola os alunos correm em nossa direção perguntando *“Hoje tem leitura?”*, *“O que vai acontecer no livro?”*, *“Já vai acabar esse livro? Qual o próximo que vamos ler?”*... O entusiasmo, as falas, todas bagunçadas e sobrepostas, sobre as hipóteses que eles levantavam sobre a continuação das histórias, eram situações frequentes.

A professora Célia também observou que os alunos estão buscando diferentes portadores de texto com mais frequência, o que para ela indica que eles estão *“tomando mais gosto pela leitura”*. A fala de alguns familiares também levantava esse aspecto referente à busca por diferentes gêneros e portadores de texto, o que reafirma o que já foi discutido em relação a importância de os professores apresentarem aos seus alunos uma diversidade de gêneros, visando sua formação enquanto leitores críticos, sensíveis e criativos, a partir de experiências de leitura prazerosas (BALDI, 2009).

Os relatos também parecem retratar que a forma como o trabalho é concebido e desenvolvido é o que garante esse maior interesse dos alunos.

Além do *foco principal da leitura enquanto fruição*, a parceria também tem possibilitado um *trabalho interdisciplinar* a partir do enredo do(s) livro(s) escolhido(s). (Professora Raquel, destaques da pesquisadora)

A *diversidade de atividades* proporcionadas durante a leitura *enriquece muito a prática pedagógica e constrói novos conhecimentos*. [...] A criatividade e habilidade dos bolsistas acrescentaram nas aulas *recursos lúdicos e experiências novas*. (Professora Mônica, destaques da pesquisadora)

A contribuição foi enriquecedora porque além de trazer leituras diversas e desconhecidas dos alunos, possibilitou uma *exploração do tema com diversas estratégias*, como registro, literatura de cordel e jogos. (Professora Helena, destaques da pesquisadora)

A contribuição desta parceria é muito enriquecedora no sentido de estar *desenvolvendo atividades lúdicas e prazerosas* para os alunos e favorecendo melhor o ensino-aprendizagem. (Professora Amélia, destaques da pesquisadora)

As contribuições foram várias [...] cada uma (bolsistas) com suas características contribuíram muito para o *enriquecimento das aulas e das práticas de leitura*. As contribuições mais importantes foram: o incentivo à leitura; o conhecimento de autores desconhecidos pelas crianças; atividades variadas, proporcionando aos alunos oportunidades de participar do projeto ativamente; desenvolver habilidades, por vezes, desconhecidas pelas próprias crianças, o “aprender” a trabalhar em grupo. (Professora Fátima, destaques da pesquisadora)

As práticas de leitura na sala de aula são de extrema importância para a formação de alunos letrados e atuantes. Trabalhamos a leitura no cotidiano escolar, seja em livros didáticos, como também em atividades próprias de leitura e escrita. Porém essas atividades devem ser desenvolvidas de *forma prazerosa e atrativa, com um caráter mais lúdico*. Diante disso, destaco a importância dos projetos desenvolvidos em *parceria* com o PIBID. [...] considero esse trabalho muito rico. Ele *vai além da disciplina em si*, traz conhecimentos abrangentes. Muitas vezes esses conhecimentos são frutos das ideias e curiosidades dos próprios alunos, que surgem durante o projeto. Tentamos envolver os gostos e preferências dos alunos em nossos projetos, de forma que sejam atrativos e onde o aluno sintasse inserido. (Professora Carolina, destaques da pesquisadora)

A professora Raquel destaca o foco que o subprojeto dá a leitura de fruição e aborda a questão das práticas interdisciplinares. As leituras feitas no subprojeto são seguidas por discussões, problematizações, atividades, como as professoras mesmo destacam nos outros relatos, lúdicas e diversificadas. O objetivo não é que sejam ligadas a conteúdos e disciplinas específicos para que passem um

determinado conhecimento aos alunos, mas que o livro seja explorado de outras formas, com novas estratégias. A professora Carolina aponta, nesse sentido, que o trabalho desenvolvido em parceria com os bolsistas ID *“vai além da disciplina em si, traz conhecimentos abrangentes”* para os alunos.

Esses aspectos são muito citados e valorizados nas falas das professoras: a forma como a diversidade de atividades pautadas na literatura tem enriquecido as práticas pedagógicas; a exploração das leituras com diversas estratégias; a criatividade e habilidade dos bolsistas no desenvolvimento dos projetos; os recursos lúdicos e as experiências novas que os bolsistas têm levado para a sala de aula; a característica prazerosa que pode sim ser vinculada com a literatura. Todos esses aspectos são recorrentes nas falas das professoras e demonstram o quanto as práticas de leitura têm se tornado mais atrativas e envolventes para os alunos.

