

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

NANCI MADALENA AMARO DA SILVA

**A ATITUDE LEITORA DOS PAIS E SUA RELAÇÃO COM FORMAÇÃO DO LEITOR
INICIANTE.**

**MARÍLIA – SP
2015**

NANCI MADALENA AMARO DA SILVA

**A ATITUDE LEITORA DOS PAIS E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DO LEITOR
INICIANTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Marília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, sob orientação da Prof^a. Dra. Stela Miller.

**MARÍLIA – SP
2015**

Silva, Nanci Madalena Amaro da.

S586a A atitude leitora dos pais e sua relação com a formação do leitor iniciante / Nanci Madalena Amaro da Silva. – Marília, 2015.

164 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

Bibliografia: f. 152-160

Orientador: Stella Miller.

1. Educação. 2. Ensino fundamental. 3. Leitura (Ensino de primeiro grau). 4. Leitores - Formação. 5. Família. I. Título.

CDD 372.41

NANCI MADALENA AMARO DA SILVA

A ATITUDE LEITORA DOS PAIS E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DO LEITOR INICIANTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Marília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, sob orientação da Prof^a Dr.^a Stela Miller.

Banca examinadora

Orientadora: Prof^a. Dra. Stela Miller
(UNESP- FCC-Marília-SP)

Prof^a. Dra. Suelly Amaral Mello
(UNESP, FCC-Marília-SP)

Prof^a. Dra. Renata Junqueira de Souza
(UNESP – FCT – Presidente Prudente S.P.)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela proteção durante todos os meus estudos;

A minha família - pais, irmãos, esposo, cunhados, sogros, tios, primos e sobrinhos-, pelo apoio, confiança e incentivo;

À minha orientadora, Dra. Stela Miller, pela segura e paciente orientação na construção deste trabalho;

Às professoras Dra. Renata Junqueira de Souza e Suely Amaral Mello, pela disponibilidade em participar da banca de qualificação;

À Shirley Pinatto, pela perseverança e otimismo no acompanhamento da produção do texto escrito, sempre com palavras de ajuda, ânimo e confiança;

À Sônia Oliveira Santos, por me inserir neste percurso de estudos e pesquisas;

Aos colegas de percurso - Adriane, Bárbara, Cléber, Gislaine Gobbo, Vanilda e Otília -, pelas dicas, momentos de desabafo, trocas de *emails*, avisos de prazos, troca de materiais, referências;

À Munique Massaro, pelo ensino musical;

Ao Programa Bolsa Mestrado e Doutorado da Secretaria da Estadual da Educação, pelo apoio financeiro;

À Diretoria de Ensino, Leste 2, representada por Nilton Pereira, pelos esclarecimentos sobre as publicações, os cursos e os decretos referentes aos direitos e deveres dos bolsistas;

À direção da escola que possibilitou a coleta de dados e a realização da pesquisa;

Aos pais e aos alunos, sujeitos da pesquisa, pelas informações disponibilizadas;

Aos funcionários da seção de pós-graduação, pelas orientações e atendimentos prestados.

RESUMO

A pesquisa *A atitude leitora dos pais e sua relação com a formação do leitor iniciante* teve como objetivo geral explicitar as relações que podem existir entre a atitude leitora dos pais e o processo de aprendizagem da leitura por crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. E como objetivos específicos: verificar se os pais ou outros adultos realizam práticas de leitura para si e/ou para as crianças no ambiente doméstico; identificar quais são os materiais de leitura disponibilizados no ambiente familiar para a realização de práticas de leitura; conferir se as crianças têm acesso aos materiais de leitura disponibilizados no ambiente familiar; constatar se os pais ou outros responsáveis ajudam as crianças em suas tarefas de leitura; e correlacionar a maior ou menor facilidade da criança na aprendizagem da leitura ao comportamento leitor dos pais ou adultos com que convivem no ambiente doméstico. O trabalho foi realizado por meio de pesquisa qualitativa, utilizando os seguintes instrumentos de coleta de dados: observações dos alunos em sala de aula e entrevistas com os alunos e seus pais ou adultos de sua convivência. A pesquisa foi conduzida em uma Escola Estadual de Marília, na qual a pesquisadora é a professora da turma. Os resultados da pesquisa, com base nas entrevistas realizadas com os pais e crianças e na observação em sala de aula dos atos de ler das crianças, foram analisados com apoio nas categorias *os pais e o ato de ler, materiais de leitura no lar e na escola, as crianças e o ato de ler e influência da atitude leitora dos pais sobre a aprendizagem de leitura das crianças*. Os resultados da análise permitem concluir que há uma relação entre a atitude leitora dos pais e a aprendizagem da criança, ou seja, há uma maior facilidade da criança na aprendizagem da leitura quando pais ou adultos com quem ela convive no ambiente doméstico não apenas fornecem-lhe materiais de leitura, mas dedicam-se ler para si próprios, com ela e para ela.

Palavras-chave: Educação. Concepção de leitura. Atitude leitora da família. Formação de leitor. Primeiro ano do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The research “The reader attitude of parents and its relationship with the formation of the beginning reader” aimed to explain the relationships that may exist between the reader attitude of parents and the reading learning process by children in the first year of elementary school. And it has as its specific objectives: to verify whether parents or other adults perform reading practices for themselves and/or to the children at home; identify reading materials available in the family environment for the realization of reading practices; check if the children have access to reading materials available in the family environment; see if their parents or other adult help children in their reading tasks; and correlate the grade of facility of the child in learning to the reader attitude of parents or adults who live in the house. The study was conducted through qualitative research, using the following data collection instruments: observations of students in the classroom and interviews with students and their parents or adults with whom they live. The research was conducted in a State School of Marilia, in which the researcher is the teacher of the research subjects. The research results, based on interviews with parents and children and on the observation in the classroom of the children acts of reading, were analyzed with support in the following categories “parents and the act of reading”, “reading materials in the house and at school”, “children and the act of reading” and “influence of the reader attitude of parents on the children learning of reading. Test results indicate that there is a relationship between the reader attitude of the parents and the child's learning, i.e., the child has more facility in learning to read when parents or adults with whom he/she lives in the house not only give him/her reading materials, but are dedicated to read for themselves, with him/her and for him/her.

Keywords: Education. Reading conception. Parents’ involvement in reading. Reader formation. First Grade of Elementary School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Caracterização dos sujeitos quanto ao grau de parentesco	22
Quadro 2: Caracterização da idade dos alunos participantes da pesquisa	23
Quadro 3 - Grau de parentesco dos adultos entrevistados	53
Quadro 4 - Adultos que realizam leituras	53
Quadro 5 - Modo de ler dos adultos.....	54
Quadro 6- Modo de ler dos adultos de acordo com as respostas das crianças.....	54
Quadro 7- Modos de ler dos adultos declarados pelos adultos e pelas crianças	55
Quadro 8 - Modo de ler dos adultos com justificativa	57
Quadro 9 - Modos de ler dos adultos de acordo com a resposta das crianças com justificativa.	61
Quadro 10- Quem lê para as crianças.....	62
Quadro 11- Materiais de leitura que os adultos veem as crianças lendo, e materiais de leitura que as crianças declaram ler	65
Quadro 12 - Materiais de leitura que as crianças veem os adultos ler e materiais de leitura que os adultos afirmam ler	72
Quadro 13- O que os adultos leem para as crianças.....	78
Quadro 14- Livros que as crianças possuem em suas casas.....	80
Quadro 15- Materiais de leitura comprados pelos adultos	82
Quadro 16 - Materiais trazidos da escola	87
Quadro 17 - Livros que as crianças emprestam da biblioteca escolar	89
Quadro 18- Livros emprestados pelas crianças na biblioteca	93
Quadro 19 - Observação dos atos de leitura.....	97
Quadro 20- Opinião sobre o ato de ler	100
Quadro 21 - Leituras em casa.....	101
Quadro 22 - Modos de ler das crianças	103
Quadro 23 - Ajuda dos adultos nas leituras.....	107
Quadro 24 - Dificuldades das crianças na leitura.....	110
Quadro 25- Dificuldades na leitura	115
Quadro 26 - Leituras na Escola	117
Quadro 27 - Leituras realizadas nas ruas	121
Quadro 28- Observações dos recontos	125
Quadro 29- Observações de reconto de livros da biblioteca.....	130
Quadro 30 - Assunto, significado e observações sobre a poesia.....	137

SUMÁRIO

1-INTRODUÇÃO	9
2-PERCURSO METODOLÓGICO	19
2.1 Trajetória da Pesquisa.....	19
2.2 Objetivos da Pesquisa.....	20
2.3 Local da Pesquisa e Sujeitos.....	21
2.4 Metodologia da Pesquisa	26
2.4.1 Coleta e Análise dos Dados	27
3 - CONCEITOS E PRÁTICAS DE LEITURA	32
3.1 Leitura: Compreensão e Atribuição de Sentido ao Escrito.....	33
3.2 O Ensino no Ato de Ler na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural	37
3.3-Família e Leitura	45
4 - ANÁLISE DOS DADOS	51
4.1 Os Pais e o Ato de Ler	51
4.2 Materiais de Leitura no lar e na escola	62
4.3 As Crianças e o Ato de Ler.....	95
4.4 A Influência da Atitude Leitora dos Responsáveis Sobre a Aprendizagem de Leitura das Crianças	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	152
ANEXO A	161
APÊNDICE A	163
APÊNDICE B	164

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu do interesse em entender como se dá a aquisição da leitura por crianças no início da alfabetização, mais especificamente como a leitura é concebida fora do ambiente escolar, e de que forma a família participa e influencia na formação do leitor.

O trabalho como docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental possibilitou-nos indagar: O ato leitor dos pais influencia a aprendizagem dos filhos? A busca por respostas resultou na pesquisa: *A atitude leitora dos pais e sua relação com a formação do leitor iniciante.*

Com o objetivo de desenvolver esta pesquisa, estudamos vários autores que abordam assuntos correlatos ao nosso. Tais autores, nacionais e estrangeiros, desenvolvem estudos contemplando desde a história, definições e funções da leitura, até os métodos de seu aprendizado. Mereceram ênfase em nossa pesquisa os trabalhos relacionados à leitura como processo de atribuir sentido ao escrito, porém outros aspectos relativos ao tema “leitura” foram também abordados.

O aspecto histórico da leitura é objeto de estudo para Fischer (2006), Cavallo e Charthier (2002) e Manguel (1997).

Fischer (2006) traz, em *História da leitura*, um panorama da leitura em diversas civilizações: desde seus primórdios na antiga Mesopotâmia até os e-mails e as mensagens eletrônicas da contemporaneidade. São apresentados os modos de ler e os materiais que portavam os escritos, de acordo com a época e a civilização, por exemplo: cascas de árvore, pedra, osso, cascos de tartaruga, bronze. O autor também define leitura como “a capacidade de extrair sentido de símbolos escritos ou impressos.” (FISCHER,2006, p.11).

Cavallo e Charthier (2002), em - *História da leitura no mundo Ocidental*, fornecem uma rica fonte de informações sobre a leitura, os modos de ler, os suportes do escrito na cultura ocidental. Além disso, mostram como se ensinava e se aprendia a ler e quem podia ler na Grécia (Arcaica e Clássica) e no mundo Romano. Esclarecem, ainda, as práticas monásticas medievais e o modelo escolástico de leitura, de início em voz alta e depois silenciosa.

Manguel (1997), quando escreve *Uma história da leitura*, faz um passeio pela história, contemplando os atos e os modos de leitura – em voz alta e em silêncio, da esquerda para direita, de cima para baixo e de baixo para cima. O autor também relata sua história pessoal de leitura, suas experiências, conquistas e possibilidades de conhecimento por meio dos atos de ler. Além

disso, compartilha sua vivência como leitor para Jorge Luis Borges, quando o escritor estava cego. Descrevendo esse trabalho como “um cativo feliz”, Manguel lembra que Borges fazia comentários, “nos quais havia uma erudição imensa mas discreta e que podiam ser muito engraçados, às vezes cruéis, quase sempre indispensáveis.”(MANGUEL, 1997, p. 32).

Jolibert (1994) em sua obra *Formando crianças leitoras*, (dividida em duas partes: *formando crianças leitoras* e *formando crianças leitoras de textos*), traz definições de leitura, atividades sugeridas para ensinar a ler e avaliação da leitura. A autora desenvolve um interessante raciocínio argumentando que é preciso questionar um texto para atribuir-lhe sentido. O capítulo 9, *Os pais e o aprendizado da leitura de seus filhos*, traz orientações para que a família contribua no processo de aprender a ler. Trata, inclusive, da dificuldade de convencer os pais sobre o trabalho a ser realizado entre a criança, a leitura e a família, propondo como pode ser feita a intervenção familiar. A autora sugere, entre outras ações, que os pais demonstrem interesse “de ler naturalmente com os filhos tudo o que faz parte da vida familiar e responde a uma necessidade[...]”p.129. Além disso, menciona que pode ser muito significativo “que os pais leiam histórias para seus filhos ou folheiem com eles um álbum de literatura infantil, levando-os a dizerem o que imaginam que irá acontecer na página seguinte depois de virada.” p.129

Na obra *Ler e dizer- compreensão e comunicação do texto escrito*, Bajard (2001) faz reflexões sobre a leitura em voz alta, o nascimento da escrita, incluindo as duas virtudes do alfabeto, e o nascimento da leitura silenciosa. O autor advoga que a leitura em voz alta é uma atividade em si mesma, diferenciando-a da transmissão vocal e do dizer.

Em outra obra - *Da escuta de textos à leitura* - (2007), o autor focaliza a questão de mediação, entendida como um dispositivo engenhoso que permite o acesso do leitor ao texto. São discutidos os frutos da sessão de mediação e os diversos possíveis mediadores (família, professores, amigos e o próprio livro). Apresenta-se, também, o relato de histórias como uma forma de enriquecimento das práticas de leitura e escrita do aprendiz, já que essa atividade propõe um discurso complexo e extenso, o que normalmente não ocorre na língua do dia a dia.

Ainda, em *A descoberta da língua escrita*, Bajard (2012), em obra didática, traz passo a passo orientações de como desenvolver um trabalho de leitura e escrita com crianças. O autor sugere que seja dada à criança liberdade de escolha no que tange ao livro, à forma de leitura e à presença do mediador. Ao discorrer sobre “*A Descoberta do texto*”, o autor apresenta os passos para o questionamento de textos, envolvendo a escolha do texto, sua exposição na lousa ou no papel, o encontro da criança com o texto por meio de leitura silenciosa, a pergunta inicial,

a exploração do texto, o fechamento da sessão de descoberta do texto, e o texto ao vivo, ocasião em que mestre ou alunos fazem a leitura expressiva do texto.

A reprodução dos métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita pelas escolas atuais é criticada por Foucambert (1998), em “*A criança, o professor e a leitura*”, em que aponta para a necessidade de que a soletração não ocupe o centro das preocupações do educador.

A defesa dessa ideia já estava em sua obra anterior, *A leitura em questão* (1994), em que, entre outras questões, o autor defende que aprender a ler é primeiro adivinhar e depois cada vez mais acertar. É também a atribuição voluntária de um significado à escrita.

Em linha similar de pensamento, Smith (1989), em *Compreendendo a leitura - uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*, expõe aspectos da linguagem falada e da linguagem escrita, sobretudo o processo que vai dos olhos ao cérebro. O autor critica o ensino que privilegia a identificação de letras e palavras com uso da fonética. Sugere que a identificação do texto seja feita pelo sentido.

Smith (1999), em *Leitura significativa*, argumenta a favor de uma forma de encontrar sentido na leitura. Analisa o cérebro, a leitura e o ensino e defende que os olhos devem desempenhar um papel menor na leitura, pois confiar demais na informação visual pode sobrecarregar a capacidade do cérebro de tomar decisões, resultando na visão túnel, quando somente algumas letras são vistas de cada vez ao invés de frases inteiras.

De orientação construtivista, Teberosky et. al. (2003), na obra *Compreensão de leitura – a língua como procedimento*, mas especificamente no oitavo capítulo *Cantos para aprender a ler*, aborda a questão da criação de cantos de leitura, os quais criam situações de ensino e aprendizagem da leitura convenientes aos diferentes ritmos e estilos dos alunos, pois abrem a possibilidade de intervenção pedagógica eventual no processo particular de cada um. Bem estruturados, os cantos propiciam ao leitor a ampliação de seus interesses e conhecimentos. Eles podem ser bibliotecas ou oficinas, tornando-se a leitura tanto mais significativa para as crianças quanto mais houver um propósito de leitura que atenda a necessidades reais e compartilhadas. Além disso, a infraestrutura dos cantos ajuda o professor a perceber o caminho que cada aluno percorre na aprendizagem da leitura e a possibilidade de intervir de forma adequada nesse processo.

Em trabalho conjunto com Teberosky, Soler Gallart e colaboradores (2004), *Contextos de alfabetização inicial*, Teberosky sugere a coordenação entre as aprendizagens da escola e as de casa. Tal sugestão nasce do entendimento de que a leitura é um processo dialógico e a

comunidade é um ambiente alfabetizador, pois nela há uma interação entre família, aprendizagem e escola. É na família que as crianças, antes de ingressar na escola, aprendem conceitos, habilidades e condutas para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Na obra, há a proposta de que os adultos criem em casa um ambiente alfabetizador. Essa proposta aparece em programas de intervenção centrados na formação do adulto os quais têm por meta melhorar o rendimento escolar da criança.

Ao adotar a perspectiva funcional da aquisição da escrita, Carvajal Pérez, Garcia e colaboradores (2001), na obra *Ensinar ou aprender a ler e a escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*, abordam entre outros temas, a alfabetização como meio de recriar a cultura, o ingresso na escrita e o ensino da compreensão leitora. Os autores descrevem os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, destacando a escola como local privilegiado dessa aprendizagem. Por esse motivo, na escola, deve-se usar o código escrito em suas diversas funções, incluindo-se a leitura de textos relativos à vida cotidiana. Assim, o uso deve ser funcional, relevante e significativo.

Uma importante discussão teórica sobre os conceitos de língua e linguagem é feita por Bakhtin (1992; 2003) nas obras *Marxismo e Filosofia da linguagem*, e *Estética da criação verbal*. Em relação a esses conceitos, o autor destaca que a linguagem é uma forma de interação humana que se dá na relação com o outro, sendo a língua definida como um instrumento importante para a constituição do sujeito. Por meio da língua, o homem se apropria dos objetos culturais criados socialmente. Segundo o autor, a linguagem não existe fora da vida e nem das relações humanas. Portanto, não apenas a aprendizagem da língua, mas também a formação do sujeito em sua totalidade dependem de como se dá a interação desse sujeito com o meio em que vive. Vigostki, em seu texto *A questão do meio na pedologia* (2010), defende o meio como fonte do desenvolvimento da criança. Nesse contato com o meio, a criança se transforma e, com sua ação, transforma também o seu meio, nessa inter-relação criança-meio, ambos se modificam. Na abordagem sobre o entorno, o autor explica a situação de três crianças de uma mesma família que convivem com as circunstâncias exteriores iguais, mas vivenciam essa situação de maneira diferente, reagindo, cada qual, de maneira distinta, denotando o fato de que, na vivência dos fatos, estão representados o meio, o que está fora da pessoa, e a forma como cada um vivencia uma situação. De acordo com o autor, a criança concebe uma situação e dela toma consciência, relacionando-se afetivamente com o acontecimento.

Ao produzir *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito*, Vygotski (2000) critica o ensino da escrita como centro no traçado de letras e palavras, já que, segundo ele, isso não é ensinar a linguagem escrita. No que tange à leitura, defende que ler é estabelecer relações, isto é, ter a competência para perceber o importante, passando dos elementos isolados ao sentido total do texto. Além disso, defende que a leitura em voz alta atrasa a percepção e fraciona a atenção; por sua vez, a leitura silenciosa proporciona uma mais rápida percepção do escrito e, como consequência, há uma superior compreensão, que é o uso dos signos de forma a correlacioná-los a determinados significados.

Tomando como ponto o conceito de mediação, Barros, Bortolin e Silva (2006), na obra *Leitura - Mediação e Mediador*, definem mediação e mediador, apontando os locais em que podem ocorrer mediações. Entre esses espaços, está a biblioteca escolar, nem sempre organizada de modo a proporcionar o acesso direto das crianças aos livros; ao contrário, às vezes esse acesso é dificultado devido aos locais em que estes estão, longe do alcance e do seu manuseio pelas crianças. Os autores apontam para a necessidade de preservar o imaginário e a fantasia da criança, e de proporcionar-lhes espaços lúdicos e aconchegantes para o contato com o livro. Os autores citam ainda a falta de livros de literatura e de estímulos para frequentar esse ambiente. A formação do bibliotecário ou do adulto que trabalha na biblioteca também é apontada como problema a ser resolvido

Arena (2011), no artigo *Alunos, professores e bibliotecários: uma rede a ser construída*, analisa dados de uma pesquisa sobre bibliotecas escolares do Oeste Paulista, bem como leituras de professores. Aborda problemas estruturais das bibliotecas e a desconsideração do cargo “bibliotecário” naqueles locais. Propõe também rever o conceito de biblioteca e o ensino do ato de ler, de forma que este seja compreendido como ato cultural a ser apropriado pelas novas gerações, sobretudo, nas bibliotecas escolares, com a presença do bibliotecário.

Analisando um contexto mais abrangente, Balça (2011), em seu artigo *Projetos e atividades de promoção da leitura e de formação de leitores*, reflete sobre o papel da sociedade na formação das crianças leitoras, concluindo que a responsabilidade nesse mister é de todos os atores sociais: famílias, bibliotecas, livrarias, instituições culturais e toda a comunidade.

Abordando tema semelhante, Aguiar (2011), em *A formação do leitor*, delinea inicialmente, um panorama da leitura na história do Brasil e, em seguida, traça diferentes perfis de leitores (apressado, superficial, compulsivo, escolar e profissional), apontando elementos concretos para fomentar o interesse pelos livros.

Arena (2005), ao escrever *Para ser leitor no século XXI*, aborda aspectos da cultura silenciosa, concluindo que, na contemporaneidade, a fonética e a cultura oral ainda fazem a mediação entre a criança e o material impresso. Para ele, seria importante que a escola considerasse a compreensão como base da leitura e não como a sua consequência. Aponta para a dificuldade da criança em lidar, na linguagem escrita, com estruturas mais complexas e superiores organizadas atrás dos olhos, nas sinapses neurais.

No artigo *O ensino da ação de ler e suas contradições*, Arena (2010b) analisa a dificuldade, nas escolas brasileiras, do ensino do ato de ler, que, por muito tempo, foi apoiado na pronúncia fluente, desconsiderando-se a atribuição de sentido ao texto. Para a educação da América latina, o desafio é ensinar o ato de ler como prática cultural.

Enfatizando o aprendizado da leitura como prática cultural, Cruvinel (2010), em sua tese de doutorado *A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças*, estuda as relações entre a escolarização e a apropriação da leitura sob a perspectiva das crianças. Analisa o relacionamento das crianças com a leitura desde seu último ano na educação infantil até meados do primeiro ano do ensino fundamental. Os resultados da investigação mostram que, para as crianças no início do processo de escolarização, a leitura é uma atividade cultural, mas a instituição de ensino ignora isso, motivo pelo qual o processo de formação de leitores é um problema nacional.

Ainda dentro dessa perspectiva, Correia (2011), em sua tese *Concepções e práticas do ensino de leitura em turmas de alfabetização em São Luís do Maranhão*, analisa a prática pedagógica de algumas professoras, com o objetivo de compreender as concepções de leitura e a sua influência na apropriação de conceitos de leitura pelos alunos. No trabalho com crianças e professores, conclui que as concepções de leitura das professoras exercem intensa influência na formação do conceito de leitura como ato de pronúncia e não como atribuição de sentido e prática cultural.

No artigo *A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo*, Miller e Arena (2011) discutem a importância da interação da criança com professores no ensino e na aprendizagem dos conteúdos escolares. Tal interação maximiza a constituição dos significados e dos sentidos imprescindíveis a sua formação, o que auxilia o processo de humanização do sujeito. Os autores propõem atividades de estudo que provoquem nos alunos um motivo para realizá-las, considerando um contexto em que haja interação do professor com os alunos e deles entre si, de modo a favorecer experiências emocionais que integrem os estudantes nas atividades de estudo.