Destaco ainda das falas das professoras o modo como a maioria delas, ao falarem do subprojeto, referem-se a parceria estabelecida com os bolsistas ID. A parceria é um dos aspectos principais e mais importantes de diferenciação do nosso subprojeto. Mesmo ela nem sempre se dando de forma natural, fácil e rápida, é a parceria entre o bolsista e a professora da turma que faz com que o trabalho se torne mais rico, mais diversificado e mais significativo para os alunos. A parceria, quando de qualidade, é troca, é segurança, é apoio e cumplicidade.

As falas de duas delas demonstram o sentimento de que o trabalho desenvolvido em parceria com os bolsistas ID seria um trabalho difícil de ser realizado sozinha na rotina da sala de aula, reforçando, além da importância do modo como concebemos a leitura em sala de aula, a importância da parceria estabelecida entre professoras da turma e bolsistas, já abordada.

Em parceria com o PIBID os momentos de leitura se tornaram mais prazerosos, os alunos esperavam ansiosos pela sexta-feira para a continuidade da leitura. Era *um momento de leitura diferenciado das leituras de rotina da sala de aula*, onde os alunos participavam com interesse e entusiasmo resultando em um lindo trabalho final, fazendo com que os alunos possam cada vez mais tomar gosto pela leitura. (Professora Tábata, destaques da pesquisadora)

As práticas de leitura na sala *com a parceria* com o PIBID *se tornaram mais atrativas e envolventes para os alunos*. (Professora Célia, destaques da pesquisadora)

A fala da primeira professora indicia que as práticas de leitura desenvolvidas pelas parcerias com o subprojeto, possibilitam a realização de propostas que seriam difíceis de serem realizadas no dia a dia, na rotina da sala de aula. A segunda professora considera que as propostas se tornam mais atrativas e envolventes junto com o Pibid. Quais seriam as dificuldades a serem enfrentadas em sala de aula para quebrar com essa rotina que impossibilita a realização de propostas diferenciadas, atrativas e envolventes de leitura? Como incluir na rotina escolar práticas de leitura preocupadas com a dimensão prazerosa e frutiva? É importante que isso seja colocado para que o projeto, que foi iniciado com as parcerias estabelecidas pelo Pibid, continue com vida na escola ainda que o subprojeto não atue mais lá, e que assim os profissionais da escola assumam para si o projeto, como um *projeto institucional*.

A proposta levada à escola pelos bolsistas ID auxiliou para que as professoras pudessem enxergar e valorizar a dimensão prazerosa e frutiva da literatura, abrindo espaço para essa nas salas de aula e nas práticas das professoras. As professoras se mostram positivas em relação às parcerias e aos benefícios que essas tem trazido aos alunos.

A parceria com o Pibid tem contribuído positivamente no incentivo e estímulo para que os alunos se envolvam prazerosamente com a leitura. [...] Tenho recebido bolsistas realmente parceiras no meu trabalho objetivando encantar os alunos com a literatura e, consequentemente, torna-los leitores autônomos. (Professora Raquel)

Com a presença dos bolsistas saímos de nossa zona de conforto e repensamos práticas e atividades que antes não pensávamos. (Professora Célia)

A parceria me possibilitou vislumbrar novas estratégias ao trabalhar com literatura. (Professora Helena)

Nesse sentido, destaco como a parceria estabelecida entre os bolsistas ID e as professoras é enriquecedora para os dois lados: para a formação inicial dos bolsistas, que são recebidos por essas professoras já experientes e atuantes, com a possibilidade de aprender com elas, com a prática, com as adversidades da sala de aula e, ao mesmo tempo, para a formação continuada das professoras, que são contempladas com novos aprendizados e experiências possibilitadas pelos olhares e ideais de futuros professores. E os alunos também ganham nessa troca pois, como

explicitam Chaluh et. al (2014, p. 13), “a relação entre professores e bolsistas, desde que seja aberta e de fato parceira, modifica seus propósitos e transforma o dia a dia do aluno, que vivencia a novidade de um trabalho coletivo na escola”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho busquei analisar quais as contribuições das práticas de leitura desenvolvidas numa escola municipal do interior do estado de São Paulo (SP) a partir da parceria institucional escola/universidade, possibilitada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), na formação de alunos como sujeitos leitores.