Em sua dissertação de mestrado, *Processo de Formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida*, Grotta (2000) analisa a história de quatro sujeitos, suas experiências e interações com texto escrito, bem como sua constituição como leitores. Nessa investigação, abordam-se linguagem e sentido, leitura como atividade linguística que participa da constituição do sujeito, e leitura como objeto de investigação e a análise do caráter afetivo dessa aprendizagem. Conclui que o caráter afetivo permeia toda e qualquer relação social, imprimindo determinados sentidos aos objetos da cultura, inclusive, no caso, à leitura.

A questão do sentido é também abordada por Silva (2009) em sua dissertação *Formação de leitores na educação infantil: contribuições das histórias em quadrinhos*, em que analisa a formação de alunos leitores na educação infantil. O resultado da investigação feita mostra mudança na concepção de leitura-decifração para leitura-compreensão. No processo estudado, fica claro que o ensino e a aprendizagem da leitura são movidos pela necessidade e pelo interesse das crianças e que ambos são relacionados com a produção de sentido numa interação, que pode iniciar na Educação Infantil, dependendo das condições de vida e de educação dos sujeitos envolvidos.

A leitura de materiais escritos próprios do cotidiano da criança é tematizada por Platzer (2009) em sua tese de doutorado *Crianças leitoras entre práticas de leitura*. A investigação feita focaliza o envolvimento de crianças de baixo poder aquisitivo, entre dez e onze anos, da cidade de Araraquara, com a leitura em seu cotidiano e comprova que tais crianças leem diversos materiais dos mais variados gêneros, inclusive com a participação ativa dos pais.

Tematizando a participação da família na formação do sujeito, Revoredo (2010), em sua dissertação de mestrado *Mediadores de leitura: a participação da família na formação de leitores – um estudo de caso em Presidente Prudente/SP*, fala sobre a presença de materiais de leitura no ambiente familiar, a concepção de leitor para família, e a questão da mediação de leitura nos lares. O resultado da investigação mostra que há diversidade de materiais de leitura nas casas dos sujeitos da pesquisa e que, para os adultos, ler está relacionado a tarefas escolares (apenas uma entrevistada ressaltou a importância do ato de ler por prazer e construção do sentido). Em relação à mediação, fica comprovado que a participação familiar acontece com frequência na primeira infância. Depois desse período, os pais consideram a escola e o professor os mediadores da leitura.

Vieira (2004), em seu trabalho intitulado *Formação do leitor: a família em questão*, faz uma reflexão acerca da formação do leitor no âmbito familiar. Discute a contribuição da família

na formação do leitor. Conclui que o papel da família na transmissão do valor social da leitura é imprescindível.

Dellisa e Laplane (2012), em estudo denominado *Práticas de leitura na família e na escola*, estudam as relações da família com as práticas de leitura/escrita de crianças com dificuldades escolares, as quais frequentam um serviço de fonoaudiologia. A conclusão aponta para carências de experiências com a leitura e escrita no ambiente familiar, o que se reflete no aprendizado escolar.

Maimoni e Bortone (2001), em seu artigo *Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais*, relatam experiência que propôs “leitura conjunta” de pais e filhos, compreendendo os seguintes procedimentos da leitura conjunta: focalização, expansão, afetividade, recompensa e regulação. O objetivo da atividade foi colaborar para a formação de leitores proficientes. Na atividade, os pais ouviram, duas vezes por semana, a leitura de textos feita pelos filhos. Responderam a um questionário sobre o que observaram nessa atividade: dificuldade em ler; frequência com que liam; o que mais gostavam de ler; o que acontecia quando liam; interesse em leitura depois que aprenderam a ler; como os pais achavam que podiam ajudar os filhos a ler. O resultado mostrou melhora no desempenho leitor das crianças e provou a possibilidade da participação dos pais no processo de construção da leitura.

Como se pode observar pela exposição acima, dentre todos os aspectos abordados nos estudos feitos sobre leitura, há um que tematiza a participação da família na formação do comportamento leitor de seus filhos.

Existem investigações sobre hábitos de leitura dos familiares e crianças em casa e na escola, materiais impressos nos lares, leituras conjuntas entre pais e filhos, mediadores do ato de ler, entre outros temas. Porém, ainda não encontramos trabalhos relativos à influência da atitude leitora da família sobre a formação de leitores, sobretudo, crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Realizar tal trabalho será nosso desafio.

No início da escolarização, as crianças vivenciam a aquisição da leitura e da escrita e, por terem diferentes experiências fora da escola, os resultados desse processo são bastante diferenciados. Uma dessas experiências pode ser a dos pais ou responsáveis realizarem atos de leitura no ambiente doméstico. Perguntamo-nos, então: A experiência leitora dos pais é um diferencial na formação leitora dos filhos?

Com base nessa questão, apresentamos a hipótese de que, pais leitores influenciam seus filhos no aprendizado da leitura.

No intuito de provar nossa hipótese, levantamos duas subquestões: A atitude leitora dos pais tem alguma influência na formação do leitor iniciante? Em caso afirmativo, como isso ocorre? Tais questões são importantes visto que a leitura é uma prática muito presente em nosso cotidiano; praticamente tudo à nossa volta é material escrito, há placas, anúncios, *outdoors*, revistas, livros, panfletos, jornais. O adulto, quando lê, pode tornar-se modelo de leitor para as crianças que com ele convivem.

Para responder a esses questionamentos conduzimos nosso trabalho objetivando: explicitar as relações que podem existir entre a atitude leitora dos pais e o processo de aprendizagem da leitura por crianças do 1º ano do ensino fundamental.

Definimos também o lócus da pesquisa e os sujeitos nela envolvidos: dezenove crianças de uma Escola Estadual da cidade de Marília que fazem o primeiro ano do Ensino Fundamental e seus respectivos responsáveis (pais, mães e avós), perfazendo um total de 38 sujeitos. Para apresentação dos resultados e investigação feita, organizamos esta dissertação em quatro seções, sendo esta introdução a primeira delas.

Na seção 2 - Metodologia- são detalhadas as razões que motivaram a pesquisa, o percurso da sua elaboração, o tema e a trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora. Como base metodológica, optou-se pela pesquisa qualitativa, cujos procedimentos de coleta de dados foram: observação livre, anotações de campo, pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada. Nesse ponto, apoiamos-nos em Bardin (1977), Gil (1999), Lakatos e Marconi (2011), Ludke e André (1986), Manzini (2003), Strauss e Corbin (2008) e Triviños (1987).

A seção 3 - *Conceitos e práticas de leitura*- foi subdividida nos itens: *leitura: compreensão e atribuição de sentido; o ensino do ato de ler na perspectiva da Teoria Histórico Cultural*; e *a família e a leitura*. No primeiro - *leitura: compreensão e atribuição de sentido*-, discutimos o conceito de leitura como atribuição de sentido em oposição à decifração e o fato de que a forma como o mediador entende a leitura enseja sua prática de ensino. No segundo - *o ensino do ato de ler na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural* -, abordou-se o papel humanizador da educação, da mediação e da atividade de estudos, a zona de desenvolvimento real e proximal, e a necessidade de se criar a competência leitora nas crianças. Esses aspectos foram discutidos de acordo com os estudiosos da teoria anunciada. No último item - *a família e a leitura*-, identificamos que estudos e pesquisas vêm comprovando a importância da família como mediadora entre a criança e o material impresso.

Na seção 4, apresentamos os dados gerados por meio das entrevistas com adultos e crianças sobre seus hábitos de leitura, bem como as observações, em sala de aula, de atividades

que envolveram o ato de ler. Nessa análise, foram eleitas quatro categorias: *os pais e o ato de ler; materiais de leitura no lar e na escola; as crianças e o ato de ler; e a influência da atitude leitora dos responsáveis sobre a aprendizagem de leitura das crianças*. Os dados das três primeiras são analisados mediante respostas dos entrevistados, e os da última tomam por base os atos de leitura acontecidos na sala de aula.

Finalizamos o trabalho com as considerações finais, referências, anexos e apêndices.

PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção são detalhados os motivos para realização da pesquisa, a caracterização dos sujeitos, o local da pesquisa, a metodologia e os instrumentos utilizados na coleta dos dados empíricos.

2.1 Trajetória da Pesquisa

Essa seção do trabalho explicita a minha trajetória de pesquisa até o início do mestrado. Utilizo, nesta parte do trabalho, a primeira pessoa por ser este um relato da minha experiência pessoal. A escolha do título *A atitude leitora dos pais e as suas relações na formação do leitor iniciante* deu-se por uma inquietação profissional e também pelo contato, em 2012, com o grupo de pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”-, UNESP-Marília intitulado *Processos de leitura e escrita: apropriação e objetivação*. Durante as reuniões do grupo, tivemos contato com alguns conceitos usados por Bakhtin, entre os quais a leitura se fazia presente. Nesses estudos, ficou claro que a forma pela qual geralmente se ensina e se cobra a leitura na prática pedagógica das escolas brasileiras não está de acordo com as teorias do estudioso russo. Esse desencontro causou-nos preocupação e, ao mesmo tempo, interesse em nos aprofundar mais no tema.

Esse retorno à Universidade aconteceu após 10 anos da conclusão do ensino superior - curso de Pedagogia -, feito na UNESP/Marília, do qual constaram as seguintes habilitações: Administração Escolar para a Educação Básica, Supervisão de Ensino, Magistério do Ensino Fundamental (séries iniciais) e das matérias Pedagógicas do Ensino Médio, Orientação Educacional. O início de minha formação no magistério ocorreu no ano de 1996, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM/Marília, cujo curso funcionava em período integral, com duração de quatro anos, habilitando o profissional para ministrar aulas no ensino fundamental e na educação infantil.

Em 2004, assumi uma classe de pré-escola na Prefeitura de Garça- SP, e outra no Serviço Social da Indústria – Sesi, também em Garça. Em 2005, fui contratada pela Prefeitura de Marília, após aprovação em concurso público. Seis meses depois, já em 2006, ingressei na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEESP, com o cargo de professora de Educação Básica I. Nesse percurso profissional, atuei na educação infantil, no ensino fundamental I e II, como professora titular e substituta. Atualmente, exerço a função de professora efetiva da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, trabalhando com crianças de sete e oito anos, em Marília. Note-se que a escola onde trabalho é uma das poucas que ainda não foram municipalizadas, sendo ainda gerenciada pela SEESP.

Como dito, uma das circunstâncias que motivaram este trabalho sobre leitura foi o dia-a-dia na escola na qual atuo como professora, onde há uma rotina em que a leitura é realizada diariamente pelo professor para oferecer repertório literário (histórias, contos de fadas, lendas, fábulas, poemas, crônicas etc.), às crianças e ser-lhes modelo de leitor. Durante as aulas, de acordo com orientação da direção, as crianças também devem ler individual e coletivamente os diferentes gêneros textuais, em voz alta para a turma, individualmente e em grupo.

Por sua vez, o Projeto Ler e Escrever, criado em 2006, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEESP foi implantado para retomar uma das mais básicas funções da escola: propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita em seu sentido mais amplo e efetivo, formando crianças, jovens e adultos “que leiam muito, leiam tudo, compreendam o que leem; e que escrevam com coerência e se comuniquem com clareza.” (SÃO PAULO, 2010, p. 3).

O projeto Ler e Escrever conta com o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas*, que é um apoio para o professor desenvolver seu planejamento, organizar suas intervenções didáticas e avaliar a aprendizagem dos alunos. Para o aluno, é disponibilizado um caderno de atividades, denominado coletânea do aluno.

Nesse contexto, que envolveu leituras de textos, participação no grupo de pesquisa, prática pedagógica e também participação como aluna ouvinte na disciplina *A Escrita e a Constituição do Autor*, no curso de Pós-Graduação em Educação na Unesp, iniciaram-se alguns questionamentos sobre o ato de ler e de aprender a ler; o ensino da leitura como atribuição de sentido; e, sobretudo, acerca da participação da família na formação do leitor iniciante.

2.2 Objetivos da Pesquisa

A partir dessa trajetória, surgiu o interesse em pesquisar um tema que envolvesse a leitura e a participação da família na formação do leitor. Foi então que elaborei o projeto de pesquisa: “A atitude leitora dos pais e sua relação com a formação do leitor iniciante”, almejando alcançar o seguinte objetivo geral: explicitar as relações entre a atitude leitora dos pais e a aprendizagem da leitura por crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental do 1º ano. E também os seguintes objetivos específicos: verificar se os pais ou outros adultos realizam práticas de leitura para si e/ou para as crianças no ambiente doméstico; identificar quais são os materiais de leitura disponibilizados no ambiente familiar para a realização de práticas de leitura; conferir se as crianças têm acesso aos materiais de leitura disponibilizados no ambiente familiar; constatar se os pais ou outros responsáveis ajudam as crianças em suas tarefas de

leitura; e correlacionar a maior ou menor facilidade da criança na aprendizagem da leitura ao comportamento leitor dos pais ou adultos com que convivem no ambiente doméstico.

2.3 Local da Pesquisa e Sujeitos

Os dados que subsidiaram esta pesquisa foram coletados durante o ano de 2013, em uma Escola Estadual de Marília, em uma turma do 1º ano, em que fui pesquisadora e professora. Os alunos tinham, no momento da entrevista, entre cinco e sete anos. Vale ressaltar que a turma era composta por 25 alunos, dos quais dezenove participaram da pesquisa com prévia autorização escrita dos pais, por meio do termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo A p.163).

A escolha da turma para a realização desta pesquisa aconteceu em janeiro de 2013, quando já iniciava o mestrado na UNESP. Fiz a opção de ser professora e pesquisadora na mesma turma por julgarmos que assim haveria maior disponibilidade de tempo para observação, mais liberdade de ação e intervenção, e contínuo acesso às crianças envolvidas na pesquisa.

Já com o intuito de realizar a pesquisa, na atribuição de aulas promovida pela SEESP, escolhi o primeiro ano do Ensino Fundamental, período em que as crianças normalmente ainda não leem.

Na pesquisa de campo, foram entrevistadas dezenove crianças e dezenove adultos, variando entre pai, mãe e avó. Assim, totalizam 38 sujeitos entrevistados. Os adultos que aceitaram participar foram quinze mães, duas avós e dois pais. E, das dezenove crianças participantes, dez eram do sexo masculino e nove do sexo feminino. O momento da entrevista dos alunos e de seus pais/mães/avós foi estabelecido para antes da entrada e no final do período de aulas, que é das 12h30 às 17h. Os responsáveis prontamente se organizavam para comparecer à escola e participar da entrevista; apenas uma mãe e duas avós não conseguiram vir à escola nesses horários, então fui até a casa delas e as entrevistei.

O convite para participação no trabalho foi feito aos pais na primeira Reunião de Pais e Mestres, após consentimento da direção da Escola. Apresentados aos pais o título e os objetivos da pesquisa, foi-lhes entregue, para posterior preenchimento e assinatura, o formulário do termo de consentimento para autorização e participação na pesquisa. Os pais e os filhos foram inquiridos sobre sua atitude leitora.

Vale esclarecer que o “S” maiúsculo foi utilizado para indicar o sujeito responsável (pai, mãe ou avó), e o “s” minúsculo, para indicar o sujeito criança. Os números ao lado das letras iniciais “S” e “s”, como em S1 e s1, indicam o par constituído pelo aluno e seu familiar.

O quadro a seguir (quadro 1) apresenta a caracterização dos sujeitos da pesquisa, quanto ao sexo e o grau de parentesco dos adultos em relação às crianças entrevistadas.

Quadro 1- Caracterização dos sujeitos quanto ao grau de parentesco.

IDENTIFICAÇÃO ADULTO	SEXO	GRAU DE PARENTESCO	IDENTIFICAÇÃO CRIANÇA	SEXO
S1	M	PAI	s 1	F
S2	F	MÃE	s 2	F
S3	F	MÃE	s 3	M
S4	F	MÃE	s 4	M
S5	F	MÃE	s 5	M
S6	F	MÃE	s 6	M
S7	F	AVÓ	s 7	F
S8	F	MÃE	s 8	M
S9	F	MÃE	s9	F
S10	F	AVÓ	s10	F
S11	F	MÃE	s11	M
S12	F	MÃE	s12	F
S13	F	MÃE	s13	F
S14	F	MÃE	s14	F
S15	F	MÃE	s15	M
S16	F	MÃE	s16	M
S17	M	PAI	s17	M
S18	F	MÃE	s18	M
S19	F	MÃE	s19	F

Fonte: Entrevista realizada com adultos e crianças de maio a setembro.

No ato da entrevista a idade das crianças pesquisadas foi quase que exclusivamente seis anos, conforme mostra o quadro abaixo.

O quadro (2) mostra a idade das crianças.

Quadro 2: Caracterização da idade dos alunos participantes da pesquisa.

criança	Idade
s 1	6 anos
s 2	6 anos
s 3	6 anos
s 4	6 anos
s 5	6 anos
s 6	6 anos
s 7	6 anos
s 8	6 anos
s 9	6 anos
s 10	6 anos
s 11	6 anos
s 12	6 anos
s 13	5 anos
s 14	6 anos
s 15	6 anos
s16	6 anos
s17	6 anos
s 18	7 anos
s 19	6 anos

Fonte: Entrevista realizada de maio a setembro de 2013.

Com o início da pesquisa começamos a registrar algumas observações que embasariam esse trabalho.

A primeira observação aconteceu quando as crianças tiveram oportunidade de escolher livros, cujas capas ficavam visíveis. Todos, sem exceção, pegaram um livro e o folhearam; alguns fizeram isso mais rápido, outros menos; alguns chamaram os colegas para olhar uma determinada figura ou estrutura do livro, o que já os deixou interessados em pegá-lo também; algumas crianças recontavam a história do livro para si mesma baixinha, e outras para seus colegas.

Encerrado esse momento, os alunos foram avisados de que em outro dia voltariam a pegar novamente os livros. Num outro dia, pedimos que pegassem os mesmos livros, para que recontassem a história às outras crianças da sala. Nesse processo, a maioria apoiou-se nos desenhos para apresentar as histórias, com exceção de um aluno, que usou a palavra *macaco* escrita na capa do livro. Porém, apoiando-se no desenho, disse: Festa do Macaco. Na verdade, o título do livro era *Macacos me mordam*. Esse livro contém poucas ilustrações e várias histórias, o que levou o aluno a fazer um relato sequenciado partindo dos desenhos que iam aparecendo, como se o livro todo contivesse apenas uma história. (Anotações de campo, março, 2013)¹

¹SSO, E. **Macacos me mordam**, Narrativas do Folclore; coleção: Histórias do tempo em que os bichos falavam. São Paulo: 2006

Com o objetivo de avaliar o contato da criança com o livro, porém agora com a mediação de um adulto, possivelmente os pais, propusemos-lhes que levassem livros para casa. Segue o relato dessa experiência:

Dois dias depois de eles levarem os livros, pedimos que recontassem a história lida. Nesse momento, o relato já foi bem parecido com a história original. Às vezes esqueciam o título, mas lembravam do contexto e a sequência dos fatos. (Anotações de campo, março, 2013).

Por essas observações, foi possível perceber que os sujeitos, num primeiro relato, sem a intervenção do adulto, procuraram dar sentido ao texto apoiados nas ilustrações e em seus conhecimentos prévios. Já, quando os pais leram para os filhos, estes recontaram a história com mais fidelidade ao texto original. Nesse momento em que as crianças levam os livros para casa, os familiares se tornam mediadores, entre elas e o texto escrito.

Sobre essa intervenção dos pais, convém citar Mello (2010), que, com base nas ideias de Leontiev, ressalta a importância do mediador no processo de aprendizagem, pois é ele que proporciona um meio para a criança relacionar-se com a cultura.

O mediador tem papel essencial na relação que a criança estabelece com a cultura- com os objetos, os instrumentos, o conhecimento, as técnicas, com a língua e as linguagens, com a lógica e os valores- e tal relação favorece ou obstaculiza sua apropriação da cultura e das qualidades humanas postas na cultura. (MELLO, 2010, p. 334)

Assim, o meio no qual a criança está inserida possibilita o contato com diversos instrumentos em sua funcionalidade, o que permite que a criança se aproprie deles em situações reais.

Ainda sobre a questão da leitura, Foucambert (1994) enfatiza a necessidade de a criança ler, em situações reais, materiais de leitura que circulem na sociedade.

Na fase de aprendizado, o meio deve proporcionar à criança toda a ajuda para utilizar textos “verdadeiros” e não simplificar os textos para adaptá-los às possibilidades atuais do aprendiz. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos e, finalmente textos dos quais se precisa. Aprende-se a ler aperfeiçoando-se, desde o início, o sistema de interrogação dos textos de que precisamos, mobilizando o “conhecido” para reduzir o “desconhecido”. As intervenções remetem, portanto, à organização e ao uso desse “conhecido.” (FOUCAMBERT, 1994, p. 31).

O autor critica o ensino fragmentado da leitura, o qual vai das partes para o todo, isto é, da palavra ao texto. Para ele, mesmo no início da apropriação da leitura, a criança deve entrar

em contato com o texto, pois isso mobiliza os conhecimentos já apropriados. Fica evidente, portanto, que se aprende a ler em situações reais, fazendo perguntas. O enunciado nunca deve ser solto, isolado e individual, mas sim contextualizado, pois isso facilita a compreensão, porque a criança consegue estabelecer um sentido global para o material de leitura.

As situações observadas confirmam a tese de Jolibert (1994), que diz que a leitura não deve partir da decifração e da oralização, mas sim do contato com o texto questionado, partindo-se de uma situação real de leitura, o que leva o leitor a apreender o sentido global do texto, por meio de um processo sistematizado de “questionamento de textos”, composto pelas seguintes etapas (reproduzidas a partir do quadro intitulado “Procedimento geral de uma sessão para aprender a ‘questionar’ o texto”):

Preparação ao encontro do texto que envolve 1. Início/ativação do senso de pesquisa nas crianças. 2. Definição precisa da (dupla) tarefa; [Construir o sentido do texto e conscientizar-se da estratégia utilizada para consegui-lo] Construção estruturada do sentido do texto: 3. Leitura silenciosa do texto pelas crianças; 4. Construção do sentido do texto pelo confronto e ordenamento dos indícios de significado (nos sete níveis), e sucessivas recapitulações parciais do sentido construído, 5. Síntese sobre o sentido do texto; Síntese metodológica: 6. Recapitulação metódica das estratégias e dos indícios utilizados durante a sessão por uns e outros objetivando construir o sentido; das descobertas de aspectos novos do código escrito feitas por ocasião desse “questionamento de textos”; 7. Elaboração de instrumentos de sistematização do adquirido (“silhueta”, fichários, quadros recapitulativos, etc.); 8. Para os tipos de indícios descobertos, mais ainda não automaticamente utilizados por todos, previsão de atividades diferenciadas, personalizadas, de exercício /reforço. (JOLIBERT, 1994, p. 158).

Na mesma linha de raciocínio, Arena contrapõe-se ao ensino do ato de ler historicamente desenvolvido com “ênfase na pronúncia fluente sem considerar a intenção do leitor de atribuir sentido diante do texto, em situações sociais, históricas e culturais.” (ARENA, 2010b, p. 237)

Nossas observações e as ideias dos estudiosos aqui citados levam-nos a refletir sobre o descompasso que há, muito frequentemente, entre a capacidade de pronunciar bem as sequências silábicas e a faculdade de compreender o pronunciado. Isso revela a crença corrente de que, conforme ensina Arena (2010b, p. 240):

[...] a produção de sentido dar-se-ia pela própria pronúncia, porque, por esse raciocínio, quem fala teria, conseqüentemente, de compreender a sua própria fala. Entretanto o aluno que pronuncia o escrito, reproduz a fala de um outro; a preocupação está em cumprir exatamente o que pensa ser o ato de ler e, nessa perspectiva, a intenção de compreender não lhe foi intencionalmente ensinada, nem aprendeu a movimentar todo seu acervo cultural para dar sentido ao que as marcas gráficas sugerem; nem aprendeu as práticas sociais, culturais e históricas do ato de ler criadas e renovadas nos contextos sociais e nas relações entre os homens e os objetos em sua ação de ler.

2.4 Metodologia da Pesquisa

Neste trabalho fazemos uso da “pesquisa qualitativa”, que é qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançáveis por meio de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. (STRAUSS; CORBIN, 2008)

A abordagem qualitativa é caracterizada, resumidamente, por Ludke e André, com base em Bogdan e Biklen (1982)², como aquela que se desenvolve numa situação natural, sendo rica em dados descritivos. Nesse tipo de pesquisa, há uma preocupação com o processo, e nela o significado que as pessoas dão às coisas e à vida é núcleo de atenção especial do pesquisador, já que a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 apud Bogdan e Biklen 1982).

Além disso, esse tipo de pesquisa usa geralmente a observação livre do desenvolvimento de determinada situação, sendo necessários nela dois aspectos: a amostragem de tempo, que é a escolha prévia de um período de tempo em que os fatos serão observados; e as anotações de campo, as quais são todos os processos de coleta e análise de informações (TRIVIÑOS, 1987). Nesta pesquisa, o período escolhido foi o ano de 2013, mais especificamente entre os meses de maio a setembro com a realização das entrevistas com adultos e crianças, e entre os meses de março a outubro com as observações livres. As anotações de campo foram registradas e interpretadas mediante a elaboração das categorias.

De acordo com Strauss e Corbin (2008), a pesquisa qualitativa é composta de três componentes. O primeiro são os dados obtidos em fontes variadas, como entrevistas, observações e registros; o segundo, os procedimentos que o pesquisador usa para interpretar e organizar os dados (conceituação, redução, elaboração de categorias); e o terceiro são os relatórios escritos e verbais produzidos pelo pesquisador, que podem eventualmente ser divulgados em jornais científicos, livros, palestras e conferências.

Com o intuito de aprofundarmos alguns conceitos sobre leitura, família e aprendizagem da leitura, uma pesquisa bibliográfica foi realizada. Para Lüdke e André (1986, p. 47), “relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções.”

² BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc. 1982.

Além disso, como ensina Gil (1999), é preciso, de posse dos materiais selecionados, realizar primeiramente uma leitura exploratória, ler de maneira geral, observando sumário, prefácio, resumos etc. Em seguida, faz-se a leitura seletiva, mais aprofundada do que é pertinente. Depois, vem a leitura analítica, cuja finalidade é ordenar e sumarizar as informações contidas nas fontes, identificando-se as ideias-chave do texto para, então, fazer-se uma síntese. Por fim, acontece a leitura interpretativa, que relaciona o conteúdo das fontes pesquisadas a outros conhecimentos.

Na pesquisa bibliográfica, verificou-se que há um grande número de obras sobre leitura, incluindo maneiras de ensinar a ler, influência da família na manutenção do hábito de ler, materiais de leitura disponíveis na família, observação de atos de leitura nas escolas, ensino de estratégias de leitura, etc. No entanto, são raríssimas as referências à atitude leitora dos pais e sua influência na formação do leitor iniciante, o que vem dar maior relevância à presente pesquisa.

2.4.1 Coleta e análise dos dados

A observação é um importante instrumento na coleta dos dados, pois o pesquisador fica próximo do sujeito. Com base em Bogdan e Biklen (1982), Ludke e André (1986) enfatizam que o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva, que é a descrição dos sujeitos, de diálogos, dos locais, de eventos especiais, das atividades, e do comportamento do observado; e uma parte reflexiva, que abarca as reflexões do pesquisador durante a observação, incluindo suas dúvidas, impressões e surpresas.

Para Gil (1999, p. 110), “a observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação.” No nosso caso, como estávamos na sala de aula, registramos os dados de acordo com o planejamento prévio, que incluía a temporalidade e os itens a serem registrados.

Trivínos (1987) destaca que, dentre os tipos de anotações, as de campo são de natureza reflexiva, já que de cada item ou situação observada podem surgir ideias, novas hipóteses, perspectivas de buscas diferentes, e necessidade de reformular futuras indagações. É o momento de o pesquisador anotar questões metodológicas, refletir sobre o referencial teórico, e aprofundar aspectos da teoria.

Ainda a respeito da observação qualitativa, convém citar Lakatos e Marconi (2011, p. 274):

A observação qualitativa é uma técnica de coleta de dados também chamada de observação de campo, direta ou participante, visando: 1 Explorar ambientes, subculturas e a maioria dos aspectos da vida social do grupo a estudar. 2. Descrever comunidades, ambientes e as diferentes atividades exercidas pelos participantes e os significados das mesmas. 3. Compreender processos, interpelações entre pessoas e suas situações, ou circunstâncias, eventos, padrões, contextos sociais e culturais. 4. Identificar problemas. 5. Generalizar hipóteses para estudos.

Assim, tendo por norte os autores aqui referenciados, foram feitas as observações que originaram o presente trabalho. Inicialmente, foi utilizado um caderno onde foram registradas todas as anotações de campo, as observações da atitude leitora das crianças em momentos coordenados por nós, e naqueles em que as crianças manuseavam o material impresso livremente. Anotamos, por exemplo, quando eles recontavam histórias para os colegas, e quando, usando indícios de leitura (imagens, forma do material, cores, tipografia), liam legendas dos filmes, poemas, parlendas e outros materiais impressos

Nessas situações, foi possível observar a maior ou menor facilidade para a aprendizagem da leitura, com o uso de atividades sugeridas por Jolibert, dentre as quais está o questionamento de textos, que inclui a leitura silenciosa, a noção de contexto, a tipologia textual, a silhueta do texto, e as escolhas de enunciação: pessoas, tempo e lugar.

A entrevista semiestruturada também é um instrumento importante para a coleta dos dados, pois, de acordo com Gil (1999, p. 118),

[...] possibilita a obtenção de dados referentes a diversos aspectos da vida social, é uma técnica muito eficiente para obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano, os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação.

Ademais, esse tipo de entrevista, “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (TRIVIÑOS, 1987, p.146). Por esse motivo, o pesquisador precisa estar seguro de como utilizar adequadamente esse instrumento de produção de dados.

Embora tenhamos optado por realizar uma entrevista semiestruturada, que permite a interferência do entrevistador de modo a ampliar a coleta e a geração de dados, em alguns momentos das entrevistas, não houve questionamentos adicionais que possibilitassem uma análise mais ampla e detalhada.

Por meio das respostas dos sujeitos, foi possível constatar a existência ou não de adultos leitores. Os responsáveis pelas crianças revelaram como eles lidam com a leitura no ambiente familiar, relatando os materiais de leitura que há nesse ambiente e como esses materiais são utilizados em suas práticas de leitura, para si ou para as crianças. Na entrevista com as crianças, verificou-se como elas se inserem nas ações de leitura feitas no ambiente familiar. E, na observação, registrou-se a atitude leitora das crianças e sua maior ou menor facilidade na aprendizagem da leitura, relacionando-se a facilidade ou a dificuldade ao comportamento leitor dos adultos.

Na elaboração das perguntas que comporiam a entrevista, seguimos um roteiro, de forma que uma pergunta pudesse suscitar outra. Esse roteiro tem a função de auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista, como bem ensina Manzini (2004, p. 9):

Dessa forma, um dos primeiros passos pode ser a adequação dos roteiros como forma de o pesquisador se preparar, organizar e tomar ciência do processo de coleta de informações. Esse processo de análise do roteiro seria uma forma de o pesquisador interagir, simbolicamente, com um produto seu, ou seja, o roteiro, frente a uma interação que ainda não ocorreu, mas que nesse processo de análise estaria se preparando para a situação real da coleta de informações por meio da entrevista semi-estruturada.

Em 2012, foi elaborado um roteiro de entrevista-piloto para crianças e pais, cujas perguntas eram relacionadas à atitude leitora deles. Após avaliação das respostas obtidas, aprimoramos algumas perguntas para o roteiro da entrevista que foi aplicada nesta pesquisa, o que será detalhado mais adiante.

Nossa entrevista (Apêndices A e B, p.163-164), foi composta por quinze perguntas para os pais e vinte para as crianças, versando sobre hábitos e materiais de leitura, e modos de ler.

Como preâmbulo das entrevistas, constaram, nos documentos, local de coleta de dados, objetivo da entrevista, sigilo da identidade dos participantes, autorização para gravação da entrevista e tratamento que seria feito com os dados coletados. O preâmbulo serviu também como subsídio para uma conversa inicial com o entrevistado de forma a situá-lo no contexto da entrevista.

Tanto as observações em sala como a entrevista semiestruturada, antecedida por roteiro, produziram os dados que, depois de uma organização, foram analisados, tendo como base os pressupostos teóricos aqui eleitos.

No que tange à organização e à análise dos dados, Lüdke e André (1986, p. 45) defendem que:

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, [...] e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

À análise dos dados, Gil relaciona a interpretação, como meio de o pesquisador obter respostas às suas indagações:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (GIL, 1999, p.168).

Fica evidente, portanto, que, para analisar os dados obtidos na pesquisa empírica, é necessário organizá-los, classificá-los e interpretá-los num contexto mais amplo. (TRIVIÑOS, 1987, p.170).

Bardin (1977), ao abordar a análise dos dados de pesquisas qualitativas, considera que um conjunto de boas categorias deve possuir as seguintes qualidades: exclusão mútua: o conteúdo de cada categoria não deve sobrepor aos de outras categorias; homogeneidade: o conteúdo de cada categoria busca respeitar uma única dimensão de análise; pertinência: o conteúdo das categorias procura contemplar e relacionar os objetivos da pesquisa, o material coletado e o referencial teórico adotado; objetividade e fidelidade: cada unidade de registro criada procura ser associada somente à uma categoria eleita; produtividade: as categorias eleitas têm como objetivo fornecer ao pesquisador elementos suficientes para inferências e hipóteses consistentes (BARDIN,1977).

No momento da organização dos dados, após a checagem das perguntas e das respostas das entrevistas, foi possível criar quatro categorias de análise dos dados, tendo como referência os princípios elencados por Bardin (2010) e os objetivos de nossa pesquisa. Seguem as referidas categorias:

- ❖ Os pais e o ato de ler;
- ❖ Materiais de leitura no lar e na escola;
- ❖ As crianças e o ato de ler;
- ❖ Influência da atitude leitora dos responsáveis sobre a aprendizagem de leitura das crianças.

Essas categorias servir-nos-ão de parâmetro para a análise dos dados, na qual cotejaremos as respostas dos entrevistados com as nossas observações, buscando entender se o discurso se materializa na prática, ou seja, se o que é declarado tanto pelos adultos como pelas crianças confere com o que realmente acontece na sala de aula em termos de competência leitora.

3 - CONCEITOS E PRÁTICAS DE LEITURA

Por ser um assunto complexo, a leitura apresenta vários conceitos, os quais variam no tempo, no espaço e de acordo com a ideologia de quem os cria. Neste trabalho, manteremos um diálogo com os autores que mais se aproximam de nossa concepção de leitura, gestada durante os cursos de graduação e pós-graduação sobre o tema, e consolidada em nossa prática pedagógica.

Parece-nos importante ver o ato de ler como um processo de atribuir diretamente um sentido a algo escrito, sem a intermediação da decifração ou da oralização. Desse ponto de vista, de certa forma revolucionário, a leitura ganha uma dimensão que nos leva a reflexões mais profundas sobre a alfabetização na maioria das escolas contemporâneas.

Quando na rotina escolar o ensino da leitura se faz por meio da decifração e da oralização de letras, sílabas e palavras, ele caracteriza uma prática de decifrar e oralizar que reflete algumas concepções antigas sobre o ato de ler. Na Antiguidade, a oralização era concebida como leitura, portanto ler era “[...] colocar sua própria voz à disposição do escrito.” (SVENBRO, 2002, p. 49). Ainda a respeito da leitura na Idade Antiga, Cavallo e Chartier (2002, p. 79) escrevem:

A capacidade de ler podia deter-se nos rudimentos indispensáveis (ler as “letras maiores”[...] ou atingir, com a ajuda de professores de gramática e de retórica, graus bastante avançados, até um perfeito domínio. Mas antes de aprender a ler aprendia-se a escrever. As crianças em idade escolar [...] tinham, antes de mais nada, de aprender “as formas e os nomes das letras” em ordem alfabética, eventualmente com ajuda de pequenos modelos de marfim ou de outros objetos similares e, em seguida, aprender a escrever, seguindo em uma tabuinha de madeira o sulco de cada letra gravado pelo professor e realizando depois elas próprias a gravação. Os estágios posteriores eram constituídos pelo traçado das sílabas, de palavras completas e, finalmente, de frases.

Vê-se que os primeiros exercícios de leitura fundamentavam-se no conhecimento das letras isoladas, depois das sílabas e em seguida das palavras completas; “o próprio exercício continuava com uma leitura feita por longo tempo e muito lentamente, até atingir, pouco a pouco, uma *emendata velocitas*, isto é um considerável grau de rapidez sem incorrer em erros.” (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 79, grifo do autor).

Essa sequência no aprendizado da leitura reflete uma concepção presente até os dias atuais, portanto o ato de ensinar a ler para muitos professores é uma reprodução da história sem privilegiar a leitura como construção da cultura. Cabe então iniciar uma mudança no ensino da leitura, deixando de reproduzi-la nos padrões antigos, que vimos neste trabalho criticando, e

considerar seu conceito de compreensão, que valoriza o desenvolvimento de estratégias para a formação de um leitor.

Por sua vez, além da escola, a família também insere as crianças no mundo letrado, pois, no início da escolarização, elas vivenciam o processo de aquisição da leitura e da escrita em seu ambiente familiar, sendo os resultados desse processo bastante diferenciados de acordo com as oportunidades oferecidas pelo adulto. Assim, cada adulto se torna um mediador de leitura, realizando atos de leitura para si ou para as crianças, ou disponibilizando diversos materiais de leitura no ambiente doméstico.

A partir dessas considerações, discutiremos a leitura abordando compreensão e atribuição de sentido ao escrito, o ato de ler na perspectiva da teoria histórico-cultural, e a família e a leitura.

3.1 Leitura: Compreensão e Atribuição de Sentido ao Escrito

Conceber a leitura como compreensão e atribuição de sentido, em detrimento da oralização e da decifração, implica uma forma diferente de organização do ensino e da aprendizagem da leitura.

Assim, para que haja efetivamente a compreensão - pelo leitor - do texto com o qual ele se depara, as práticas pedagógicas devem incluir o questionamento e a descoberta do texto. Isso ocorre quando o mediador considera e mobiliza os conhecimentos prévios das crianças no encontro com o texto, provocando-as para que falem sobre o que sabem do assunto, e levando-as a ampliar seu conhecimento por meio de instigantes perguntas mediadoras. Nesse processo, as crianças têm contato com o material escrito, fazem leitura silenciosa, levantam hipóteses, fazem relações com o que já conhecem, enfim: leem.

Diante dos vários conceitos de leitura, o que é adotado pelo professor influi diretamente no modo de ensinar essa habilidade e de verificar como as crianças aprendem a ler, ou seja, dependendo do que o mediador entende por leitura, acontece sua prática pedagógica.

Vale então destacar o que alguns teóricos dizem sobre o ato de ler em oposição à concepção de leitura como oralização e decifração. Smith (1999) defende que a leitura não deve ser considerada unicamente como uma questão de decodificar em sons, de traduzir as letras da linguagem escrita para a fala. Isso porque o significado não está instantaneamente disponível nos sons da fala ouvida pelo leitor ao oralizar o escrito.

O autor destaca que o desenvolvimento da leitura fluente não só exige muito pouco conhecimento prévio sobre as correspondências de grafia - som, mas a prática de leitura em si permite aos leitores compreenderem as correspondências de que eles precisam. A esse respeito, escreve:

As crianças que estão a caminho de tornarem-se leitores se comportam da mesma forma que os leitores fluentes. A sua tendência é primeiro pular, depois adivinhar e finalmente pronunciar a palavra em voz alta. Se a fonologia for a primeira ou a única escolha, é porque as crianças estão refletindo aquilo que lhes foi ensinado e não o que as ajuda a entender o que estão lendo. (SMITH, 1999, p. 63).

Ao refutar a fonologia como primeira ou única estratégia no processo aqui analisado, Smith sugere o uso do contexto real, seja em sala de aula, ou em outro elemento do entorno, para apropriação dos atos de ler. Para ele, quando as crianças podem usar o contexto para dar-lhes chaves sobre as novas palavras, elas deixam de ser dependentes dos adultos. Fica claro, então, que é através do sentido que as crianças aprendem a ler. E, enquanto não conseguirem ler suficientemente bem para entender o sentido do que estão fazendo, o mediador deve ajudá-las. “As crianças aprendem a ler lendo, mas não de uma vez só. Elas avançam gradativamente, enquanto outras a ajudam com as dificuldades durante os primeiros estágios.” (SMITH, 1999, p. 65).

Na mesma linha de raciocínio, Jolibert (1994) afirma que tal atribuição de sentido na leitura deve ocorrer diretamente, isto é, sem a presença da decifração de letras e sílabas, e sem a oralização, que é o ensino da leitura com base nos grupos fonéticos:

Ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito. ”Diretamente”, isto é, sem passar pelo intermédio:
 - nem da decifração (nem letra por letra, sílaba por sílaba, ou palavra por palavra);
 -nem da oralização (nem sequer grupo respiratório por grupo respiratório)
 Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade de prazer) numa verdadeira situação de vida. (JOLIBERT, 1994, p. 15).

Por sua vez, Foucambert (1994) também entende que a leitura é atribuição voluntária de significado à escrita. Por isso, saber pronunciar palavras em alemão, por exemplo, não denota conhecimento dessa língua, porque ler supõe a maneira de questionar a escrita, não admitindo a exclusão de qualquer um de seus aspectos.

Em suas palavras: “Ler significa ser questionado pelo mundo e por isso mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa

escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.” (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

Arena (2005), corroborando essas definições, apresenta um conceito de leitura contrário ao que, muitas vezes, a escola defende e aplica:

Saber pronunciar [...] não é saber ler. E o que seria, então, produzir leitura e saber ler? Seria, fundamentalmente, construir um processo de pensar em que a compreensão seria o objetivo, portanto, a base inicial do ato de ler. A atitude de procurar compreender, por necessidades construídas na relação com o outro e com os objetos que trazem materializado o escrito, mobilizaria os conhecimentos já conquistados e organizados sobre o assunto. (ARENA, 2005, p. 27).

O autor sugere ainda que o contato com materiais escritos deve acontecer desde os primeiros dias de vida da criança. Tal interação é construída por meio de experiências, várias tentativas de compreensão na busca do sentido. Assim, “ser leitor é um estado sempre transitório, em processo constante de reelaboração e reorganização do universo de experiências e de conhecimentos”. (ARENA, 2005, p. 26). Segundo Arena (2005), o domínio do sistema linguístico deve ser acompanhado de experiências cotidianas e contínuas, por meio das quais o leitor tenta compreender o escrito, e, por consequência, produz a leitura. A leitura é, portanto, resultado da ação do leitor sobre o objeto escrito, e não algo inerte, somente existindo “quando ele consegue construir sentidos, tecer os fios de seus conhecimentos com os fios do que o autor do escrito registrou”. (ARENA, 2005, p. 26). O processo de leitura é, por conseguinte, resultado dessa tessitura e não ocorrerá se o cérebro do leitor não estiver apto a entender as informações contidas no texto escrito (ARENA, 2005).

Outro teórico que traz contribuições para compreender os conceitos de leitura e escrita é Bajard (2002) que também entende que a leitura implica compreensão, ampliando-lhe o sentido ao fazer referência à leitura de textos não verbais:

Ler é compreender, é, portanto, construir sentido. Mas construímos sentido na leitura do jornal, durante a Proclamação do Evangelho, na recitação de um texto, na audição de uma mensagem oral, na produção de um texto escrito, na leitura de uma imagem, de uma paisagem, do mundo etc. O interesse da palavra leitura para designar essas diversas atividades vem de sua referência à interpretação. Realmente, se não há compreensão, não pode haver leitura. Dessa forma, interpreta-se um desenho do mesmo modo que se interpreta uma paisagem ou um texto escrito. (BAJARD, 2002, p. 81).

Os autores aqui estudados não veem a leitura como algo que está apenas condicionado à pronúncia: decifração e oralização. De forma diversa e mais ampla, entendem-na como um processo que exige compreensão, que está inserido num contexto real e cultural, com

significado. Isso porque, em contato com o texto escrito, o leitor mobiliza questões e conhecimentos prévios sobre o tema nele abordado.

Ainda, vale ressaltar que Bakhtin (2003) corrobora a visão de leitura como construção de sentido, na qual não se admite a fragmentação do conhecimento para facilitar o entendimento e conseqüentemente levar à aprendizagem. Tal raciocínio é, sem dúvida, pertinente, pois se a língua, a linguagem e os enunciados acontecem nas relações sociais, desvinculá-los dessa realidade e explicá-los de forma descontextualizada não produz sentido.

Explicitando melhor a aquisição da língua materna por seus falantes, escreve o eminente intelectual russo:

[...] a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam a nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

Como se observa, são as enunciações concretas que permitem a comunicação, que deveria ser parâmetro para todos os envolvidos no ensino da leitura.

Ainda sobre a atribuição de sentido ao escrito, Ponzio (2009) reafirma as ideias de Bakhtin (2003), sobretudo no que tange à comunicação discursiva real, a qual permeia o cotidiano dos seres humanos que compartilham o mesmo código linguístico:

[...] Fora do texto, a enunciação [...] perde seu sentido e se converte em frase isolada ou conjunto de frases; frases que surgem do nada e que, como tais, não possuem uma intenção comunicativa e nada dizem sobre a caracterização que, ao contrário, as enunciações apresentam ao oferecer uma resposta e exigir, por sua vez, outra resposta. A textualidade é, portanto, um dos parâmetros da enunciação e é isso que diferencia o enunciado da frase. (PONZIO, 2009, p. 95- 96).

Podemos inferir, portanto, que o sentido não está sempre fechado ao contexto a que pertence, havendo “possibilidades de sentido que aquele que produz ou interpreta um texto pode ativar, e nem sempre as fronteiras espacial, temporal, axiológica, cultural, linguística, favorecem esse despertar.” (PONZIO, 2009, p. 98).

3.2 O Ensino do Ato de Ler na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Perseguindo o objetivo deste trabalho, é necessário entender, primeiramente, como o ser humano é considerado na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Na sequência, faremos uma breve explanação sobre o papel da educação, a categoria da atividade e a da mediação, e a zona de desenvolvimento real e proximal, analisando-os de acordo com a teoria aqui eleita. Por fim, tentaremos entender como acontece o ato de ler pelo homem, ser ativo e sujeito de suas aprendizagens, que tem como uma das condições de sua existência a participação no mundo social, histórico e cultural.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, cada criança aprende a ser humano. Isso significa que aquilo que a natureza lhe provê no nascimento, embora importante, não é suficiente para que ela se desenvolva satisfatoriamente. É preciso que todo ser se aproprie da experiência criada e acumulada ao longo da história humana. Nesse processo de apropriação, as novas gerações internalizam as funções psíquicas tipicamente humanas: fala, pensamento, controle sobre a própria vontade, imaginação, e função simbólica da consciência. Assim, a criança forma e desenvolve sua inteligência e sua personalidade. Tal processo de humanização é, por consequência, um processo de educação (MELLO, 2007, p. 88).

O homem, de acordo com a teoria aqui mencionada, possui três fontes de conhecimento: a herança-biológica, a experiência individual e a experiência humana, explicitadas por Mello (2004, p. 139):

A herança biológica-que é o ponto de partida necessário ainda que não suficiente para o desenvolvimento daquelas características tipicamente humanas como a linguagem, a memória e a atenção voluntárias, o pensamento, o controle da própria conduta-, a experiência individual-que deixa suas marcas na cultura e na história humana- e a experiência humana: a herança social através da qual as gerações passadas transmitem suas experiências, seus conhecimentos, suas habilidades, suas aptidões e suas capacidades e as novas gerações recebem das gerações anteriores tudo o que foi criado antes: os objetos da cultura material (as máquinas, as casas, os objetos) e da cultura não-material ou intelectual (a linguagem, as artes, as ciências), reproduzindo nesse processo, as aptidões criadas até então.

Diante dessas fontes de conhecimento, a educação tem o papel fundamental de garantir a “criação de aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos, e que estão dadas como possibilidades nos objetos materiais e intelectuais da cultura.” (MELLO, [200--]a).

Todavia, para que a educação garanta tais competências, é necessário que haja condições de vida e educação que facultem aos indivíduos das novas gerações o acesso à cultura historicamente acumulada.

A educação tem papel fundamental na formação de um leitor que atribua sentidos àquilo que lê. Para que isso ocorra, é imprescindível que, na Educação - tanto a institucional, representada pela escola, como aquela que acontece no ambiente doméstico – haja o vínculo entre o ensino da leitura e as práticas culturais, considerando-se o entorno em que estas estão inseridas. Tal vínculo acontece por meio dos gêneros enunciativos, entre os quais estão as fábulas, as parlendas, receitas culinárias, instruções de jogos, exploradas normalmente no ensino fundamental.

Corroborando o que foi dito, Arena (2010b, p. 241) afirma que:

Se a situação socialmente esperada é a de um leitor de sentidos, e se o entorno das crianças é a fonte de seu desenvolvimento (VYGOSTKY, 1935)³, não seria necessário, desde o início da escolaridade, que a escola, constituinte também desse entorno, pudesse ensinar a conduta de um leitor de sentidos da língua escrita não dissociada de suas práticas culturais? Qual seria a importância do entorno para o desenvolvimento da leitura? As perguntas trazem em si mesmas as próprias respostas.

Conclui-se, portanto, que a formação de sentido está intimamente relacionada ao entorno, no qual se desenvolvem as atividades, que requerem a participação do sujeito. É por meio da atividade que ele se transforma, e graças à qual se apropria de novos conhecimentos.

A atividade, segundo Leontiev (1988, p. 68), são “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.” Em outras palavras, a atividade supõe a coincidência entre o objetivo e o resultado da ação. Quando o motivo, ou seja, o objetivo que incita o sujeito a agir coincide com o resultado, esse fazer se mostra como atividade para o sujeito.

Ainda de acordo com o autor, apenas motivos compreensíveis pelos atores envolvidos no processo tornam-se eficazes em certas condições. E a partir da compreensão e da eficácia dos motivos, surgem novos motivos, e, conseqüentemente, novas atividades, normalmente em um nível mais elevado, o que é bem explicado pela tese da zona de desenvolvimento proximal vigotskiana.

³ VYGOTSKY.L.S. El problema do entorno. 4ª Conferência. Mimeo, 1935.

Resumindo: para que a atividade faça sentido para o sujeito, deve ter um motivo e um resultado que coincidam. Isso porque, quando a pessoa atua por estar interessada, necessitada ou motivada pelo resultado que alcançará, então a atividade faz sentido para ela e permite que haja apropriação de habilidades.

No que tange ao relacionamento entre atividade e motivo, Repkin (2014, p. 92) afirma:

Cada tipo de atividade está associado com motivos específicos. Para caracterizar uma necessidade, precisamos caracterizar um motivo. Além disso, os motivos cumprem uma dupla função: primeiro, a função de estímulo (um tipo especial de ímpeto ou tônica energizantes) e, segundo, a função de formação de significado, o que dá à atividade da pessoa um significado relacionado com a personalidade.

Por sua vez, o motivo também está intimamente condicionado à faixa etária, ou seja, para cada idade há atividades próprias, entre as quais estão as subsidiárias e as principais, sendo aquelas apoio para estas. Em outras palavras: as atividades subsidiárias formam uma rede de suporte para que a principal ocorra satisfatoriamente.

Compõem a categoria da atividade, tomada em sentido amplo, as atividades de estudo, cujos objetivos e resultados não constituem uma mudança no objeto com o qual a pessoa opera, mas uma mudança no sujeito da atividade; isto é, nesse processo, todos os atores se modificam.

A atividade principal é a que proporciona maior desenvolvimento e aprendizagem, sendo conceituada por Leontiev como a atividade pela qual a criança melhor se relaciona com o mundo dos objetos; organizando os processos mentais e a memória. Por meio dela, ocorrem as mudanças mais significativas no psiquismo e nos traços da personalidade em formação (LEONTIEV, 2006).

Ainda sobre a relação entre atividade e faixa etária:

Cada estágio do desenvolvimento psíquico se caracteriza por uma relação determinada, principal na fase dada, da criança em relação à realidade, por um tipo determinado, principal de atividade. O sintoma da passagem de um estágio a outro é, justamente, a troca da atividade principal [...]. (DAVIDOV, 1988, p. 71, tradução nossa).

De acordo com Elkonin (1987), na pré-escola, a atividade principal é o jogo de papéis, cuja importância é explicada pelo autor:

A importância do jogo para o desenvolvimento psíquico das crianças da idade pré-escolar é múltiplo. Seu principal significado consiste em que, graças a procedimentos peculiares (a assunção pela criança, no papel da pessoa adulta e suas funções sócio-laborais, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações com os objetos, a transferência dos significados de um

objeto a outro, etc)., a criança modela no jogo as relações entre as pessoas.(ELKONIN,1987,p.118)

Na idade escolar, faixa etária em que está o objeto desta pesquisa, a atividade principal é o estudo, cuja compreensão e interpretação devem ser sempre objetivadas, com a participação da criança.

Fica patente, portanto, que, pela atividade, o sujeito aprende de forma ativa, motivado por suas necessidades e interesses e por meio da interação com as pessoas mais experientes, que são portadoras da cultura acumulada por uma determinada sociedade. No caso das escolas, tais pessoas são os professores ou uma criança com um nível mais adiantado de desenvolvimento. Em outros termos, a atividade do sujeito que aprende acontece com a mediação de um outro mais experiente do que ele, em situações intencionalmente pensadas para promover a sua aprendizagem.

A mediação é outra categoria que vem a seguir explanada.

Entende-se por mediação o processo que permeia o ensino e a aprendizagem, ou seja, sempre há um ser que disponibiliza a outrem o conhecimento de um novo conteúdo. Em outras palavras, sempre há “[...] quem ajuda a criança a concretizar um desenvolvimento que ela não atinge sozinha.” (VYGOTSKY, 1881 apud SFORNI, 2008,p.1).

Sobre esse alguém que ajuda a criança - o outro - e sua influência na aprendizagem,

Vigotsky destacou que os “outros”, adultos e colegas mais desenvolvidos, são os sujeitos portadores dos conteúdos culturais, dentro dos quais se incluem os instrumentos ou ferramentas para obtenção dos conhecimentos, portanto essa interação com os outros, promove o desenvolvimento das demais crianças, adolescentes e jovens, que conseguem, sempre em colaboração com eles, que estes se apropriem dos conhecimentos e instrumentos, signos, significados e sentidos, compreendidos no acervo cultural de determinado contexto sociocultural e histórico. (BEATÓN, 2001, p.14-15, tradução nossa).

Entende-se, assim, que o contato da criança com o mundo objetivo é mediado pelo *Outro*, o mediador. É importante observar que a compreensão do mundo objetivo ocorre quando ela pode atribuir significação e sentido aos objetos e às pessoas que a rodeiam. Porém, isso só é possível se anteriormente a criança foi compreendida pelo *Outro*, que, por sua vez, confere sentido ao ato ou gesto realizado por ela (GOBBO, 2011). Conclui-se, portanto, que a influência do meio sobre a criança depende da compreensão que o mediador tem sobre ela e sobre a situação de ensino-aprendizagem.

Nessa relação de ensino e aprendizagem, é importante destacar as funções psíquicas humanas, que são desenvolvidas no contato da criança com o outro e com o ambiente em que

está inserida, por meio da atividade. Gobbo (2011), com base em Beatón (2005), descreve as funções psíquicas superiores humanas:

[...] pensamento, linguagem oral e escrita, percepção, memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, cálculo, imaginação e controle da própria conduta- surgem nas interações sociais pela mediação de pessoas mais experientes e pelos conteúdos culturais, como os instrumentos e os signos, sejam eles verbais ou não verbais. (GOBBO, 2011, p. 32).

Ainda sobre o desenvolvimento de tais funções, Mello (2004) faz menção às relações entre os níveis interpessoal e intrapsíquico do processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Conforme Vigotski as funções psíquicas humanas [...], antes de se tornarem internas ao indivíduo, precisam ser vivenciadas nas relações entre as pessoas: não se desenvolvem espontaneamente, não existem no indivíduo como uma potencialidade, mas são experimentadas inicialmente sob a forma de atividade interpessoal (entre pessoas) antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica (dentro da pessoa). Se a apropriação da linguagem oral, do pensamento, da memória, da linguagem escrita e do cálculo resulta de um processo de internalização de processos externos, então a ação do educador é de suma importância para dirigir intencionalmente o processo educativo. (MELLO, 2004, p. 138).

Assim, no decorrer de seu desenvolvimento, a criança adquire aquilo que era inicialmente uma forma de interação externa com o meio, a qual é, por isso, fundamental, pois a criança precisa reproduzir para si as qualidades humanas que não são naturais, que precisam ser aprendidas, apropriadas por cada ser no entorno social e natural em atividades mediadas por parceiros mais experientes. (MELLO, 2007).

No que tange ao entorno, isto é, ao meio que circunda os seres em seu processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores,

[...] o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. (VIGOTSKI, 2010, p. 691).

A ênfase dada ao entorno justifica-se por ser ele a fonte do mundo histórico e cultural disponível aos seres humanos. Tal repertório é disponibilizado pela ação de outros seres que

compõem o entorno e com os quais a criança, por exemplo, se relaciona: família, professores, amigos, instrumentos culturais (televisão e livros), etc.

Vale destacar que o entorno mantém-se em constante mudança à medida que a criança passa de uma idade a outra. Além disso, o círculo de relações vai se alterando e ela estabelece novas relações entre os espaços que a circundam, os quais incluem as pessoas e os objetos. Por exemplo, nos primeiros anos de vida, o entorno é representado, sobretudo, pelo ambiente familiar. Em seguida, amplia-se incluindo o meio escolar: professores, colegas, etc.

Pelo exposto, fica evidente que o meio exerce grande influência sobre o desenvolvimento do ser humano. Considerando-se que a leitura é uma habilidade que, via de regra, é adquirida na infância, é importante que o entorno seja organizado de forma a promover situações que envolvam o ato de ler como atribuição de sentido em situações reais.

Tais situações, constituintes do entorno, são imprescindíveis para a formação do leitor, o que ocorre nas relações com os mais diversos gêneros enunciativos, entre os quais se podem destacar: contos, parlendas, bilhetes, receitas culinárias, rótulos de embalagens. (ARENA, 2010b).

Assim, pela mediação, que acontece no entorno, ocorre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, num processo em que o mediador parte do já solidificado para apresentar à criança desafios, que, ao serem superados, transformam-se em conhecimento apreendido. Esse movimento foi explicitado por Vigotski sob a denominação de zonas ou níveis de desenvolvimento real e proximal, assunto a seguir analisado.

De acordo com o estudioso russo, o nível de desenvolvimento real é caracterizado por aquilo que a criança consegue realizar sozinha, o que ela alcançou até a idade em que está, ou seja, o de que ela já se apropriou culturalmente nas experiências vividas em casa e na escola, no contato social. Para detectar o nível de desenvolvimento real, o mediador pode propor atividades diagnósticas, principalmente no ambiente escolar, onde as atividades são organizadas em consonância com um plano e com um método.

Após esse diagnóstico, o mediador apresenta uma atividade para a qual a criança necessitará do outro – professor, colega, membro da família - porque não consegue realizá-la sozinha. Nesse processo, surge o nível de desenvolvimento proximal, condição na qual o aluno consegue fazer por si mesmo ou com a ajuda de colegas mais experientes o que antes fazia com auxílio do professor. “Resumindo, é um estágio em que a criança traduz no seu desempenho imediato os novos conteúdos e as novas habilidades adquiridas no processo de ensino-

aprendizagem, em que ela revela que pode fazer hoje o que ontem não conseguia fazer.” (VIGOTSKI, 2009, p. 10-11).

Nesse processo, que envolve ensino e aprendizagem, o mediador precisa considerar, para propor a atividade, o nível de desenvolvimento real como um parâmetro e não como um limite. Quando o mediador não se limita ao que a criança já sabe, mas lhe propõe novos desafios, que a princípio demandarão ajuda do mediador, promove o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal, ocorrendo os processos internos de desenvolvimento que culminam em aquisições internas das crianças.

Analisada a aprendizagem na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, abordaremos as formas de inserção do ser humano nos atos de leitura.

De acordo com Mello (2010), para que o ato de ler possa ser uma necessidade humanizadora, é preciso que as crianças se apropriem desse ato como prática cultural, e não como uma técnica ou algo mecânico, em que o foco é apenas a apresentação, o reconhecimento e a pronúncia de letras, sílabas, palavras e frases. Assim, ler denota a tradução de grafismos em sons, não sendo busca de significado ou compreensão da mensagem do texto escrito. Portanto, essa prática de leitura é desprovida de sentido e não cria nas crianças as necessidades para a apropriação do ato de ler.

As atividades que têm somente o objetivo de ensinar a criança a ler e a escrever, não sendo usadas para a finalidade verdadeira para que foram criadas, segundo a autora:

[...] não criam necessidades de leitura e escrita na criança, nem buscam sua iniciativa. Desse modo, não fazem sentido para a criança que aprende. Ler apenas para aprender a ler e escrever apenas para aprender a escrever tornam-se tarefas que podem fazer sentido para o adulto que ensina, mas não para a criança que está sendo introduzida no mundo da escrita. (MELLO, [200--]).

Dessa forma, tanto a leitura como a escrita não são percebidas pela criança como um instrumento cultural, por meio do qual se podem transmitir informações e expressar sentimentos, ideias ou desejo de comunicação. Ao contrário, ambas as atividades têm, para a criança, o sentido de algo que se faz na escola para cumprir uma exigência do professor. (MELLO, 2009).

Considerando que as crianças precisam vivenciar situações de prática cultural envolvendo o ato de ler, fica evidente que o processo de aprendizagem da leitura que melhor prepara a criança para desenvolver sua capacidade leitora é aquele que se baseia no entendimento de que ler é “um processo psíquico de uma ordem muito complexa.” (VYGOTSKI, 2000, p. 198) e não apenas um hábito sensório-motor. Portanto, está em jogo, no

ato de ler, a compreensão acerca do que está contido em determinado material escrito. Explicando a complexidade psíquica do ato de ler, Vygotski (2000, p. 199) escreve:

A compreensão não se reduz à reprodução figurativa do objeto e nem sequer à do nome que corresponde à palavra fônica; consiste, antes, no manejo do próprio signo, em referi-lo ao significado, ao rápido deslocamento da atenção e ao desmembramento dos diversos pontos que passam a ocupar o centro de nossa atenção.

Segundo o autor, a compreensão está ligada ao significado, por isso o trabalho relacionado à leitura deve selecionar textos que cumpram uma função social, isto é, que tenham uma finalidade vinculada à vida da criança, seja em seu lar, seja nos outros ambientes de que ela faça parte. Nessa perspectiva, há a possibilidade de que os alunos interajam com uma diversidade de textos, cada qual com sua função específica, cuja leitura pode estar voltada a diferentes propósitos. Nesse trabalho, que envolve a diversidade de textos, o enfoque deve ser a compreensão da mensagem expressa pelo texto lido.

Porém, para que tal compreensão ocorra, o mediador precisa entender o processo de aquisição da linguagem e as especificidades do conteúdo a ser apropriado, para então planejar ações adequadas promovendo a formação de leitores que encontrem sentido no que leem.

Ainda no que se refere à leitura, são de suma relevância as observações de Vygotski (2000) acerca das maneiras de ler um material escrito: a leitura silenciosa e a leitura em voz alta. A opção por uma ou outra influencia diferentemente no desenvolvimento do raciocínio das crianças. Para o autor, a leitura silenciosa é mais importante por possuir grandes vantagens em relação à leitura em voz alta. Desde o final do primeiro ano de aprendizagem, a leitura silenciosa se mostra mais eficiente no que tange ao número de fixações dinâmicas dos olhos nas linhas. Por consequência, o movimento dos olhos e a percepção das letras ficam mais rápidos e ritmados, sendo em menor número os movimentos de retorno dos olhos.

Por outro lado, a leitura em voz alta dificulta a compreensão dos signos linguísticos. Isso porque as reações verbais atrasam e travam a percepção, o que também divide a atenção do leitor entre o som e o significado das palavras. É importante perceber que, durante a leitura em voz alta, ocorre um intervalo visual, em que os olhos se antecipam à voz e com ela entram em sincronia. (VYGOTSKI, 2000)

Estudos têm mostrado que há correlação entre a velocidade da leitura e a compreensão. Diferentemente do que é aceito pelo senso comum, segundo o qual a leitura lenta engendraria melhor compreensão, é na leitura rápida que o leitor tem mais possibilidade de compreender o que lê. Percebe-se, por conseguinte, que, na leitura silenciosa, o símbolo visual libera-se

gradualmente do símbolo verbal. Considerando que a idade escolar é própria para a formação da linguagem interior, é de se concluir que a leitura silenciosa é um meio de suma relevância para a percepção dessa linguagem interna (VYGOTSKI, 2000).

Abordando as vantagens da leitura silenciosa, Bajard (2001) nos lembra de que muitos pesquisadores concordam em fazer da recepção visual e silenciosa do texto escrito o padrão da leitura contemporânea. Frise-se que aqui o termo *ler* denota a atividade de atribuir sentido aos signos verbais. A leitura em voz alta, caracterizada pelo autor como prática vocal e social do texto, tem, por outro lado, o objetivo de comunicar, sendo denominada pelo mesmo estudioso de *dizer*.

Segundo o autor:

[...] se o dizer não é identificado, com precisão, ele corre o risco de substituir a leitura. A experiência de classe mostra claramente: sempre que a “leitura em voz alta” é identificada à leitura, ela usurpa o papel desta última, fazendo desaparecer a atividade de leitura como construção de sentido (BAJARD, 2001, p. 109).

Convém ainda, para fechar o presente item, analisar a diferença que Arena (2007) faz entre oralidade com sentido e oralidade sem sentido. A primeira acontece quando o leitor atribui sentido ao que leu, configurando-se, assim, um ato de locução. Porém, se acontecer apenas a transcrição de um código escrito para um código oral, sem a atribuição do sentido ao texto, haverá mera oralização, a qual não pode ser denominada de locução, por não ter o intuito de comunicar nem a possibilidade de tornar-se um enunciado, que necessariamente tem o *outro* como referência.

Sintetizando as contribuições da THC acerca do ato de ler, pode-se destacar a necessidade de se criarem para as crianças, no ambiente escolar, situações reais de leitura de acordo com seu objetivo social, privilegiando-se a leitura silenciosa. Assim, possibilitar-se-á que a leitura se torne uma necessidade natural da criança, da mesma forma como o foi a necessidade de falar.

3.3 A Família e a Leitura

Em consonância com o objetivo geral desta pesquisa, que é explicitar as relações que podem existir entre a atitude leitora dos pais e o processo de aprendizagem da leitura das crianças do 1º ano do ensino fundamental, voltamos nossa atenção para a família, que constitui

importante elemento formador do entorno, o qual, por sua vez, inclui os mediadores – pais, avós, irmãos, tios -, os materiais de leitura e os ambientes físicos frequentados pela criança.

No que tange ao mediador, em específico, Bortolin (2006, p. 67) afirma que:

Em se tratando de leitura, podemos considerar que o mediador do ato de ler é o indivíduo que aproxima o leitor do texto. Em outras palavras, o mediador é o facilitador desta relação; que pode ser exercida por diferentes indivíduos, independente do sexo, da idade e da classe social; em diferentes espaços e em diferentes situações. E com diferentes gêneros de textos.

No contexto desta pesquisa, os mediadores são as pessoas da família da criança e as que convivem em suas casas prestando algum tipo de serviço. Tais mediadores proporcionam o contato da criança com a linguagem escrita, e conseqüentemente com a cultura de uma determinada sociedade, por meio de materiais de leitura: gibis, livros, revistas, entre outros. Para Bajard (2007, p. 88), “essa habilidade de comunicar um texto pertence a pessoas letradas que podem tratar os textos gráficos graças à sua capacidade de ler”.

O autor, ao abordar o uso do livro, destaca duas práticas de mediação:

A sessão de mediação oferece a crianças analfabetas uma prática da literatura infantil. Destacamos a originalidade do dispositivo aqui descrito pelo fato de abrir um duplo acesso ao acervo literário: um, visual e direto, pelo manuseio do livro e interpretação de suas imagens; outro, auditivo e indireto, pela escuta de seu texto. (BAJARD, 2007, p. 111).

A mediação familiar em relação à leitura e à escrita é antiga, porém são recentes pesquisas acadêmicas e políticas nessa seara, já que é nova também a percepção da relevância da prática familiar relacionada a ambas as atividades. Hoje, não restam dúvidas de que tal relação é de suma importância na educação e no desenvolvimento das habilidades humanas básicas (GATES, 2004).

Diante do exposto, parece-nos premente investigar como acontece a inserção das crianças na cultura escrita, tendo como ambientes seus lares, bibliotecas, livrarias, feiras de livros, entre outros. Nessa investigação, levaremos em conta os materiais a que têm acesso, bem como as condutas das pessoas que compõem o entorno, ou seja, a forma como o Outro (familiares e empregada doméstica) proporciona à criança o contato com a língua escrita.

Tal contato pode ser materializado quando o adulto lê para a criança e também quando proporciona a ela acesso a locais onde há livros - bibliotecas, feiras, exposições, livrarias etc. Dessa forma, o mediador cumpre o importante papel de formador de novos leitores, pois facilita

a assimilação, pela criança, do conteúdo cultural próprio do meio em que ela vive. (MILLER; ARENA, 2011).

Nesse processo de formação do leitor,

[...] um sujeito, ao longo da vida, vai se configurando como leitor a partir das experiências de leitura que vivencia nas interações e da qualidade afetiva presente nas mesmas; ao mesmo tempo, a leitura, enquanto forma de linguagem, medeia a interação do sujeito com a sua cultura. (GROTTA, 2000, p. 197).

Para propiciar experiências de leitura com as crianças, como mostra pesquisa feita por Charmeux (1995), na França, é preciso considerar: “a presença funcional do escrito, as situações de prazer partilhado, a abertura cultural como hábito de explorar conjuntamente o ambiente letrado e o oferecimento à criança de ‘objetos portadores de texto’.” (CHARMEUX, 1995 apud DELLISA; LAPLANE, 2012, p. 61).

A presença funcional do escrito, referida acima, traduz-se na disponibilidade de materiais de leitura de diferentes suportes e gêneros, o que pode ser um dos fatores que contribuem para formação do leitor. Isso porque tais materiais, quando lidos pelas e para as crianças, promovem o seu contato com os conteúdos culturais transmitidos por meio da palavra escrita.

Nesse sentido, como registrou Bajard, a recente entrada dos livros de literatura infanto-juvenil nos núcleos familiares de classe média permitiu que os pais exercessem o papel daquele que profere, papel esse até há pouco tempo restrito a encontros bíblicos ou poéticas. “Hoje, felizmente, a *voz alta* está ganhando espaços educacionais diversificados fora das classes privilegiadas.” (BAJARD, 2007, p.16). Conclui-se, portanto, que está ocorrendo uma democratização da leitura, o que é extremamente positivo.

Também dissertando sobre a formação do leitor, Serra (2003) argumenta que o entorno cultural contribui nesse processo quando amplia o acesso das crianças aos bens culturais, frisando que o entorno inclui o ambiente familiar, a escola e outros ambientes que a criança frequenta e que tenham materiais para ser lidos.

Isso nos leva a refletir sobre a relação indissociável que existe entre a escola e os outros ambientes frequentados pela criança no que se refere à leitura. Segundo Gallart (2004, p. 45), “a aprendizagem da leitura e da escrita começa muito antes da incorporação no mundo da escola, e os conhecimentos sobre a escrita e as atitudes para a leitura foram se desenvolvendo em função das interações no seio familiar.”

Ainda de acordo com a autora, a percepção desse fato tem levado muitos estudiosos a discutir a necessidade de uma continuação entre escola e comunidade. Isso porque a cultura da escola e a da casa podem ser tão diferentes que as crianças não conseguem utilizar seus recursos de conhecimento para as aprendizagens. Essa distância acaba por gerar uma dicotomia entre atividades do mundo acadêmico e do mundo familiar, o que pode, por sua vez, engendrar a recusa, por parte dos jovens, de uma das duas culturas (GALLART, 2004).

No caso da aprendizagem da leitura, pode ocorrer que a criança tenha, em seu ambiente familiar, uma vivência favorável ao desenvolvimento de sua capacidade de compreender o material lido e, em seu ingresso na escola, seja-lhe exigida a decifração como o caminho para a aprendizagem da leitura; ou vice-versa. Enfoques conflitantes na forma pela qual o leitor iniciante é introduzido na aprendizagem da leitura podem trazer dificuldades tanto para o professor como para a criança.

Essa é uma questão pertinente no que diz respeito à forma pela qual a criança é conduzida em sua aprendizagem da leitura. Segundo Arena (2005, p. 29)

[...] a construção da leitura pelo leitor circunscreve-se ao limite do conhecimento que tem do sistema linguístico, do conhecimento sobre o assunto e da capacidade intelectual desenvolvida pelo próprio e constante ato de ler, impulsionado pelas necessidades criadas pelo leitor na sua relação com o outro, no sentido pessoal, e com o outro, no sentido da produção cultural do homem.

Como se vê, Arena (2005) destaca a importância que o Outro exerce na constituição da capacidade leitora da criança. Para Bakhtin, “o outro é uma referência, e por meio dele eu “me constituo e transformo”. (GEGe 2009, p.13).

Tendo como base a influência do outro, que no contexto de nosso trabalho é a família, podemos afirmar que, conforme o tipo de experiência de leitura que o outro provê à criança, será a forma pela qual ela se constituirá e se transformará em leitora.

Assim, após adquirida a habilidade leitora, o ser humano terá condições de dominar a linguagem, o que se traduz em um ponto essencial na humanização do ser em desenvolvimento, já que é, sobretudo, por meio da linguagem que interagimos e comunicamos com o outro, que entramos em contato com a cultura acumulada, e que, inclusive, influenciados por eles ao longo desse processo. (MILLER; ARENA, 2011).

Dessa forma, fica evidente a importância de um eficaz ensino da leitura, no que, de acordo com Jolibert (1994), a família pode tornar-se parceira. Nesse sentido, a autora faz

algumas considerações de como desenvolver a atitude leitora no ambiente doméstico, orientando-os quanto ao que não deve ser feito e quanto ao que deve ser feito. Em suas palavras, a família não deve:

transformar os encontros da noite em tarefa-leitura para as crianças e para os pais; pedir para que as crianças decifrem, sílaba após sílaba, um texto-teste cujo sentido não seria outro senão “mostrar o que sabem fazer”, etc. Em suma, aconselhamos os pais evitarem uma dramatização do aprendizado da leitura. (JOLIBERT, 1994, p. 129).

E sobre o que os pais podem fazer nessa interação do material impresso com a criança, a autora ressalta:

[...] o interesse do ler naturalmente com os filhos tudo o que faz parte da vida familiar e responde a uma necessidade: as embalagens dos alimentos, os cartazes das lojas, os painéis na rua ou nas rodovias, as programações de televisão, a publicidade etc. Os pais revelam o interesse em aceitar ter uma criança curiosa perto de si ou no colo quando folheiam o jornal diário ou uma revista semanal. Não se trata nem de lerem tudo para seus filhos, nem de lhes fazer pronunciar sílaba após sílaba, mas, sim, de ajudá-los a “adivinharem cada vez mais corretamente” o sentido daquilo que prende seu interesse. (JOLIBERT, 1994, p. 129).

Nessa orientação, fica claro mais uma vez que a leitura precisa fazer parte de um contexto significativo com função social, ou seja, necessita ter uma utilidade para aquele que lê. E isso só ocorre quando há interesses e necessidades que motivam a leitura.

Ademais, é necessário lembrar que um contato prazeroso e lúdico com o material escrito também pode influenciar positivamente a formação do leitor. A esse respeito, Bortolin e Silva (2006, p. 79) escrevem:

O que permeia toda a trajetória do leitor ou de sua formação é o elemento lúdico, o prazer que a leitura como um todo vai lhe proporcionar, ou seja, desde o contato tátil com o livro, com sua ilustração, até o texto escrito propriamente dito. Nos contatos iniciais da criança com o livro, existe a necessidade de “materialização” do mesmo, e, nada mais concreto para a criança do que aquilo que ela pode manusear.

Em relação aos ambientes físicos ou espaços sociais que a criança frequenta (casa, biblioteca pública ou escolar, exposições e feiras de livros, livrarias), Bortolin (2006) ressalta como o ambiente se altera quando visitados pelas crianças.

Como se vê, os ambientes física e culturalmente estruturados tendem a influenciar as crianças; [...] os ambientes podem ser alterados de acordo com as ações das crianças. Portanto, percebe-se que há um dinamismo na relação criança-ambiente; e os adultos precisam estar atentos para isso, de maneira a aproveitá-lo. (BORTOLIN, 2006, p. 69).

Para Vigotski (2010), o meio é um elemento fundamental para o desenvolvimento do ser, já que:

[...] na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. Por isso, parece apropriado conduzir de maneira sistemática a análise do papel do meio no desenvolvimento da criança, conduzi-la do ponto de vista das vivências da criança, porque na vivência, como já coloquei, são levadas em conta todas as particularidades que participaram da determinação de sua atitude frente a uma dada situação. (VIGOTSKI, 2010, p. 686-687).

Para concluir, ressaltamos a importância da leitura na sociedade contemporânea. De acordo com Gallart (2004), a leitura segue constituindo-se em uma das chaves do acesso à informação e do sucesso educacional. Hoje, a linguagem escrita, em múltiplas formas e suportes, permite que cada vez mais nos comuniquemos e nos comuniquem “coisas através de mensagens, palavras, textos, símbolos, anúncios e outras representações gráficas que, através de nossas interações, adquirem significados.” (GALLART, 2004, p. 41).

Para concluir o item *A família e a leitura*, citamos Balça (2011), com base em Cerrillo (2005), que considera a mediação familiar, os materiais escritos e os ambientes do cotidiano imprescindíveis para a formação do leitor. Tal importância advém do fato de a família ser o contexto em que tudo começa, inclusive o contato com a língua escrita. Segundo a autora:

A partilha de leituras, o estabelecimento de uma relação afetiva com o livro são vetores a serem desenvolvidos em contexto familiar, uma vez que, de acordo com Cerrillo (2005, p. 137), a criação de hábitos de leitura estáveis estaria, em primeira instância, na família. Os gestos da família centram-se em facilitar à criança o contato e o manipular do objeto livro, oferecendo-lhe e permitindo-lhe escolher os livros que gosta. Por outro lado, a família deve proporcionar à criança o convívio com os diversos contextos, onde os livros se encontram, levando-a, nomeadamente, às bibliotecas e às livrarias. [...] Muito importante para a criança é que a família se configure como um modelo literário, interagindo ambas, cotidianamente, em redor do impresso. (CERRILO, 2005, apud BALÇA, 2011, p. 114)

4 - ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção tem por objetivo analisar os dados gerados por meio das entrevistas com pais e crianças sobre hábitos e materiais de leitura, bem como as observações de atividades em sala de aula que envolveram os atos de leitura.

Para tal análise, elencamos as seguintes categorias: *Os pais e o ato de ler; materiais de leitura no lar e na escola; as crianças e o ato de ler; influência da atitude dos responsáveis sobre a aprendizagem de leitura das crianças.*

4.1 Os Pais e o Ato de Ler

De acordo com Vigotski (2010), o homem é um ser social, ou seja, sem interação com a sociedade, não desenvolve as qualidades e propriedades essencialmente humanas constituídas historicamente. Essa interação acontece com a família, a igreja, a vizinhança, e as instituições sociais de variadas naturezas. Por essas interações, a criança é apresentada à cultura como fonte das qualidades humanas.

E, nesse contato com o entorno, não apenas a criança se modifica, mas o próprio meio se altera e começa a influenciar essa mesma criança de uma nova maneira, modificando-se para ela a cada faixa etária, isto é, em cada momento do seu desenvolvimento, o meio é entendido de uma forma diferente, como explica Vigotski, ao explicitar como a fala dos adultos pode ser entendida pelas crianças:

[...] a fala das pessoas ao redor pode perfeitamente ser a mesma tanto quando a criança tem seis meses, como um ano e seis meses e também três anos e seis meses, isto é a quantidade de palavras que a criança percebe, o caráter da linguagem, no que se refere a seu nível cultural, ao vocabulário, à correção, à erudição de estilo podem permanecer sempre os mesmos, mas qualquer um entende que esse fator, inalterado ao longo do crescimento, possui um significado diferente quando a criança entende a fala, quando ela não a entende em absoluto e quando ela se situa entre ambos os estágios e está apenas começando a entendê-la. (VIGOTSKI, 2010, p. 682)

Assim que as crianças vão crescendo, seu entorno também vai se ampliando, pois elas passam a conhecer outros familiares, têm contato com outros adultos e crianças, incluindo vizinhos e amigos.

A respeito da apropriação dos objetos da cultura pelas novas gerações, Leontiev (1978, p. 267) escreve:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objectos e de fenómenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objectivas desta língua.

Note-se que tal processo apropriativo não é natural, motivo pelo qual necessita ser ensinado. Nesse sentido, ressalta-se o papel do mediador, porque sem ele “Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso.” (LEONTIEV, 1978, p. 272). Dessa forma, a mediação é essencial para o processo de humanização.

No aprendizado do ato de ler, o papel do educador, ao realizar essa mediação é o de criar a necessidade leitora na criança, ler para ela e com ela. A necessidade é consequência do convívio da criança com atos de leitura como fruição ou como resposta à urgência de resolver problemas. Sobre o papel do mediador, Arena afirma:

O mediador, diante do aprendiz que culturalmente se apropria dos modos de ler, ensina como lidar com os conhecimentos já organizados para levá-los ao texto durante a ação de ler e, simultaneamente, ensina a imprescindível ação intelectual de aprender a fazer perguntas, a responder ao texto e a procurar nele as respostas às perguntas formuladas. (ARENA,2011,p.16)

Para verificar como os adultos e as crianças estão inseridos no universo da leitura, analisamos, nesta pesquisa, as diversas experiências leitoras em casa, no trabalho, na igreja e em outros ambientes. Tal análise deu-se sobre as respostas de dezenove crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental (dez meninos e nove meninas), e de dezenove adultos, que com elas convivem. As entrevistas foram conduzidas pela pesquisadora no período de maio a setembro de 2013, sendo feitas aos adultos e às crianças as perguntas do questionário constante dos apêndices A e B (p.163-164).

No que se refere à categoria em tela - *os pais e o ato de ler* - as questões dirigidas aos adultos tiveram como objetivo identificar o grau de parentesco com a criança e o modo de leitura (em voz alta ou em silêncio). Assim, procuramos traçar um perfil do ato de ler desses sujeitos. Com as perguntas feitas às crianças, verificamos como percebem os atos de leitura dos adultos, o que e quem observam lendo em suas casas, como é feita a leitura (em voz alta e em silêncio), e, por fim, se os adultos leem para elas. Serão transcritas, tabuladas e analisadas as

respostas dadas pelos adultos e pelas crianças para determinada pergunta, a fim de explicitar as relações que podem existir entre a atitude leitora dos pais e o processo de aprendizagem da leitura por crianças do 1º ano do ensino fundamental, que é o objetivo geral desta pesquisa.

Vale esclarecer que, nas transcrições de trechos da entrevista, a letra E indica o enunciado da entrevistadora; e as letras M, P e A indicam, respectivamente, mãe, pai e avó, cujos números constam do quadro abaixo.

Quadro 3 - Grau de parentesco dos adultos entrevistados.

Grau de parentesco	Total
Mãe	15
Pai	2
Avó	2

Fonte: Entrevista realizada com adultos de maio a setembro de 2013.

Como se pode ver, as mães representam a maioria dos sujeitos; os pais e as avós representam quantidades iguais. As avós que decidiram responder no lugar das mães ou dos pais cuidam dos netos e os acompanham nas tarefas escolares.

O quadro 4 mostra a resposta dos adultos que realizam ou não leituras.

Quadro 4 - Adultos que realizam leituras.

Realização de leitura para si.	Sim	Às vezes
Resposta dos adultos	16	3

Fonte: Entrevista realizada com adultos de maio a setembro de 2013.

Em relação à leitura que fazem para si, ou seja, à leitura que realizam por lazer ou para outros fins utilitários, dos dezenove adultos entrevistados, dezesseis declararam fazer esse tipo de leitura, e um respondeu “não”, um “às vezes” e um “não gosto”, porém quem respondeu “não” e “não gosto”, no decorrer da entrevista, mencionou que eventualmente lê, conforme transcrição⁴:

E- Na sua casa, você faz algum tipo de leitura para si mesma(o)?

S5-M: Não gosto.

E- Mas mesmo não gostando você lê algum material?

S5-M: De vez em quando eu leio a Bíblia, livros (mas não com frequência).

(Entrevista: 21/06/2013)

E: Na sua casa, você faz algum tipo de leitura para si mesma(o)?

S16-M: Não

E: Você não lê nada? Nem livros, gibis, folhetos, bulas de remédio, cartas etc.?

S16-M: Ah, bula de remédio. (Entrevista: 12/08/2013)

⁴ A transcrição das falas dos sujeitos foi feita fielmente, sem correção gramatical. Apenas pontuamos para manter a entonação da fala.

Como se pode ver, S16 declarou, a princípio, que não lê, porém, após questionamento da entrevistadora, retificou-se, admitindo ler bula de remédio. Assim, não podemos considerar que ela não lê, motivo pelo qual sua resposta aparecerá no item “às vezes” do quadro resumitivo. S5, que a princípio respondeu “não gosto”, depois afirmou que lê de vez em quando a Bíblia e outros livros, mas não com frequência. S1 mencionou “às vezes”, destacando que lê livros de autoajuda e muita notícia na internet.

Os responsáveis que responderam afirmativamente a essa pergunta não justificaram sua resposta, provavelmente porque, na sequência, já elencaram os materiais lidos.

Para comparar os dados do quadro 4 com a observação das crianças sobre a leitura que ela vê o adulto realizar em seu ambiente familiar, perguntamos-lhes: *Você vê alguém lendo na sua casa?* Todas as crianças responderam sim. De acordo com os sujeitos-crianças entrevistados, todos os adultos realizam leituras.

Em consonância com o objetivo geral desta pesquisa, é fundamental entender o perfil leitor dos pais, se eles declaram ler e se as crianças os veem lendo, para que nas próximas categorias consigamos traçar a relação entre o adulto leitor e a maior ou menor facilidade da criança na aprendizagem da leitura na escola. Por meio desse questionamento, verificamos se os pais ou adultos realizam práticas de leitura para si no ambiente doméstico.

Quando questionados sobre os modos de ler (se em voz alta ou em silêncio), a maioria dos adultos afirmam ler em silêncio, como explicitado no quadro 5.

Quadro 5 - Modo de ler dos adultos

Somente em silêncio	Somente em voz alta	Em voz alta e em silêncio	Total dos sujeitos
13	3	3	19

Fonte: Entrevista realizada com adultos de maio a setembro de 2013.

A mesma pergunta foi feita para as crianças em relação ao modo de ler dos adultos. O quadro 6 mostra de forma resumida o que foi declarado por elas.

Quadro 6- Modo de ler dos adultos de acordo com as respostas das crianças.

Em silêncio	Em voz alta	Em voz alta e em silêncio	Total de sujeitos
10	5	4	19

Fonte: Entrevista realizada com crianças de maio a setembro de 2013.

Mesmo não havendo coincidência total de respostas sobre o modo de ler dos adultos declarado pelas crianças, e o modo de ler declarado pelos adultos, a distribuição das respostas

é similar: prevalece a opção pela leitura silenciosa. A diferença numérica observada entre os quadros 5 e 6 talvez se explique pelo fato de a criança não se referir, ao apontar alguém como leitor, unicamente ao adulto que participou da entrevista com a pesquisadora, mas a outros adultos com quem ela convive.

No quadro 7, aparecem as coincidências e discordâncias entre os modos de ler dos adultos declarados por adultos e crianças.⁵

Quadro 7- Modos de ler dos adultos declarados pelos adultos e pelas crianças.

Adultos	Em voz alta	Em silêncio	Crianças	Em voz alta	Em silêncio
S1		X	s1	X	
S2	X	X	s2		X
S3		X	s3	X	X
S4	X		s4		X
S5		X	s5		X
S6	X		s6		X
S7	X		s7	X	
S8	X	X	s8		X
S9		X	s9		X
S10		X	s10		X
S11		X	s11		X
S12		X	s12	X	
S13		X	s13	X	X
S14	X		s14	X	
S15		X	s15		X
S16		X	s16	X	X
S17		X	s17	X	
S18	X	X	s18		X
S19		X	s19	X	X

Fonte: Entrevista realizada com crianças de maio a setembro de 2013.

De acordo com o quadro acima, observa-se que houve coincidência parcial nas seguintes respostas: o pai declarou que lê das duas formas e a criança disse que ele lê em silêncio. Por exemplo, três adultos declararam ler das duas maneiras (S2, S8, S18), porém seus filhos disseram que seus pais leem apenas em silêncio. Por outro lado, S4 e S6 declararam ler em voz alta, mas seus filhos relataram que os adultos leem em silêncio. Há também dois adultos (S1 e S7) que afirmaram ler apenas em silêncio, e seus filhos declararam vê-los lendo em voz alta.

No que se refere às coincidências totais, houve apenas cinco sujeitos: S5, S9, S10, S11 e S15 afirmaram ler em silêncio, o que foi também relatado pelas crianças (s5, s9, s10, s11 e s15); e S14 disse que lê em voz alta, o que foi confirmado pela criança (s14).

Ao todo foram verificadas cinco coincidências totais e sete parciais.

⁵ O “S” maiúsculo foi utilizado para indicar o sujeito responsável (pai, mãe ou avó), e o “s” minúsculo, para indicar o sujeito criança. Os números ao lado das letras iniciais “S” e “s”, como em S1 e s1, indicam o par constituído pelo aluno e seu familiar.

Nas ocorrências nas quais o adulto declarou que lê em voz alta, e a criança disse que ele lê em silêncio, é possível que a criança esteja se referindo a outro adulto da casa que não o entrevistado. As transcrições a seguir representam tal discordância.

S4-M: Eu preciso ler em voz alta senão eu não entendo.
 (Entrevista:13/06/2013)
 E- Como eles leem (em voz alta ou em silêncio)?
 s4- Em silêncio.
 (Entrevista: 21/06/2013).

No caso de a criança declarar que o adulto lê em voz alta e este afirmar que lê em silêncio, pode-se cogitar que a criança, ao responder, pensou nos momentos em que o adulto lê para ela. As transcrições seguintes ilustram essa situação.

E- A: Como você lê: em voz alta, em silêncio?
 S7-A: Em silêncio. (Entrevista: 23/08/2013)
 E- Como eles leem (em voz alta ou em silêncio)?
 s7-Em voz alta.(entrevista:25/06/2013)
 E- Como você lê: em voz alta, em silêncio?
 S-12-M:Em silêncio.(Entrevista:25/05/2013)
 E- Como eles leem (em voz alta ou em silêncio)?
 s12-Em voz alta.(Entrevista:03/06/2013)
 Como você lê: em voz alta, em silêncio?
 S17-P: Eu leio em silêncio.
 (Entrevista: 18/06/2013)
 E- Como eles leem (em voz alta ou em silêncio)?
 s17-Voz alta.
 (Entrevista: 25/06/2013).

O quadro 8, que vem a seguir, apresenta as justificativas que os adultos dão sobre o modo como leem.

Quadro 8 - Modo de ler dos adultos com justificativa.

Adultos	Em voz alta	Em silêncio	Justificativas
S1		X	
S2	X	X	Se eu tô com eles, junto, em voz alta, pois eles ficam perguntando: O que é isso? E sozinha, em voz baixa.
S3		X	Leio só pra mim.
S4	X		Eu preciso ler em voz alta, senão eu não entendo.
S5		X	
S6	X		Eu em voz alta; ele, meu marido, prefere em silêncio.
S7		X	
S8	X	X	Em silêncio e quando ele pede ajuda eu leio em voz alta.
S9		X	
S10		X	Eu gosto de ler em silêncio e sozinha para entender o que eu leio.
S11		X	
S12		X	
S13		X	
S14	X		
S15		X	Em silêncio e sozinha leio por uma ou duas horas.
S16		X	
S17		X	
S18	X	X	No estudo em voz alta, e a leitura por descanso em silêncio.
S19		X	

Fonte: Entrevista realizada com adultos de maio a setembro de 2013.

De acordo com o quadro 8, seis pessoas declararam ler em voz alta: S2, S4, S6, S8, S14 e S18. Alguns deles fazem essa escolha quando leem para os filhos, para entender e para estudar.

Dentre essas, três leem também em silêncio quando sozinhas e por descanso. Ou seja, a forma que escolhem para ler está relacionada à finalidade, ao interlocutor, e à possibilidade de transmissão de um conteúdo. Para alguns adultos, essa forma é a ideal para estudo e aprendizagem. Em relação à leitura feita por descanso, infelizmente os entrevistados não foram questionados sobre quais obras leem.

Os que declararam ler apenas em silêncio foram a maioria, totalizando treze sujeitos.

Nesse modo de ler, o sentido é imediato, e não passa pela intermediação da voz, o que realmente é vantajoso. O que foi dito pode ser comprovado pelas falas dos entrevistados, abaixo transcritas:

S10-A: Eu gosto de ler em silêncio e sozinha para entender o que eu leio. (Entrevista: 27 /06/2013)

S15-M: Em silêncio e sozinha, leio por uma ou duas horas (Entrevista: 20/06 /2013).

Os relatos de S10 e S15 reforçam a tese da leitura silenciosa como forma de encontrar o sentido pelo olhar, sem passar pela mediação da voz. Svenbro enfatiza a importância desse modo de ler e explica que o escrito tem voz própria, fala, irradia o seu sentido sobre o leitor:

Dirigindo-se ao espectador-leitor, que não deve fazer ouvir sua voz, a inscrição pode doravante oferecer seu sentido diretamente ao olhar: por que ler em voz alta, se a inscrição sabe “falar” em silêncio? O sentido do objeto chega ao olhar do leitor como por uma espécie de irradiação ou de “eflúvio”. O objeto irradia seu sentido sobre o leitor. Seu sentido não é mais laboriosamente ativado pela voz do leitor. Sua escrita é autônoma, ela “fala”. (SVENBRO, 2002, p. 60).

Nossa pesquisa demonstrou que, atualmente, ainda coexistem as duas formas de ler, porém a preferência dos adultos é pela leitura silenciosa. Mas nem sempre foi assim. Arena (2005, p. 24) apresenta uma explicação para essa mudança:

No final do século XX e início do XXI, as manifestações sociais, culturais, históricas e os comportamentos da vida cotidiana não criam mais as situações adequadas para a leitura em voz alta, exceto em momentos específicos, curtos e pragmáticos em que algum dos interlocutores não tivesse, diante dos olhos, as palavras para ver.

Ou seja, a evolução nos meios e materiais a que temos acesso promove em nós mudanças de comportamento para atender às necessidades que cada novo momento histórico apresenta. Nesse percurso, o suporte para a escrita foi o pergaminho, a pedra, o rolo, até chegar ao livro. Além disso, a linguagem escrita passou a possuir espaços entre as palavras, inclusive entre preposições monossilábicas, o que teve como primeira consequência diminuir a necessidade de se ler em voz alta para compreender o texto. (SAENGER, 2002).

A leitura em voz alta, que também é realizada pelos adultos participantes da pesquisa, como já dito, predominava na Grécia antiga, constituindo a forma original de leitura, conforme bem expõe Svenbro (2002, p. 42), “[...] em uma cultura que valoriza a palavra falada da maneira

como fizeram os gregos, a escrita só interessa na medida em que visa a uma leitura oralizada. [...] E na ausência de documentos, parece lógico pensar que a leitura em voz alta constitui a forma original de leitura.”

Assim, se os textos eram principalmente lidos em voz alta, as letras que o compunham não precisavam ser separadas em unidades fonéticas; bastava juntá-las em frases contínuas. Esse método foi usado por muito tempo, até que, com a emergência da leitura silenciosa, surgiu a ideia de separar as palavras na escrita.

De acordo com Cavallo e Chartier (2002), a leitura em voz alta tinha uma dupla função: comunicar o escrito às pessoas que não sabiam decifrá-lo e também “consolidar formas encaixadas de sociabilidade que são outras tantas figuras do privado – a intimidade familiar, a convivência mundana, a convivência letrada (CAVALLO; CHARTIER 2002, p. 8).

Na análise das respostas dos adultos sobre os modos de ler, ressaltamos os sujeitos S4, S6 e S18, que justificaram sua opção pela leitura em voz alta dizendo que esse método facilita o entendimento e o estudo. Seguem as transcrições:

S4-M: Eu preciso ler em voz alta, senão eu não entendo. (Entrevista: 13/06/2013)

S6-M: Eu em voz alta; meu marido prefere em silêncio. (Entrevista: 24/06/2013)

S18-M: No estudo em voz alta, e a leitura por descanso em silêncio. (Entrevista: 23/08/2013).

Arena (2005) destaca que o encontro do leitor com o texto pode acontecer das duas formas - leitura oral ou leitura silenciosa- desde que haja a compreensão, afinal “saber ler não é saber ler oralmente ou silenciosamente, mas abordar pelos olhos, com o conhecimento previamente organizado e mobilizado, a informação semântica organizada como auxílio das marcas gráficas do sistema linguístico.” (ARENA, 2005, p.28).

Essa dupla possibilidade fica evidente nas declarações a seguir sobre o modo como os adultos leem:

S4- M: Eu preciso ler em voz alta, senão eu não entendo. (Entrevista: 13/06/2013)

S10-A: Eu gosto de ler em silêncio e sozinha para entender o que eu leio. (Entrevista: 27 /06/2013).

Fica evidente que a opção por uma maneira de ler depende do entendimento de cada sujeito leitor e da forma como compreende a leitura e suas finalidades.

Esse modo de entender o ato de ler foi observado nos sujeitos adultos, principalmente quando estava em jogo a interação com os pequenos da casa, o que pode mostrar a presença do

mediador no processo de aquisição da habilidade de leitura pelas crianças. As transcrições a seguir ilustram o que foi dito:

S2-M: Se eu tô com eles, junto, em voz alta, pois eles ficam perguntando: O que é isso? E sozinha em voz baixa. (Entrevista 23/05/2013).

S8-M: Em silêncio e quando ele pede ajuda eu leio em voz alta. (Entrevista: 20/05/2013).

Bajard (2001), com base em Chartier (1987), reporta-se a essa prática de escuta da leitura nos meios familiares: “Até o final do século XVIII, a leitura é antes de mais nada uma atividade que se realiza na ‘escuta dos livros lidos e relidos em voz alta no seio da família, [na] memorização de textos ouvidos, decifráveis porque já conhecidos, ou [na] recitação daqueles que foram aprendidos de cor.” (CHARTIER,1987, p.201 apud BAJARD, 2001, p.34).

Frise-se que a leitura em voz alta, no contexto deste trabalho, sempre acontece para atender a necessidade dos filhos, que questionam ou pedem ajuda, sendo essa transmissão do texto uma forma de comunicação porque tem um interesse social. A leitura em voz alta, segundo Bajard, deve ser valorizada, já que apresenta uma intenção comunicativa e, portanto, uma função social (BAJARD, 2001).

A título de exemplo, o autor relata que, durante o Antigo Regime na França (do século XVI ao XVIII), a leitura em voz alta possibilitava que o texto atingisse a camada iletrada e mais humilde da população, que somente podia ter acesso ao conteúdo dos escritos pela oralização (BAJARD, 2001). Atualmente em muitas escolas brasileiras a leitura em voz alta é considerada a forma ideal de ler, sendo a competência leitora avaliada dessa forma.

O quadro 9 aponta o modo como os adultos leem, com justificativa.

Quadro 9 - Modos de ler dos adultos de acordo com a resposta das crianças com justificativa

Crianças	Em voz alta	Em silêncio	Justificativa
s 1	X		Mãe em voz baixa, pai em voz alta, irmã em voz alta.
s 2		X	
s 3	X	X	Em voz baixa e em voz alta o papel do mercado para minha avó ouvir e aprender
s 4		X	
s 5		X	
s 6		X	
s 7	X		Avô em voz um pouco alta, avó-voz baixa e tio-um pouco alta.
s 8		X	
s9		X	
s10		X	
s11		X	
s12	X		
s13	X	X	Às vezes em voz alta.
s14	X		O meu pai em voz baixa e a mãe em voz alta.
s15		X	
s16	X	X	Minha irmã lê dois jeitos, meu pai em silêncio e minha mãe alto pra mim.
s17	X		
s18		X	Minha mãe em silêncio, minha irmã tem dia que em silêncio e tem dia que ela lê em voz alta, meu pai em silêncio e em voz alta ele vai falando e eu vou olhando.
s19	X	X	Em silêncio e quando lê pra mim em voz alta.

Fonte: Entrevista realizada com crianças de maio a setembro de 2013.

Das crianças que mencionaram que os adultos leem das duas formas, algumas explicaram que a leitura em voz alta é feita para elas ou algum outro familiar, isto é, com a função social de comunicar o escrito. Seguem as transcrições s3, s5, s16, s18 e s19:

E- Como eles leem, em voz alta ou em silêncio?

s 3-Em voz baixa e em voz alta o papel do mercado para minha avó ouvir e aprender.(Entrevista: 17/05/2013)

s 5- Em silêncio e quando lê pra mim fala. (Entrevista: 24/06/2013)

s 16- Irmã lê dois jeitos, pai em silêncio e a mãe alto pra mim. (Entrevista: 25/06/2013)

s- 18- Minha mãe em silêncio, minha irmã tem dia que em silêncio e tem dia que ela lê em voz alta, pai em silêncio e em voz alta, ele vai falando e eu vou olhando. (Entrevista: 05/09/2013)

s- 19-Em silêncio e quando lê pra mim em voz alta. (Entrevista: 13/09/2013)

Bajard (2001), ao examinar as virtudes da leitura em voz alta, aponta-lhe o caráter de convivência, partilha e formação, como se comprova no trecho abaixo:

Trata-se da atividade que envolve convivência, o que não é o caso da leitura silenciosa, que é uma leitura para si. A “leitura em voz alta” é partilhável. Ela comunica a emoção e, através desta, o gosto de ler. [...]. É portanto uma atividade formativa. (BAJARD, 2001, p. 50).

O mesmo autor (2007) utiliza a expressão *transmissão vocal do texto* para denotar o meio de tornar público o lido individualmente, o que requer uma compreensão prévia para ser plenamente eficiente.

As últimas perguntas da categoria foram feitas somente às crianças: *Alguém da sua casa lê para você? Quem lê para você?* À primeira todos responderam que sim. Ao responderem à segunda, citaram pais, mães, avós, irmãos e empregada.

O quadro 10 aponta as respostas das crianças.

Quadro 10- Quem lê para as crianças

Crianças	Alguém da sua casa lê para você?	Quem lê para você?
s1	Sim	Minha mãe.
s2	Sim	Mãe, pai e irmão.
s3	Sim	A mãe e a avó.
s4	Sim	Minha mãe.
s5	Sim	Minha mãe e minha irmã
s6	Sim	Minha mãe.
s 7	Lê.	Minha avó, um dia o avô, ele falou e eu li um pouco no caderno de tarefa.
s 8	Ahã. Sim	A minha mãe.
s9	Lê	Minha irmã.
s10	Sim	Avó.
s11	Sim	Meu pai.
s12	Sim	Minha Mãe.
s13	Sim	Meu pai.
s14	Sim	Minha avó e minha mãe.
s15	Ahã	A minha empregada.
s16	Sim	Minha mãe e minha irmã.
s17	Sim	Meu pai.
s18	Sim	Minha mãe, meu pai e a Dirce (que trabalha em casa).
s19	Sim	Minha mãe e meu pai às vezes.

Fonte: Entrevista realizada com as crianças de maio a setembro de 2013.

É importante notar que as pessoas que leem para s1, s9, s11 e s15 não participaram da entrevista.

A título de conclusão desta categoria, é possível afirmar que em sua maioria os adultos são leitores, leem em voz alta e em silêncio. Vale ressaltar que a maioria dos adultos que leem para as crianças são mulheres: mães, avós e empregadas, as quais ajudam nos deveres escolares. No intuito de observar os atos de leitura no ambiente familiar, a próxima categoria abarca os materiais de leitura presentes nesse universo, a forma como são adquiridos e a forma como adultos e crianças lidam com eles. Além disso, verificaremos se os materiais que a escola empresta para as crianças são lidos e se os adultos percebem a presença desse material.

4.2 Materiais de Leitura no lar e na escola

Pelos dados coletados na categoria *os pais e o ato de ler*, percebemos que os adultos leem e têm contato com diferentes materiais de leitura. Quando esses materiais são disponibilizados para as crianças, o adulto torna-se o mediador entre aqueles e estas, inserindo-as, assim, no mundo da cultura escrita. Por esse motivo, o adulto é aquele que medeia o processo de apropriação e aquisição da cultura escrita por intermédio dos atos de leitura que realiza e que são construídos histórica e culturalmente.

Assim, os adultos, ao assumirem o papel de mediadores nesse processo, leem para si mesmos e também para as crianças, permitindo que elas também leiam. Enfim, as formas como o adulto interage com as crianças e com os materiais de que elas dispõem em seu ambiente doméstico podem contribuir para o surgimento de um ambiente letrado que desperta interesse por atividades de leitura e escrita,

Esse interesse será variável em função da qualidade, da frequência e do valor que possam ter essas atividades para os adultos que convivem mais diretamente com as crianças. Assim, uma mãe que lê textos interessantes e de boa qualidade diariamente para seu filho transmite informalmente para ele uma série de informações, sobre a linguagem escrita e sobre o mundo, que superam os limites das conversações restritas ao aqui e ao agora. A qualidade, portanto, do que se lê para a criança é extremamente importante e não pode estar alheia aos interesses dela. (REGO, 1995, p. 51).

De acordo com o autor, o meio pode proporcionar a formação do leitor pela qualidade e variedade de materiais que disponibiliza, pela interação que realiza, isto é, pela mediação que faz entre os materiais escritos e as crianças.

No que se refere ao espaço da escola onde foi feita nossa pesquisa, os materiais de leitura a que as crianças têm acesso estão na biblioteca e na sala de aula. No primeiro espaço, elas têm contato com os livros uma vez por semana, no momento do empréstimo. Tais livros são previamente selecionados pela funcionária da biblioteca. Na sala de aula, o acesso é diário. Nesse ambiente, há um espaço, organizado pelo professor desde o início do ano, com tapetes e almofadas, o qual possui materiais de leitura: revistas *Recreio*; revista *Saiba Mais*; gibis da *Turma da Mônica*, *Cebolinha*, *Cascão*, *Magali*; e vários títulos de literatura infantil.

Ainda no que diz respeito à importância da família na formação do leitor, Aguiar assegura que as experiências com a linguagem nesse núcleo social facilitam a formação do leitor: “Se as primeiras experiências com a linguagem são o pontapé inicial para esse processo, então os exemplos dos pais, dos irmãos mais velhos e de todos aqueles que convivem com os pequenos representam modelos a serem imitados.” (AGUIAR, 2011, p. 110).

Com ênfase no meio familiar e no contato com materiais de leitura a que adultos e crianças têm acesso, nesta categoria prosseguimos a análise dos atos de leitura dos sujeitos. Os adultos declararam quais materiais de leitura eles veem as crianças lendo, quais eles leem e adquirem, e quais as crianças trazem da escola. Pelas respostas das crianças, identificamos o que os adultos leem para si, o que leem para elas, o que as crianças leem sozinhas, quais são as formas de aquisição dos materiais de leitura, e quais materiais elas emprestam da escola.

Fica evidente, por conseguinte, que o diálogo entre família, escola, bibliotecas, livrarias e outros contextos sociais é fundamental para a formação do leitor.

Para viabilizar a análise, tabulamos as respostas dos participantes levando em consideração a perspectiva do adulto e a da criança no que se refere aos materiais de leitura de ambos, conforme quadro abaixo.

Quadro 11- Materiais de leitura que os adultos veem as crianças lendo, e materiais de leitura que as crianças declaram ler.

Adultos	Quais materiais de leitura você vê ele/ela lendo?	Crianças	Que material de leitura você lê?
S1	Geralmente gibis.	s1	O livro que vem da biblioteca.
S2	Mais livrinhos, geralmente, tem uma escrivadinha lá em casa tem mais de 10.	s2	Tudo que tem na frente, exemplo 1ºAno D(<i>ela leu que estava escrito na caderneta</i>).
S3	Eu leio para ele livros de histórias	s3	Macqueen- ele disse que é um livro de histórias.
S4	Às vezes um ditado que eu dou ele escreve e depois lê. Em casa ele lê livros, mas tem letras que ele não sabe ler.	s4	Eu gosto de ler gibis e livros da biblioteca e tem página que eu não consigo ler.
S5	Ele gosta de revista.	s5	O meu livro (não lembrou o nome)
S6	Mais livros infantis que ele tem bastante e evangélicos.	s6	Os livros da biblioteca alguns de vez em quando
S7	Ela não quer ler e não pega nenhum livro, revista ou gibis.	s7	Lê de repente eu escrevo umas coisas eu consigo escrever uma coisa e leio e eu leio gibis.
S8	Revistas, no computador, palavras com sílabas simples.	s8	Livros
S9	Livros que geralmente ela traz da escola.	s9	É igual as tarefas que passa o que começa igual Marília eu já consigo ler, tenho vários livros o meu padrinho ele tem duas caixas de papéis que eu consigo ler algumas coisinhas também.
S10	Livros	s10	Livros da biblioteca.
S11	Geralmente os livros que leva aqui da escola. Os livros de história em casa, ele costuma ler e até o jornal e revistas que ele olha junta as letras, palavras e lê.	s11	Leio as coisas na geladeira, coisas no <i>facebook</i> e quando a mãe para no PARE eu leio rapidinho.
S12	Livros, revistas da mãe e computador.	s12	Livrinhos.
S13	Ela gosta muito de livros da turma da Mônica, cruzadinhas, livros de atividades, jogo dos sete erros e outros livros.	s13	Livros.
S14	Sempre as historinhas que vai daqui da escola, ou pega nossos livros cristãos e lê do jeito dela.	s14	Gibis.
S15	Gibis, livros e revistas e eu estou com livros e ele me acompanha fica em cima de mim, faz perguntas o tempo todo.	s15	Eu leio mais gibis.
S16	Livrinhos, faixas e tudo que ele vê.	s16	O nome da minha irmã.
S17	Gibis, livros a bíblia ele já decorou o salmo 23 inteirinho.	s17	A tarefa, a Bíblia e o livro.
S18	Gibis, livro infantil, leitura simples de fácil comunicação, as vezes ele sozinho vai lendo.	s18	Gibis.
S19	Livros paradidáticos, assinatura de gibis.	s19	---

Fonte: Entrevista realizada com adultos e crianças de maio a setembro de 2013.

Pelas respostas, concluímos que, no ambiente familiar, as crianças têm acesso a diversos materiais de leitura, sendo os mais comuns: gibis, livros e revistas. Dentre os livros que leem

aparecem também os que elas levam da escola. É de se ressaltar que o computador também aparece como suporte para o ato de leitura.

Note-se que alguns adultos e algumas crianças fizeram menção a mais de um material de leitura, sendo o livro o mais citado, com quinze ocorrências nas respostas dos responsáveis e onze nas das crianças. Isso se deve, provavelmente, ao fato de o livro ter uma linguagem apropriada ao público infantil, possuir ilustrações e ser um material de grande circulação, disponível nas casas e na escola.

Sobre as ilustrações nos livros, Cademartori explica:

O atrativo instantâneo que ilustrações de livros de literatura infantil exercem em crianças de qualquer época e, de modo especial, naquelas que hoje crescem em mundo acentuadamente visual, é fato inegável e de constatação óbvia. Crianças são ávidas leitoras de imagens, que nelas exercem poder encantatório, tão logo os pequenos leitores abram o livro e comecem a folheá-lo. (CADEMARTORI, 2008, p.79-80)

Ainda no que diz respeito à imagem, Azevedo expõe que:

[...]os livros produzidos e oferecidos pelas editoras podem ser sub-divididos nos seguintes grupos: livros texto: 1) livros sem imagens a não ser, eventualmente, uma ilustração de capa. [...]. 2) livros texto-imagem : livros em que o texto vem acompanhado de imagens, mas essas são nitidamente secundárias. Neles o protagonista principal é, sem dúvida, o texto escrito. [...].3) livros mistos: casos em que o texto escrito e imagens dividem em pé de igualdade essa espécie de palco que é o livro. Aqui, ambos são protagonistas e atores principais.[...]4) livros imagem-texto: livros em que as imagens vem acompanhadas de textos escritos mas estes são nitidamente secundários. Nessas obras, o conjunto das imagens é, sem dúvida, o protagonista principal. [...]5) livros imagem: livros de imagem, sem texto escrito, cujo enredo é criado e construído exclusivamente através de imagens. [...]Refiro-me portanto a um texto visual. [...]. (AZEVEDO, 2004, p.2-4)

Neste ponto, é conveniente lembrar que tal disponibilidade do livro é consequência do aumento em sua produção, como explica Ferreira:

Para o mercado livreiro, o leitor transformado em um público consumidor de uma mercadoria específica necessita de muitos livros. E, por isso, assistimos nos últimos anos, à produção de livros que cresce e consolida-se em termos de mercado editorial, não só em quantidade, mas em qualidade e diversidade de títulos, autores, temas, gêneros. (FERREIRA, [2005?]).

No que diz respeito especificamente ao livro infantil, Bajard (2007) defende que a criança deve apropriar-se desse material como um objeto cultural antes mesmo do processo de alfabetização, usando como argumento um interessante raciocínio: “assim como a criança

aprende a falar falando, aprende a andar andando, aprenderá a língua escrita através de seu uso.” (BAJARD, 2007, p.10).

Quando se menciona o livro infantil, não há como não pensar na Literatura como manifestação artística, que pressupõe ficção e discurso poético. Para Azevedo, além disso, falar em literatura:

Significa abordar assuntos vistos, invariavelmente, do ponto de vista da subjetividade. Significa a motivação estética. Significa remeter ao imaginário. Significa entrar em contato com especulações e não com lições. Significa o uso livre da fantasia com forma de experimentar a verdade. Significa a utilização de recursos como a linguagem metafórica. Significa o uso criativo e até transgressivo da Língua. Significa discutir verdades estabelecidas, abordar conflitos, paradoxos e ambigüidades (um príncipe transformado num sapo ou uma menina, Raquel, que em sua bolsa amarela guarda a vontade de crescer e de ser um menino ou uma personagem, Peter Pan, que se recusa a crescer). Significa, enfim, tratar de assuntos tais como a busca do autoconhecimento, as iniciações, a construção da voz pessoal, os conflitos entre gerações, os conflitos éticos, a passagem inexorável do tempo, as transgressões, a luta entre o caos e a ordem, a confusão entre a realidade e a fantasia, a inseparabilidade do prazer e da dor (um configura o outro), a existência da morte, as utopias sociais e pessoais entre outros. (AZEVEDO, 2003, p.5)

Outro material mencionado nas respostas são os gibis, existentes em grande variedade em nosso país: Turma da Mônica, Os trapalhões, Tom e Jerry, etc. Construído em linguagem sincrética, isto é, verbal e não verbal, o gibi aproxima-se do vocabulário infantil, estando, normalmente, disponível nas salas de aula, nas bibliotecas e nos lares. O texto não verbal é definido por Aguiar como aquele que “vale-se de imagens sensoriais várias, como as visuais, auditivas, cinestésicas, olfativas e gustativas.” (AGUIAR, 2004, P.25). Convém lembrar que a imagem no Gibi, diferentemente do que ocorre na maioria dos livros infantis, muitas vezes é autônoma e não apenas ilustrativa, ou seja, há quadrinhos em que a palavra escrita não aparece, o que exige a leitura do não verbal.

Sobre esse interessante suporte textual, Barbosa et al. (2006, p. 7) escreve:

Sem dúvida, os quadrinhos representam hoje, no mundo inteiro, um meio de comunicação de massa de grande penetração popular. Nos quatro cantos do planeta, as publicações do gênero circulam com uma enorme variedade de títulos e tiragens de milhares ou, às vezes, até mesmo milhões de exemplares, avidamente adquiridos e consumidos por um público fiel, sempre ansioso por novidades. Mesmo o aparecimento e a concorrência

de outros meios de comunicação e entretenimento, cada vez mais abundantes, diversificados e sofisticados, não impediram que os quadrinhos continuassem, nesse início de século, a atrair um grande número de fãs.

O texto não verbal é um componente importante para as crianças nos primeiros anos de alfabetização, pois durante a leitura elas podem construir significado a partir da imagem. Para Aguiar (2004):

A criança pequena, antes da aquisição da palavra, mantém contato com o mundo e registra suas experiências por intermédio da imagem. Quando começa a falar, vai se apropriando do código verbal usado em sua comunidade e, aos poucos, passa a utilizar a palavra para interagir com o mundo que a rodeia. (AGUIAR, 2004, p. 31)

As respostas dos adultos revelam também que as crianças fazem leituras ligadas à religião. Os sujeitos S6, S14 e S17 relatam o contato das crianças com esse material, o que denota uma presença desse conteúdo espiritual na vida das crianças. Seguem as transcrições:

S6- M: Mais livros infantis, que ele tem bastante evangélicos. (Entrevista: 24/06/2013)

S14- M: Sempre as historinhas que vai daqui da escola ou pega os nossos livros cristãos e lê do jeito dela. (Entrevista: 07/06/2013)

S17-P: Gibis, livros, a Bíblia ele já decorou o salmo 23 inteirinho (Entrevista: 18/06/2013)

Mas vale notar que apenas s17 menciona a leitura da Bíblia, conforme sua fala:

s17-A tarefa, a Bíblia e o livro. (Entrevista: 25/06/2013)

Alguns adultos responderam que as crianças leem tudo o que veem na frente, desde os materiais que possuem em suas casas (livros, gibis, jornais e revistas) até os escritos que estão ao redor, o que pressupõe que a leitura já faz parte da sua vida e tem um sentido para elas. Corroborando essa análise, é conveniente mencionar, de acordo com Arena (2003), que só lemos quando temos necessidade, esta, por sua vez, criada nas relações sociais entre os sujeitos, isto é, não lemos por hábito ou prazer.

São transcritas, na sequência, as falas que comprovam essa afirmação:

S11-M: Geralmente os livros que leva aqui da escola, os livros de história em casa ele costuma ler e até o jornal e revistas que ele olha junta as letras palavras e lê. (Entrevista: 03/06/2013)

s11- Leio as coisas na geladeira, coisas no *facebook* e quando a mãe para no PARE eu leio rapidinho. (Entrevista: 05/09/2013)

S16- M: Livrinhos, faixas e tudo que ele vê. (Entrevista: 12/08/2013)

s16- O nome da minha irmã. (Entrevista: 25/06/2013)

Os atos de ler declarados por esses sujeitos levam-nos à reflexão de Bajard sobre o contato das crianças em meio letrado. Segundo o autor, quando a criança vê os adultos lendo, possui materiais de leitura para manusear e interpretar, e ouve histórias, tem melhores condições de entender a finalidade e o funcionamento da linguagem (BAJARD, 2007).

Por meio dessa convivência dos pequenos com os adultos que leem para ela ou para si próprios, a criança vai desenvolvendo uma compreensão acerca do que seja essa atividade complexa do mundo letrado, que é a leitura. Essa compreensão da criança sobre a finalidade e o funcionamento da linguagem dá a ela condições para que possa imitar o comportamento leitor do adulto.

De acordo com Vygotski (2000, p. 137):

De fato, ninguém jamais observou que as ações complexas pudessem ser reproduzidas por simples imitação reflexa. O próprio processo de imitação pressupõe uma certa compreensão do significado da ação do outro. Na verdade, a criança que não compreende, não saberá imitar adulto que escreve. (tradução nossa)

Em outros termos, quando se trata de imitar ações complexas, é necessário que a criança primeiro compreenda a ação do outro, para então poder imitá-la. As ações de escrever e de ler não são mecânicas, ao contrário, são complexas, fundamentais no desenvolvimento das formas superiores do comportamento humano, por isso, para serem imitadas precisam ser antes compreendidas. (VYGOTSKI, 2000).

Do ponto de vista de Marx, “o ser humano se apropria das qualidades humanas ao se apropriar dos objetos da cultura histórica e socialmente criados.” (MELLO, 2007, p.86) Com base no mesmo autor, Mello destaca que é preciso que as novas gerações se apropriem de objetos da cultura das gerações anteriores, aprendam a usá-lo de acordo com a função social. A utilização adequada desses instrumentos culturais “exige que a relação das novas gerações seja mediada de modo intencional por pessoas mais experientes”.(MELLO,2007,p.86)

No contexto desta pesquisa, os adultos tornam-se mediadores na apropriação, pelas crianças, da leitura, que é um instrumento cultural. No ambiente doméstico, leem para si e para os filhos, conforme relato de S3 e S7.

Retornando aos nossos dados, registramos que dois adultos declararam não ver a criança realizando leitura: S 3 – M: “Eu leio para ele livros de histórias”. (Entrevista: 16/05/2013) , [A mãe declara entre uma resposta e outra que o filho nunca lê], e S7 – A: “Ela não quer ler e não pega nenhum livro, revista ou gibis”. (Entrevista: 23/08/2013).

Além disso, pode-se entender que para S4 a leitura é uma forma de estudo e aprendizagem, pois ela declara que vê o filho lendo letras e palavras. Inicialmente, não cita um material de leitura específico, mas depois menciona livros:

S 4- M: Às vezes um ditado que eu dou ele escreve e depois lê. Em casa ele lê livros, mas tem letras que ele não sabe ler. (Entrevista: 13/06/2013).

Passemos agora à análise das respostas das crianças sobre os materiais que elas próprias leem. Alguns mencionaram dois ou três materiais, mas o livro (deles e da biblioteca) foi o material indicado pela maioria, seguido pelos gibis e por outros materiais como: a tarefa, a Bíblia, os recados, o *Facebook*, etc. Também algumas crianças mencionaram o que leem, com predominância do papel como suporte:

s 2-Tudo que tem na frente: 1ºAno D (*ela leu que estava escrito na caderneta*). (Entrevista:05/09/2013).

s7- Leio, de repente, eu escrevo umas coisas eu consigo escrever uma coisa e leio e eu leio gibis. (Entrevista: 25/06/2013)

s 9-É igual, as tarefas que passa, o que começa igual Marília eu já consigo ler, tenho vários livros. O meu padrinho, ele tem duas caixas de papéis, que eu consigo ler algumas coisinhas também. (Entrevista: 03/06/2013)

s 11-Leio as coisas na geladeira, coisas no facebook e quando a mãe para no PARE eu leio rapidinho. (Entrevista: 05/09/2013)

s 16-O nome da minha irmã. (Entrevista: 25/06/2013).

Nessas transcrições, a leitura aparece como descoberta, possibilidade de conhecimento ligada à aprendizagem, e algo presente no meio com função social. Senão vejamos: s 2 responde que lê tudo que vê pela frente; s 7 limita-se a escrever e a ler o que consegue, s 9 cita o nome da cidade que escreve todos os dias na sala como referência de uma palavra que já reconhece, s 16 relatou que lê o nome da irmã pela familiaridade; s11 não perde oportunidades de leitura para informar-se, entreter-se e localizar-se.

Isso nos remete à questão da função social da leitura, a qual é mais bem evidenciada quando atores sociais participam de situações que envolvem usos reais, ou seja, quando os escritos são apresentados com função social, conforme explicita Faria e Dias (2007), focando a leitura infantil:

A criança, nas diversas interações com outros sujeitos da cultura, presencia e participa de situações nas quais se torna necessário, por exemplo: consultar placas de sinalização ou um catálogo para achar um endereço; ler um jornal para se informar sobre os acontecimentos diários; ler uma bula para se orientar sobre o uso de medicamentos; ler uma receita para fazer um bolo; anotar um recado ou fazer uma lista para não se esquecer de algo; escrever uma carta

para se comunicar com alguém que está distante; redigir um aviso para informar as pessoas sobre algum imprevisto [...]. (FARIA; DIAS, 2007, p. 82).

Dessa forma, pelo depoimento das crianças, é possível notar que o ato de ler está presente no seu cotidiano, associando-se a aperfeiçoamento da escrita e da leitura, verificação do já aprendido, relação com alguém com quem há afinidade, função social, distração e religiosidade.

Nesta análise, apenas s19 não declarou o material que lê, coerente com a resposta dada quando afirma que simplesmente não lê em casa sozinha.

Para finalizar este tópico, apontamos coincidências e divergências nas declarações dos adultos e das crianças em relação ao material que as crianças leem. É possível identificar coincidências nas respostas dos sujeitos: Ss3, Ss4, Ss6, Ss9, Ss10, Ss12, Ss13, Ss15, Ss17 e S18, os quais citaram a leitura de livros.

As respostas dos sujeitos Ss1, Ss2, Ss5, Ss7, Ss8, Ss11, Ss14, Ss16 e Ss19 apresentaram divergências entre o que os adultos veem os filhos lerem e o que as crianças afirmaram ler. Nessas respostas, os impressos citados foram livros, gibis, revistas, Bíblia, faixas, papéis escritos etc.

Na sequência, verificaremos o que as crianças veem os adultos lendo e o que os adultos declaram ler, conforme tabulado no quadro 12.

Quadro 12 - Materiais de leitura que as crianças veem os adultos ler e materiais de leitura que os adultos afirmam ler.

Crianças	O que eles leem?	Adultos	Que materiais de leitura você lê: gibis, revistas, folhetos, panfletos, cartas, receitas, Bíblia, bula de remédio, etc.?
s1	Minha mãe a Bíblia, meu pai o jornal, e minha irmã as tarefas que vêm.	S1	Jornal, panfletos, gibis, cartas, livros faz tempo que eu não leio.
s2	Lê poesia (às vezes) no livro e meu irmão lê tarefa.	S2	Eu gosto de livros tipo de autoajuda, às vezes, literatura, busco muita coisa na internet (notícias normais), pois não assino jornal.
s3	Carta, panfleto do supermercado e receita.	S3	Sim, leio livros e agora leio mais os infantis para ele, quando dá tempo leio jornal e revista.
s 4	Ela lê algumas coisas no notebook e fica lendo <i>Facebook</i> .	S4	A Bíblia e alguns panfletos de supermercado e cursos.
s5	Ela lê pra mim e lê também o jornal.	S5	De vez em quando eu leio a Bíblia, livros (mas não com frequência).
s6	Pai lê para saber o que tem que fazer no trabalho e a mãe ajuda ele a ler.	S6	A Bíblia, a igreja cobra muito isso, a maioria que a gente começou a ler agora é relacionado a igreja e família.
s7	Avô livro, avó papel de supermercado parece que é igual jornal, tio , de repente, lê as contas que os homens escrevem e os outros tem que pagar.	S7	Bíblia, panfleto e bulas de remédio.
s8	Só lê coisas de Deus.	S8	Bíblia, livros romances, policial e suspense, seleções.
s 9	Mais os livros do Padre Léo.	S 9	Livros, O vendedor de sonhos, Mestre dos mestres e estou lendo <i>A Cabana</i> .
s10	Lista telefônica e às vezes a noite ela lê a Bíblia.	S10	Eu gosto de ler todo tipo de livros: Livros religiosos, coleção de livros da canção nova, Gabriel Chalita Fábio de Melo
s 11	Sobre o trabalho dela no computador.	S11	Jornal e revistas.
s 12	Pai o jornal, a mãe o livro e recados da agenda, feriados.	S12	Revistas de informática e superinteressante.
s 13	O livro que minha avó deu para ela.	S13	Eu leio de tudo um pouco, romance. Gosto de livro de autoajuda, livros científicos eu adoro.
s14	Pai a Bíblia e livros.	S14	A Bíblia e os livros cristãos.
s15	Um livro.	S15	Eu leio a veja, romances e livros. Eu adorava gibis, quando eu era criança ,eu tinha coleções de gibis.
s16	Irmã a tarefa dela e os livros, meu pai as coisas que eu não consigo (não soube identificar o que eles estavam lendo), e a mãe as coisas que eu não consigo.	S16	Ah, bula de remédio.
s17	Meu pai lê a Bíblia e minha mãe lê revistas.	S17	Material para aula (trabalho), noticiário pela internet e material pedagógico.
s18	Minha mãe lê histórias que eu levo e livros, minha irmã lê o que leva da escola, meu pai me ajudou ler o livro da lagarta, ele foi falando as letras para eu juntar.	S18	Livros.
s19	Histórias para o trabalho, coisas para rezar e livros importantes.	S19	Autoajuda, teórico, romances, jornais.

Fonte: Entrevista realizada com adultos e crianças de maio a setembro de 2013.

Com base no ponto de vista das crianças, podemos concluir que os adultos, no contato com a cultura escrita, leem diversos materiais: livros, cartas, panfletos, Bíblia, tarefa escolar dos filhos, jornal, recados, escritos relacionados ao trabalho, *facebook*, receitas, poesias, notícias na internet, orações, contas a pagar.

É de se notar ainda que algumas crianças enumeraram mais de um adulto-leitor, o que pode denotar o grande poder de observação infantil no ambiente familiar. É o que mostram as transcrições abaixo:

s1-Minha mãe a Bíblia, meu pai- o jornal, e minha irmã as tarefas que vem.(entrevista:21/06/2013)

s2-Lê poesia (as vezes) no livro e meu irmão lê tarefa.(Entrevista:05/09/2014

s7-Avô, livro, avó-papel de supermercado parece que é igual jornal, tio de repente, lê as contas que os homens escrevem e os outros tem que pagar.(Entrevista: 25/06/2013).

s12- Pai- jornal mãe livro e recados da agenda, feriados.(Entrevista:03/06/2013)

s16- Irmã- tarefa dela e os livros.Pai - as coisas que eu não consigo (não soube identificar o que eles estavam lendo).Mãe - as coisas que eu não consigo.(Entrevista: 25/06/2013).

s17- Meu pai lê a bíblia, minha mãe lê revistas.(Entrevista: 25/06/2013)

s18- Minha mãe lê histórias que eu levo e livros, minha irmã lê o que leva da escola, meu pai me ajudou ler o livro da lagarta, ele foi falando as letras para eu juntar.(Entrevista: 05/09/2013)

Dos relatos das crianças sobre o material que os adultos leem, podemos inferir que as finalidades para leitura são: busca de informação, apoio para o trabalho, religião, lazer, auxílio para os filhos, compromissos financeiros, ofertas, comunicação.

Por outro lado, os adultos declaram ler diversos materiais: livros (de autoajuda, romances, histórias policiais, poesia, científicos, cristãos e religiosos), revistas, notícias na internet, jornais, cartas, bulas de remédio, panfletos. É possível inferir os porquês das leituras: muitas vezes alguns desses suportes são lidos por conta de cobrança externa, outras vezes os motivos podem estar vinculados ao uso de informações, e outras vezes são por escolha em momentos de lazer.

Para Bofarull (2003, p.131), os atos de ler podem ser vários:

[...] ler para praticar a leitura em voz alta, ler pra depois explicar o que se compreendeu, ler para buscar uma informação geral (de que se trata o texto, saber se seu conteúdo nos interessa, etc.), ler para seguir instruções a fim de realizar um procedimento (uma receita de cozinha, montar um jogo etc.), ler para se informar (de notícias, de certas atividades, de temas científicos, etc.), ler para confirmar um conhecimento prévio e ler para usufruir a leitura, evadir-se e preencher um tempo ocioso.

Com base nas respostas de S1, S2, S3, S4, S5, S6 e S7 sobre materiais de leitura, é possível inferir que, para eles, o ato de ler responde às necessidades imediatas do cotidiano, suprimindo uma busca de informação. As transcrições seguintes corroboram tal afirmação:

S1 - P: Jornal, panfletos, gibis, cartas livros faz tempo que eu não leio. (Entrevista: 11/06/2013).

S2 - M: Eu gosto de livros tipo de autoajuda, às vezes literatura busca muita coisa na internet (notícias normais), pois não assino jornal. (Entrevista: 23/05/2013)

S3 - M :Sim, leio livros e agora leio mais os infantis para ele, quando da tempo leio jornal e revista.(Entrevista: 16/05/2013).

S4 - M:A Bíblia e alguns panfletos de supermercado e cursos. (Entrevista:13/06/2013)

S5 - M: De vez em quando eu leio a Bíblia, livros (mas não com frequência).(Entrevista: 21/06/2013)

S6 - M: A Bíblia, a igreja cobra muito isso, a maioria que a gente começou a ler agora é relacionado a igreja e família. (Entrevista: 24/06/2013)

S7 - A: Bíblia, panfleto e bulas de remédio. (Entrevista: 23/08/2013)

Dessa forma, a leitura acontece em situações reais, com função social, confirmando a tese de Jolibert (1994, p. 15) sobre o que é ler: “Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc., no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida, ‘para valer’ como dizem as crianças.”

Dando sequência à análise dos materiais de leitura, faremos agora o confronto de algumas respostas dadas por crianças e adultos, verificando coincidências e divergências.

De acordo com s6, s11 e s19, a leitura dos adultos está associada ao trabalho, o que não é confirmado plenamente pelos adultos, conforme se pode ver nas transcrições abaixo:.

s 6- Pai lê para saber o que tem que fazer no trabalho e a mãe ajuda ele a ler. (Entrevista: 24/06/2013).

S6 - M: A Bíblia, a igreja cobra muito isso, a maioria que a gente começou a ler agora é relacionado a igreja e família. (Entrevista: 24/06/2013)

s11- Sobre o trabalho dela no computador.(Entrevista:05/09/2013)

S11- S11-Jornal e revistas. (Entrevista:03/06/2013)

s17-[não mencionou o trabalho]

S17 - P:Material para aula (trabalho), noticiário pela internet e material pedagógico. (Entrevista: 18/06/2013)

s19- Histórias para o trabalho, coisas para rezar e livros importantes. (Entrevista:13/09/2013)

S19 - M: Autoajuda, teórico, romances e jornais. (Entrevista: 10/09/2013).

Vê-se que, entre os motivos pelos quais os adultos leem, está o trabalho, que é mencionado por S17 e S19, ambos professores. S6 e S11 não mencionaram o trabalho como seus filhos declararam.

De modo geral, a leitura direcionada para o trabalho é realizada para buscar informações, ampliar conhecimentos, pois as profissões estão em movimento e atualização.

Nesse aspecto, leitura focando o trabalho, apenas coincidiram as respostas de s19 e S19.

Ainda acerca do olhar das crianças sobre as leituras dos pais, s5, s16 e s18 responderam que a leitura dos adultos é direcionada para as crianças, como se verifica nas transcrições que seguem:

s5 - Ela lê pra mim e também lê o jornal.(Entrevista:25/06/2013)

s16 - Irmã- tarefa dela e os livros, pai - as coisas que eu não consigo (*não soube identificar o que eles estavam lendo*), mãe- as coisas que eu não consigo.(Entrevista: 25/06/2013).

s18 - Minha mãe lê histórias que eu levo e livros, minha irmã lê o que leva da escola, meu pai me ajudou ler o livro da lagarta, ele foi falando as letras para eu juntar. (Entrevista: 05/09/2013).

É possível perceber que os hábitos de leitura estão presentes na família, para além das tarefas escolares, ou seja, a leitura não é apenas extensão da escola, não acontece somente para cumprir uma tarefa, mas como hábito cultural. Os sujeitos S5, S16, e S18 não confirmam que leem para os filhos, possivelmente porque a pergunta era que materiais de leitura ele lia, e não se lia para as crianças.

No depoimento dos adultos, a única que declarou ler para o filho foi S3 - M: “Sim, leio livros e agora leio mais os infantis para ele. Quando dá tempo, leio jornal e revista.” (Entrevista: 16/05/2013).

Vale ressaltar que o livro - incluindo os de cunho religioso – consta na resposta de seis crianças, seguido pelos jornais, revistas e panfletos. Possivelmente essa escolha esteja ligada ao vínculo das famílias com as religiões, e com o conseqüente hábito de frequentar seus templos.

Os conteúdos referentes à religião e a aspectos espirituais também são citados pelas crianças s1, s8, s9, s10, s14 e s 17:

s1- Minha mãe a Bíblia, meu pai- o jornal, e minha irmã as tarefas que vêm.(Entrevista:21/06/2013)

s8-Só lê coisas de Deus. (Entrevista: 20/05/2013)

s9-Mais os livros do Padre Léo. (Entrevista: 03/06/2013).

s10-Lista telefônica e às vezes a noite ela lê a Bíblia. (Entrevista: 24/06/2013)

s14 -Pai a Bíblia e livros. (Entrevista: 18/06/2013)

s17-Meu pai lê a Bíblia e minha mãe lê revistas. (Entrevista: 25/06/2013).

Nas respostas dos adultos sobre o material que leem, também aparece o conteúdo religioso-espiritual, isto é, textos sagrados como a Bíblia e textos com conteúdo religioso voltado para a evangelização, como os escritos pelo Padre Léo. Para além dos conteúdos presentes na fala das crianças, notamos que os adultos leem livros de autoajuda, como *A cabana*, *O vendedor de Sonhos e Mestres dos Mestres*.

S4 - M: A Bíblia e alguns panfletos de supermercado e cursos. (Entrevista: 13/06/2013)

S5 - M: De vez em quando eu leio a Bíblia, livros (mas não com frequência). (Entrevista: 21/06/2013)

S6 - M: A Bíblia, a igreja cobra muito isso, a maioria que a gente começou a ler agora é relacionado à igreja e família. (Entrevista: 24/06/2013)

S7 - A: Bíblia, panfleto e bulas de remédio. (Entrevista: 23/08/2013)

S8 - M: Bíblia, livros de romances, policial e suspense, seleções. (Entrevista: 20/05/2013)

S9 - M: Livros, o Vendedor de Sonhos, Mestre dos Mestres e estou lendo a Cabana. (Entrevista: 20/05/2013)

S10 - A: Eu gosto de ler todo tipo de livros: livros religiosos, coleção de livros da canção nova, Gabriel Chalita e padre Fábio de Melo. (Entrevista: 27/06/2013)

S13 - M: Eu leio de tudo um pouco, romance. Gosto de livro de autoajuda, livros científicos eu adoro. (Entrevista: 19/06/2013)

S14 - M: A Bíblia e os livros cristãos. (Entrevista: 07/06/2013).

É conveniente notar que, na resposta das crianças, esse conteúdo religioso foi mencionado por seis sujeitos, e na dos adultos por sete, havendo coincidência nas respostas de S8 e S8, S10 e S10 e S14 e S 14.

Neste ponto, em relação às leituras com finalidade religiosa, vale lembrar que nas práticas monásticas da Alta Idade Média, o ensino da gramática e da literatura estava vinculado aos conhecimentos religiosos e à interpretação das Escrituras. Assim, todos os cristãos que soubessem ler eram incentivados a fazê-lo. (PARKES, 2002).

A razão da leitura nesse período era a salvação da alma, havendo até mesmo textos específicos para cada necessidade, como bem explica Parkes (2002, p. 104):

O Livro de Salmos (cujo conhecimento foi, por muitos séculos, o teste para avaliar o nível de alfabetização) passou a ser a “cartilha” para ensinar a ler e a escrever. Para aqueles que aprendiam melhor com exemplos do que com preceitos, havia as vidas de santos que definiam os ideais do cristianismo. Para outros, um novo programa de textos levava aos *libros catholicos*, obras de teologia, que ajudavam o leitor a formular a correta interpretação da Palavra divina, objetivando com elas alimentar as almas. [...]. O estudo da gramática e de outros textos estava subordinado a esse objetivo e servia também para aperfeiçoar o conhecimento da cultura latina. Isidoro de Sevilha comentou que “os ensinamentos dos gramáticos podem ser até benéficos para a nossa vida, desde que seja possível tirar deles sustento em prol de melhores fins.

O autor, fazendo referência ao Papa Gregório, reforça a ideia de diálogo entre o leitor e o material lido no processo de decifrar o significado de um texto:

Para Gregório, o Grande, a leitura e sobretudo a da Bíblia, devia ser um diálogo com o texto. Da mesma forma que, ao identificar o rosto de uma pessoa, não significa conhecê-la e apenas falando com ela poderemos saber o que pensa, somente entrando em conversas com a Bíblia pode-se chegar a compreender os pensamentos que estão por trás da superfície do texto. (PARKES, 2002, p.112).

Outras respostas dos adultos e das crianças sobre o material que os adultos leem também apresentaram coincidência, conforme relacionado a seguir: s7 e S7 - panfletos; s9 e S9-livros; s13e S13 livros; s14 e S14-Bíblia; s15 e s15-livros; s18 e S18-livros; s19 e S19-histórias para o trabalho.

Os adultos S9, S13, S14, S17, S18, S19 declaram ler livros diversos, possivelmente por deleite, conforme transcrições abaixo:

S 9 -M: Livros, o Vendedor de Sonhos, Mestre dos Mestres e estou lendo a Cabana. (Entrevista:20/05/2013)

S13 -M: Eu leio de tudo um pouco, romance. Gosto de livro autoajuda, livros científicos eu adoro. (Entrevista: 19/06/2013)

S14 -M:A Bíblia e os livros cristãos. (Entrevista: 07/06/2013).

S18 -M: Livros. (Entrevista: 23/08/2013)

S19-M:Autoajuda, teórico, romances e jornais.

É possível diferenciar a leitura com objetivo de fruição estética - de que são exemplos as transcrições feitas – daquela que tem por objetivo o pragmatismo, ou seja, as atividades do dia a dia. Tal indivíduo, que busca no contato com a palavra escrita, por deleite ou fruição é chamado por Aguiar de leitor literário. Em suas palavras:

Quando nos ocupamos da formação do leitor, temos em vista o leitor literário, aquele que dispensa seu tempo, espontaneamente, com livros de literatura, fruídos com atenção e prazer. As outras leituras, aquelas que fazemos diariamente, por necessidade e até curiosidade, acontecem quase automaticamente e valem apenas por sua utilidade imediata. São necessárias é claro, para atividades do cotidiano, mas carecem de profundos conteúdos humanos de que a literatura se constrói. (AGUIAR, 2004, p. 17).

Pelos depoimentos dos adultos e das crianças em relação aos materiais lidos por aqueles, observa-se grande circulação de materiais escritos nas casas.

Dando prosseguimento à nossa análise, passamos agora aos materiais lidos por adultos para as crianças, desde a perspectiva destas. Todos os sujeitos-crianças entrevistados afirmaram

que em casa alguém lê para eles, estando inclusos pais, irmãos, avós, tios e até empregada. O quadro 13 mostra o que é lido pelos adultos para as crianças.

Quadro 13- O que os adultos leem para as crianças

Crianças	O que ele/ela lê para você?
s 1	A tarefa e lê histórias.
s 2	Mãe-Poesias na varanda; pai-livros de adulto; irmão-poesia.
s 3	As histórias minha mãe lê a minha favorita: Os carros, e minha avó a história A fera.
s 4	Uma história da Transilvânia.
s 5	Minha irmã lê histórias dela, Cebolinha.
s 6	Algumas tarefas ela lê.
s 7	De repente, ela lê uma história, quando eu peço, ela lê uma história pra mim.
s 8	Histórias, eu lembro da Branca de Neve.
s9	Ela lê igual os livros da (<i>parou</i>), ela lê os livros do padre Marcelo de criança.
s10	Ela lê as histórias da biblioteca.
s11	O livro da biblioteca.
s12	Histórias e recados de feriado para as mães virem à escola.
s13	Os livros.
s14	O livro da princesinha, da biblioteca e o rugido do leão.
s15	Ela lê a tarefa, alguns livros pra mim e pro meu irmão e gibis.
s16	Ela lê coisas que eu não sei, livrinhos.
s17	Ele lê a tarefa, Bíblia, gibis e livros.
s18	As histórias, as tarefas e os cadernos e tudo.
s19	Histórias, tarefa e gibis.

Fonte: Entrevista realizada com crianças de maio a setembro de 2013.

Compilando as respostas das crianças, vê-se que o adulto lê mais de um material: livros, gibis, tarefas, poesias, cadernos, Bíblia, recados-bilhetes (provavelmente a agenda da criança), e o que a criança não sabe ler. Ao citar os livros, alguns mencionaram os respectivos títulos: *Os carros*, *A fera*, *Transilvânia*, *Cebolinha*, *Branca de Neve*, *Padre Marcelo de criança*, *Princesinha*, *O rugido do leão*. Dos títulos citados, muitos não são livros literários, o que compromete a qualidade do material, a função estética da obra. Assim, a leitura de tais livros pode formar o leitor eclético, mas não forma o leitor literário.

Para Colomer, o contato com textos literários “destina-se a apreciar o ato de expressão do autor, a desenvolver o imaginário pessoal a partir dessa apreciação e a permitir o reencontro da pessoa consigo mesma em sua interpretação.” (2002, p.93)

Não há dúvidas de que muitos atos de leitura no ambiente doméstico são motivados pela escola, seja devido ao auxílio dado pelos adultos durante o dever de casa, seja na leitura de livros pegos na biblioteca escolar. Em ambas as situações, o lar se torna uma extensão da escola, conforme se depreende das respostas de s1, s6, s15, s17 e s18, com relação às tarefas; e de s10, s11, s14 e s19, com relação aos livros.

s1 - A tarefa e lê histórias. (Entrevista:21/06/2014)

s6 - Algumas tarefas ela lê. (Entrevista:24/06/2013)

s15- Ela lê a tarefa, alguns livros pra mim e pro meu irmão e gibis. (Entrevista:25/06/2013).

s17- Ele lê a tarefa, Bíblia, gibis e livros. (Entrevista:25/06/2013)

s18- As histórias, as tarefas e os cadernos e tudo. (Entrevista:05/09/2013)

Os sujeitos a seguir declaram que os adultos leem os livros da biblioteca, o que denota a presença e o uso desse material no ambiente doméstico.

s10 -Ela lê as histórias da biblioteca. (Entrevista:24/06/2013).

s11 -O livro da biblioteca. (Entrevista:05/09/2013).

s14-O livro da princesinha, da biblioteca e o rugido do leão. (Entrevista:18/06/2013).

s19- Histórias, tarefa e gibis. (Entrevista:13/09/2013).

Finalizando esse item, registre-se que nove sujeitos comentam que a leitura realizada pelos adultos relaciona-se à escola, e dez não fazem essa relação, citando livros, historinhas e o que eles que não sabem ler como prática desenvolvida em suas casas pelos adultos.

A presença da leitura também é destacada como uma forma de comunicação e informação:

s12- Histórias e recados de feriado para as mães virem à escola. (Entrevista:03/06/2013)

Na resposta de s2, a leitura é realizada para ela por todos os familiares da casa. Segue sua fala:

s2-Mãe-Poesias na varanda; pai- livros de adulto; irmão-poesia.(Entrevista:05/09/2014)

O próximo quadro mostra o acervo literário das crianças em suas casas, com ênfase na quantidade.

Quadro 14- Livros que as crianças possuem em suas casas

Crianças	Você tem livros em casa? Quantos livros você tem?
s 1	Tenho um monte, não consigo nem contar e guardo no armário.
s 2	Um monte, monte, monte (fez os gestos) indicando a quantidade.
s 3	Livros? Muitos, mais de dez.
s 4	_____
s 5	Tenho sete livros.
s 6	Tenho do Tamas e Backyards, acho que eu tenho nove.
s 7	Eu tenho os de brincar, pouco.
s 8	Poucos livros.
s9	Muitos, dez.
s10	Não.
s11	Em casa eu tenho gibi.
s12	Tenho muitos, não sei quantos.
s13	Tenho muitos livros.
s14	Não. Minha mãe vai comprar, quando eu for para Natal
s15	Ahã, livros e gibis, livros uns três ou quatro.
s16	Sim, muito, meu e da minha irmã. Muitos
s17	Sim, eu tenho muitos livros.
s18	Sim, tenho dois livros e guardo na estante.
s19	Sim, eu tenho muitos, eu costumo guardar na caixa de brinquedos e às vezes fica espalhado.

Fonte: Entrevista realizada com crianças de maio a setembro de 2013.

Percebe-se que somente s4 não respondeu à pergunta, s10 e s14 não possuem livros, o que não significa que não tenham em casa outros materiais para ler. Os demais participantes declaram ter muitos ou poucos livros; alguns até conseguiram quantificá-los. A existência de livros tal como as crianças declararam possibilita o manuseio, a leitura e a brincadeira com livros. Porém, isso não garante a formação do leitor, mesmo porque os conceitos “muito” e “pouco” são relativos, isto é, dependem do contexto sociocultural do qual a criança participa.

Esse ambiente - casa das crianças – pode ser propiciador de mediações com a leitura, mas isso vai depender da relação da criança com o entorno, com os materiais disponibilizados e com os adultos leitores que com ela convivem. Isso porque o espaço por si só não é propiciador de mediações. É a relação que a criança estabelece com o meio que determina o seu desenvolvimento. Como afirma Vigotski, “só se pode elucidar o papel do meio no

desenvolvimento da criança quando nós dispomos da relação entre a criança e o meio.” (2010, 682)”

No momento em que as relações com o meio são estabelecidas, a criança está vivenciando situações diversas. A esse respeito, escreve o mesmo autor:

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (VIGOTSKI, 2010, 683-684)

Retomando a análise do quadro 13 – livros que as crianças possuem em suas casas – nota-se que, apesar de a pergunta ser sobre livros, s11 e s15 declararam outro material escrito: os gibis.

Sobre essa experiência que envolve livros e crianças, Bajard relata sua experiência no projeto Arrastão, desenvolvido na zona sul da cidade de São Paulo desde 1968. Tal projeto tem como objetivo a formação e a transformação social por meio da educação.

No projeto Arrastão, a criança descobre a literatura infantil a partir da sessão de mediação, quando de sua entrada na instituição, aos dois anos de idade. Desde cedo, ela engatinha em meio aos livros, escolhe um ou outro para manusear e brincar. Mediante a voz do mediador, por meio da escuta, ela se beneficia com as riquezas do livro. Assim, a criança compreende textos muito antes de desenvolver a capacidade de lê-los. (BAJARD, 2012, p. 91-92).

Ainda sobre material de leitura, verificaremos se os adultos compram ou oferecem tais materiais às crianças e, em caso afirmativo, quais materiais, levando em conta o ponto de vista dos adultos e das crianças.

Quadro 15- Materiais de leitura comprados pelos adultos

Adulto	Você compra ou oferece algum material de leitura?	Qual/quais materiais você compra?	Crianças	Sua família compra material de leitura? Quais materiais eles compram?
S 1	Sim.	Palavras cruzadas e almanaque, revistas de historinhas.	s 1	Sim, eles compram livros de pintar.
S 2	Sim.	Livrinhos, em casa, que ficam à vontade para ela mexer, principalmente os infantis que eram do irmão. Vamos à feira do livro e eles compram, hoje ela pediu para conhecer a Biblioteca Municipal.	s 2	Não, porque já tem um monte em casa.
S 3	Sim.	Eu trabalho no supermercado e sempre compro gibis, revistas, entre outros materiais que têm cruzadinha, e outras atividades de leitura, escrita e números	s 3	Livros e revistas.
S 4	Não.	Os que temos são livros de quando ele não lia e nós já comprávamos, aqueles que vêm a coleção e o cd.	s 4	Revistas.
S 5	Sim.	Às vezes, eu dou livros, mas preciso comprar mais.	s 5	Compra livro.
S 6	Sim.	Da Disney, alguma coisa evangélica e infantil bem criança.	s 6	De vez em quando, compra e me dão de presente livro.
S 7		Ofereço gibis.	s 7	Ela comprava, faz um tempão que comprou, agora não compra mais, porque ela não trabalha mais.
S 8	Sim.	Livros de histórias infantis.	s 8	Nunca comprou.
S 9	Sim.	Geralmente temos livros, tem um negócio do Itaú, vem livros tem três livros já me inscrevi duas vezes. O livro da Chapeuzinho Amarelo ela decorou de tanto que leu.	s 9	Compra. Minha mãe já comprou várias coisas, quando passa nos lugares ela pergunta: qual que forma L e A? E o que forma eu falo La, e aí ela começa falar, livros gibis e livros do Padre Marcelo.
S10	Sim.	Ofereço o que eu já tenho, material de leitura vários guardados para quando ela aprender a ler.	s10	Não.
S11	Sim.	Compro sempre livros de historinha normalmente os que vêm com cd.	s11	Vai comprar um livro.
S12	Ela tem muitos.	Parei de comprar porque não é tudo que lê, que tem muitos fininhos mais baratos, mais de 50 livros, e mais ou menos 20 gibis, literatura infantil.	s12	Por enquanto, ela não está comprando eu tô querendo Furby, que é muito caro.
S13	Muitos eu compro demais.	Gibis, livros meus, jornais e revistas.	s13	Compra.
S14	Sim.	Compro revistas.	s14	Meu tio, livros e revistas.
S15	Sim.	No shopping, onde eu vou eu preciso comprar algum material, vou tomar café ele faz eu comprar livros, gibis e revistas ele gosta de colorir eu vejo o interesse ele gosta de colorir.	s15	Sim gibis.
S16	Sim.	Livros.	s16	Não.
S17	Sim.	Ele tem bastante, livros de literatura infantil, tem todos os clássicos e as histórias modernas Ben 10 e outras de acordo com a idade.	s17	Sim.
S18		Gibis, panfleto de supermercado e livros.	s18	Sim revistas e livros.
S19	Sim.	Revistas, gibis, jornais e apostilas.	s19	Só compra quando pede, mas eles demoram pra comprar livros.

Fonte: Entrevista realizada com adultos e crianças de maio a setembro de 2013

Pelas respostas dos adultos, concluímos que todos oferecem ou já ofereceram, em algum momento, materiais de leitura para as crianças: literatura infantil, clássicos, da Disney, evangélicos, gibis, revistas, almanaques, cruzadinhas, jornais e apostilas. Também foi citada, como uma forma de aquisição de livros, a promoção do Banco Itaú, *Leia para uma criança*, que distribui livros infantis mediante o cadastro no site do banco. Trata-se de uma iniciativa do setor privado de apoio à leitura.

Vale destacar que, para S2 e S15, a obtenção de materiais de leitura acontece em diversos espaços que disponibilizam o comércio ou o empréstimo de livros. Seguem suas declarações:

S2 - M: Livrinhos em casa que ficam a vontade para ela mexer, principalmente os infantis que eram do irmão, vamos à feira do livro e eles compram, hoje ela pediu para conhecer a Biblioteca Municipal. (Entrevista: 23/05/2013)

S15 - M: No shopping, onde eu vou ,eu preciso comprar algum material. Vou tomar café, ele faz eu comprar livros, gibis e revistas ele gosta de colorir eu vejo o interesse, ele gosta de colorir. (Entrevista: 20/06/2013)

S1, S3 e S19 declaram comprar materiais que contêm atividades didáticas, o que parece denotar uma finalidade de auxiliar a aquisição da escrita, da leitura e dos rudimentos da matemática, conforme demonstram as transcrições:

S1 - P: Palavras cruzadas e almanaque, revistas de historinhas. (Entrevista: 11/06/2013)

S 3-M: Eu trabalho no supermercado e sempre compro gibis, revistas, entre outros materiais que tem cruzadinha, e outras atividades de leitura, escrita e números. (Entrevista: 16/05/2013)

S19- M: Revistas, gibis, jornais e apostilas.(Entrevista: 10/09/2013)

Como a entrevista com S10 e S18 aconteceu em suas residências, eles tiveram a oportunidade de mostrar os materiais de leitura que possuíam. Nessa ocasião, os responsáveis pediram para as crianças mostrarem seus livros de histórias, de colorir e de brincar. S10 disse que os livros ficam guardados no guarda-roupa e somente quando s10 aprender a ler vai poder pegá-los. Vale notar que s10 não mora na casa onde ocorreu a entrevista, ou seja, a casa da avó. Talvez por essa razão declarou que sua família não compra livros.

Segue a fala de S10:

S10-A: Ofereço o que eu já tenho, material de leitura vários guardados para quando ela aprender a ler.(Entrevista:23/08/2013)

Os adultos, de forma geral, relataram que oferecem materiais escritos às crianças, estimulando, assim, a leitura como diversão e aprendizagem. Isso, indubitavelmente, auxilia a formação do leitor pelo contato com a cultura escrita.

Sobre esse contato das crianças com a cultura escrita, Azevedo afirma:

“É preciso que, concomitantemente, haja acesso à leitura de ficção, ao discurso poético, à leitura prazerosa e emotiva. É necessário que alguém chore, sonhe, dê risada, fique emocionado, fique identificado, comungue, enfim, com o texto, para que ocorra a formação do leitor.” (AZEVEDO,2003,p.4-5)

Alguns adultos, ao ofertarem os livros às crianças, classificam-nos levando em conta a faixa etária. A esse respeito, Azevedo afirma:

Se a divisão de pessoas em faixas etárias - o pressuposto de que grupos de idade apresentam, em princípio, as mesmas características e seriam de alguma forma homogêneos - faz sentido quando pensamos em aulas de ginástica ou mesmo se levarmos em consideração os conteúdos das várias matérias escolares, organizados e subdivididos em graus –por exemplo da 1ª a 8ª série- quando falamos da vida mesmo e da experiência humana - ou da literatura-, a paisagem é muito outra.(AZEVEDO, 2003, p.5)

Além de não concordar com a classificação de livros por faixa etária, o autor diz que não há necessidade de privar o universo infantil de temas complexos. Para ele, a criança, dependendo de sua vivência, tem condições de deparar-se com assuntos como:

[...] a busca do autoconhecimento, as iniciações, a construção da voz pessoal, os conflitos entre gerações, os conflitos éticos, a passagem inexorável do tempo, as transgressões, a luta entre o caos e a ordem, a confusão entre a realidade e a fantasia, a inseparabilidade do prazer e da dor (um configura o outro), a existência da morte, as utopias sociais e pessoais. São assuntos, note-se, sobre os quais não há o que “ensinar”. Não são constituídos por informações atualizáveis ou mensuráveis. São temas, isso sim, diante dos quais adultos e crianças podem apenas compartilhar impressões, sentimentos, dúvidas e experiências.(Azevedo,2003, p.5)

As falas de S6 e S17 representam exemplo do enfoque dado pelos adultos à leitura de acordo com a faixa etária da criança:

S6-M: Da Disney, alguma coisa evangélica e infantil, bem criança (Entrevista:24/06/2013)

S17-P: Ele tem bastante, livros de literatura infantil, tem todos os clássicos e as histórias modernas Ben 10 e outras de acordo com a idade. (Entrevista: 18/06/2013)

Ainda sobre a aquisição de materiais, as crianças declararam que os adultos compram livros, gibis e revistas . Alguns adultos responderam que não compram livros ou pararam de comprar porque as crianças já tinham muitos.

Seguem relatos de S4, S10, S12:

S4-M: Os que temos são livros de quando ele não lia e nós já comprávamos, aqueles que vêm a coleção e o cd.(Entrevista:13/06/2013)

S10-A: Ofereço o que eu já tenho, material de leitura vários guardados para quando ela aprender a ler.(Entrevista:23/08/2013)

S12-M: Parei de comprar porque não é tudo que lê, que tem muitos fininhos mais baratos, mais de 50 livros, e mais ou menos 20 gibis, literatura infantil.(Entrevista:25/05/2013)

Porém, nas respostas das crianças, houve um número maior, em relação às respostas dos adultos, que declarou que o adulto não adquire material de leitura. Segundo s2, s7, s8, s10, s11, s12, s16 e s19, seus responsáveis não compram materiais escritos.

s2- Não, porque já tem um monte em casa.(Entrevista:05/09/2013)

s7- Ela comprava faz um tempão que comprou, agora não compra mais, porque ela não trabalha mais.(Entrevista:25/06/2013)

s8-Nunca comprou.(Entrevista:03/06/2013)

s10-Não. (Entrevista: 24/06/2013)

s11-Vai comprar um livro. (Entrevista:05/09/2013)

s12-Por enquanto, ela não está comprando eu tô querendo Furby, que é muito caro. (Entrevista:03/06/2013)

s16 - Não. (Entrevista: 25/06/2013)

s19-Só compra quando pede, mas eles demoram para comprar livros. (Entrevista: 13/09/2013)

Conforme os relatos, verifica-se que apenas as respostas de s10 e s12 coincidiram com as respostas dos adultos que negaram comprar materiais escritos. As crianças s2, s7, s8, s11, s16 e s19 disseram que seus pais não adquirem materiais escritos, mas os respectivos pais afirmaram o contrário, conforme mostram suas falas:

S2-M: Livrinhos, em casa, que ficam à vontade para ela mexer, principalmente os infantis que eram do irmão. Vamos à feira do livro e eles compram, hoje ela pediu para conhecer a Biblioteca Municipal.(Entrevista:23/05/2013)

S7-A: Ofereço gibis. (Entrevista:23/08/2013).

S8- M: Livros de histórias infantis. (Entrevista:20/05/2013)

S11-M: Compro sempre livros de historinha normalmente os que vêm com cd. (Entrevista:03/06/2013)

S16-M: Livros. (Entrevista:12/08/2013)

S19-M: Revistas, gibis, jornais e apostilas. (Entrevista: 10/09/2013)

Embora não seja possível afirmar com certeza a origem dessas divergências nas respostas, é provável que adultos e crianças tenham interpretado a pergunta de forma diferente. Por exemplo, uma mãe pode ter adquirido livros antes de a criança entrevistada ter nascido ou

quando esta era ainda bem pequena. Assim, na resposta, o adulto declara que compra materiais escritos, e a criança, que não presenciou a compra ou dela não se lembra, diz o contrário.

Retornando aos dados sobre a aquisição de materiais escritos, s9 relaciona a compra de tais materiais à decifração de uma palavra, ou ao incentivo a tentativas de leitura:

s9- Compra. Minha mãe já comprou várias coisas, quando passa nos lugares ela pergunta: qual que forma L e A? E o que forma eu falo La, e aí ela começa falar, livros gibis e livros do Padre Marcelo. (Entrevista: 03/06/2013).

Note-se que em Ss1, Ss3, Ss5, Ss6, Ss9, Ss13, Ss15, Ss17 e Ss18, confirma-se a aquisição da leitura por parte do adulto e da criança. Exemplo disso são as falas de Ss1:

S1- P: Palavras cruzadas e almanaque, revistas de historinhas. (Entrevista: 11/06/2013)
s 1: Sim, eles compram livros de pintar.(Entrevista:21/06/2013))

Por outro lado, apenas Ss10 e Ss12 disseram não haver compra de material escrito.

Vale destacar também que s14 relata que os materiais de leitura são oferecidos pelo tio, o que demonstra participação de outro familiar na aquisição de um bem cultural, conforme transcrição a seguir:

s14- Meu tio, livros e revistas.(Entrevista:18/06/2013)

Vê-se, pelo Quadro 15, que as maneiras de aquisição dos materiais são variadas e incluem principalmente compra, empréstimos e presente.

O quadro 16 mostra, sob o ponto de vista dos adultos, quais materiais de leitura as crianças trazem da escola.

Quadro 16 - Materiais trazidos da escola.

Adultos	Ele/ela traz materiais de leitura da escola? Quais?
S1	Gibis e livros de histórias da biblioteca.
S2	Leva gibis sempre e livrinho, mas só que gibis ela não gosta muito.
S3	Sim, gibis e livros da biblioteca.
S4	Leva livrinhos e gibis.
S5	Livros e gibis que geralmente ele pega.
S6	Sempre toda semana e pede pra ler que agora tem que fazer a ficha, aí tem que ler de qualquer jeito.
S7	Gibis da Monica e livros da biblioteca.
S8	Livros.
S9	Geralmente os Livros e gibis.
S10	Livros de matemática e gibis.
S11	Livros de historinha.
S12	Sim, os da biblioteca.
S13	Ela leva e traz de casa para escola livros e gibis
S14	Gibis e os contos.
S15	Livros de historinhas e gibis.
S16	Sim livros tarefas e livros didáticos.
S17	Gibis, livros de histórias e livros da escola (os didáticos) que ele quer ler inteiro
S18	Livros e gibis.
S19	Livros, revistas e gibis.

Fonte: Entrevista realizada com adultos de maio a setembro de 2013.

De acordo com as respostas, todos os adultos percebem essa movimentação de materiais da escola para os lares, entre os quais citam livros, contos, livros da biblioteca, livros da escola (os didáticos), gibis e revistas. Com exceção de S8, que citou livros, de forma genérica, os outros adultos mencionaram mais de um material escrito que as crianças trazem da escola para casa.

Os livros e os gibis apareceram em quase todas as respostas dos adultos: os livros em dezoito respostas e os gibis em quatorze. Possivelmente o livro é percebido nos materiais dos filhos porque as crianças semanalmente emprestavam livro da biblioteca para ser lido em casa, e às vezes junto ao empréstimo de livros elas levavam também um gibi.

Frise-se que os livros e gibis que os pais comumente viram nas mãos das crianças eram disponibilizados, uma vez por semana, por meio de empréstimos na biblioteca da escola onde

foi feito este trabalho. Após ler o livro com a família, as crianças deveriam preencher uma ficha de leitura com questões sobre o livro, conforme comprova relato de S6:

S 6-M: Sempre toda semana e pede pra ler que agora tem que fazer a ficha, aí tem que ler de qualquer jeito. (Entrevista: 24/06/2013).

A ficha de leitura é uma atividade determinada pela escola como parte da rotina de leitura e escrita, devendo ser desenvolvida uma vez por semana na sequência do empréstimo do livro. Na ficha de leitura, a criança deveria preencher, em casa, informações referentes à capa do livro (título, o autor, ilustrador e editora.) e ao conteúdo (personagens, enredo e a parte de que mais gostou).

As tarefas e os livros didáticos também são declarados como material de leitura que as crianças trazem da escola, de acordo com depoimento de S10, S16 e S 17:

S10-A: Livros de matemática e gibis. (Entrevista: 27/06/2013)

S16-M: Sim, livros tarefas e livros didáticos. (Entrevista: 12/08/2013)

S17 –P: Gibis, livros de histórias e livros da escola (os didáticos) que ele quer ler inteiro. (Entrevista: 18/06/2013)

É interessante notar que há um intercâmbio de impressos entre a escola e a família, ou seja, além de a escola ser o ponto de partida desses materiais, pode ser também o destino, como é o caso de S13, que declarou que a filha leva seus livros e gibis para a escola. Segue a fala de S13 nesse sentido.

S13-M: Ela leva e traz de casa para a escola livros e gibis. (Entrevista: 19/06/2013)

Um outro material que as crianças tinham oportunidade de levar para casa eram as revistas que ficavam na sala de aula à disposição delas, porém apenas S19 as mencionou:

S19 - Livros, revistas e gibis. (Entrevista: 10/09/2013)

Concluimos, pelas respostas, que os adultos estão atentos ao que as crianças trazem da escola, o que pressupõe uma interação com esses materiais por meio de manuseio e leituras realizadas pelas, com e para as crianças. Dessa forma, pode ocorrer a objetivação e a apropriação dos atos de ler. A apropriação pode ser definida como assimilação da experiência humana, e a objetivação como a expressão ou a produção da cultura que se torna possível a partir da apropriação da experiência humana. Segundo Mello (2007), ambas, num processo dialético, permitem o processo de humanização.

Sem dúvida, o acesso aos bens culturais disponibilizados na biblioteca e na sala de aula é um meio para a apropriação e a objetivação da cultura escrita. E é nessa “relação sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano. (SFORNI, 2008, p.2)”

Todavia, haver disponibilidade de livros e afins em casa não garante a experiência de leitura, consoante explica Aguiar (2011, p. 110):

Viver rodeado de material escrito não garante o nascimento de um leitor, no entanto, o exemplo dos pais, avós, irmãos, amigos, professores e bibliotecários é decisivo para aproximar a pessoa dos livros. Mas é, sobretudo, o entusiasmo, o comprometimento demonstrado através da leitura conjunta, do diálogo sobre os assuntos lidos, das trocas de livros, dos relatos de experiências leitoras que mobilizam o novo leitor.

No próximo item, enfocamos quais títulos as crianças levam da escola para casa. As respostas dos responsáveis estão tabuladas no quadro 17.

Quadro 17 - Livros que as crianças emprestam da biblioteca escolar.

Adultos	Sua/seu filha(o) empresta livro da biblioteca da escola? Que livro você lembra que ela já emprestou?
S1	Sim, A abelhinha Peck, Joanhina e o Peixinho.
S2	Mais comuns, Branca de Neve.
S3	Mentelinho e Etanóis.
S4	Empresta o que está na mochila do gatinho.
S5	Empresta, acho que era do lobo mau
S6	O rato roeu é alguma coisa assim. E tem um lá em casa, eu não lembro o título do livro.
S7	Sim e eu não lembro qual título ela trouxe, está em casa e nós vamos ler.
S8	Sim levou o Sapo Sapeca lê com entusiasmo e faz a ficha de leitura.
S9	Eu vi lá, não cheguei a ler.
S10	Sim, livros e gibis, mas eu não lembro o nome do livro.
S11	Histórias da biblioteca, não lembro.
S12	O ursinho azul (recente), Pocahontas, O peixinho redondo, As aventuras de boquinha redonda.
S13	Um gibi da Mônica e um livro do grilo.
S14	É rato rei e alguma coisa, o outro acho que foi o leão que ruge, ela já levou tantos que eu nem me lembro.
S15	O último era uma historinha de um menino que ficava só no quarto e quando saiu viu quantas coisas boas ele perdia enquanto ficou no quarto.
S16	Sim, mas não lembro nenhuma história.
S17	Sim, ele já levou: O cavalo e o trovão e o da Berinjela.
S18	Empresta, e o último que ele pegou foi a Dirce (a empregada) que leu.
S19	Sim, o do Panda, era As férias de um panda.