O interesse em entender o processo e os frutos do subprojeto Pibid/Pedagogia (UNESP, Rio Claro) na vida dos alunos envolvidos nele surgiu da minha própria experiência como bolsista Pibid durante três anos e meio da minha graduação em Pedagogia. Experiência essa que foi muito enriquecedora e desafiadora para minha formação e me intrigava descobrir se havia sido igualmente enriquecedora para os alunos que participaram do mesmo.

Para atingir o objetivo dessa pesquisa contextualizei o Pibid, a escola em que ele foi desenvolvido e o subprojeto Pibid/Pedagogia que atuou nessa escola no período de 2014 a 2017. Busquei também sistematizar uma discussão teórica abrangendo os principais autores que embasavam e inspiravam as práticas dos bolsistas ID do subprojeto. Também procurei por produções de artigos atuais em relação ao tema das práticas de literárias no contexto escolar. Por último resgatei e analisei as falas e sentimentos de pais e responsáveis pelos alunos e das professoras parceiras do subprojeto para entender como eles percebiam as contribuições do projeto para a formação dos alunos como sujeitos leitores.

Primeiramente, considero importante destacar a escassa produção de artigos relacionados às práticas de leitura do contexto escolar nos dois eventos propostos pela pesquisa. A falta de produção sobre o tema parece confirmar a desvalorização da leitura e o descaso com a formação de alunos/sujeitos leitores. O que reforça o caráter de urgência com que as escolas e os professores precisam repensar sua estrutura curricular e o modo como esta concebe as práticas de leitura frutiva e prazerosa, que busque o encantamento dos alunos e sua formação enquanto leitores críticos, assíduos, criativos.

Para a realização de um trabalho significativo com a leitura tudo é importante e válido: o modo de arrumar a sala e organizar os alunos, a forma como o professor concebe a leitura, a entonação que coloca na leitura e a forma com que lê e

interpreta, a abertura que é dada a participação dos alunos, às suas falas, seus sentimentos em relação ao lido, as questões e problematizações que levantam após a leitura. É a prática cotidiana de leitura, sua valorização no cotidiano escolar, que levam o aluno ao encantamento e fazem dele um sujeito leitor.

Posto isso, fica claro que as práticas de leitura escolar devem superar as concepções tradicionais que encaram a leitura de forma artificial, padronizada, rígida e mecânica com finalidades restritas de interpretação, análise ou memorização. É preciso que se instaure nas escolas práticas de leitura prazerosas, dinâmicas, abrangentes e contextualizadas, que instiguem a curiosidade e criticidade dos alunos em relação ao mundo – tanto ao mundo da leitura, quanto ao mundo em que vivem.

Os relatos dos pais e/ou responsáveis pelos alunos e das professoras parceiras dos bolsistas ID, de modo geral, demonstram que estes acreditam sim que o subprojeto Pibid/Pedagogia tem contribuído na formação dos alunos da instituição escolar onde esse atuou como sujeitos leitores, a partir das práticas de leitura interdisciplinares desenvolvidas pelos bolsistas do subprojeto em parceria com as professoras da escola.

Os pais e/ou responsáveis apontam como indícios da contribuição do trabalho parceiro entre o Pibid e a escola para a formação dos alunos como sujeito leitores e seu envolvimento com a literatura: o pedido das crianças pela compra de livros; a leitura assídua dos livros pegos na biblioteca da escola; a empolgação para contar as histórias lidas no projeto; a evolução de aspectos como a imaginação, criatividade e criticidade; o interesse em diferentes gêneros e portadores de texto; o desenvolvimento da autonomia na leitura; a ampliação da visão de mundo – leitura de mundo; pesquisas em casa por mais informações sobre os livros e os temas tratados por eles; a adoção de hábitos de leitura compartilhada em casa a pedido das crianças; entre outros.

As professoras parceiras dos bolsistas apontam, principalmente, como indícios a “disputa” entre os alunos na biblioteca por livros lidos durante o projeto para levá-los para casa e compartilhar com os familiares; o desejo por ler novamente o mesmo livro trabalhado em sala de aula; a expectativa que criam em relação às leituras; a busca por novos e diversos portadores de texto, entre outros. E, segundo seus relatos, a forma com que o projeto concebe a leitura e desenvolve as atividades é o que têm proporcionado o maior interesse dos alunos em relação à

leitura, apontando aspectos como a leitura de fruição; a interdisciplinaridade; a diversidade de atividades e estratégias; a criatividade e a ludicidade; a valorização do aspecto prazeroso da leitura; as práticas atrativas e envolventes, entre outros. Destacam também a importância da parceria para a concretização do projeto e para a formação, tanto dos bolsistas ID, quanto delas mesmas.

A escola abriu suas portas para que, a partir da parceria com o Pibid, a leitura ganhasse vida em seu interior e o movimento foi tão grande e poderoso que rompeu os muros da escola e agora atinge as famílias, as práticas das professoras em outros espaços e para sempre irá influenciar a prática dos bolsistas que dele participaram. Nesses quatro anos de desenvolvimento, o subprojeto Pibid/Pedagogia (UNESP, Rio Claro) conseguiu atingir seu principal objetivo: contribuir com a formação de sujeitos leitores.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M. F. R. **O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar**. Curitiba: Educar, n. 30, p. 235-250. 2007.

BALDI, E. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura**. Porto Alegre: Editora Projeto, 1ª ed. 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, p. 19-51. 1994.

BRASIL. **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo nacional, 2005. (Publicações Técnicas n. 51). Disponível em: <http://www.arquivonacional.gov.br/images/pdf/Dicion_Term_Arquiv.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: História**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/quem-somos>> Acesso em: 7 set. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Entendendo o PACTO**. s. d. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>> Acesso em: 7 set. 2017.

CANAN, S. R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012. Disponível em: <formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20130729153635.pdf> Acesso em: 9 fev. 2017.

CHALUH, L. N. et al. **A contribuição da literatura nos processos formativos no contexto escolar: Subprojeto PIBID/ Pedagogia/Rio Claro**. Rio Claro: UNESP, 2013.

CHALUH, L. N. et al. **O processo de inserção na escola no contexto do Pibid: Formação de professores.** IX Seminário Linguagens, Políticas de Subjetivação e Educação - III Seminário do IMAGO. Unesp Rio Claro, 2014.

FERREIRA, R. V. J.; MICARELLO, H. A. L. S. **Gabriela Mistral e Cecília Meireles: projetos de leitura pública dedicada à criança.** UFJF, 2015. Trabalho apresentado no GT 02 3917 – História da Educação. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, Outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT02-3917.pdf>> Acesso em: 14 mai. 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Editora Cortez, 50ª ed. 2009.

GERALDI, J. W. Prática da leitura de textos na escola. In GERALDI, J. W; ALMEIDA, M. J. **O texto na sala de aula** - leitura & produção. Cascavel (PR); ASSOESTE, p. 77-89. 1985.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. Mar./Abr. 1995a.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29. Mai./Jun. 1995b.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, p. 9-60. 2003.

GREGORIN, J. N. **Literatura infantil:** múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos. 2009.

LAJOLO, M. **Meus alunos não gostam de ler:** o que eu faço? CEFIEL, Unicamp/MEC, 2005.

LAROVERE, A. D.; PERES, S. M. **Experiências de leitura de alunos no contexto escolar e extraescolar.** UFG, 2015. Trabalho apresentado no GT 10 3963 – Alfabetização, leitura e escrita. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, Outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT10-3963.pdf>> Acesso em: 14 mai. 2017.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 4ª ed, p. 139 – 146. 2004.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico**: a pesquisa bibliográfica. Revista Katál. Florianópolis, v. 10, p. 37-45. 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

RIO CLARO, Secretaria da Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Rio Claro, 2011.

RIO CLARO, Secretaria da Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Rio Claro, 2015.

ROUXEL, A. **Práticas de leitura**: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Cadernos de Pesquisa, v.42, n. 145, p- 272 – 283. Jan./abr. 2012.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano 1, n.1 jul. 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2017

VENTURA, F. C. **Literatura infantil e juvenil na escola**: encontros e encantos. UNESP Rio Claro, Dissertação de Mestrado em Educação. 2016.

VILELA, R. **Ler de novo ou ler o novo? Práticas de leitura de crianças na biblioteca pública**. UFRJ, 2015. Trabalho apresentado no GT 10 4037 – Alfabetização, leitura e escrita. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED. Florianópolis, Outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT10-4037.pdf>> Acesso em: 14 mai. 2017.

Laura Noemi Chaluh

Profa. Dra. do Departamento de Educação

Juliana Tempone Ricci

Graduanda no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia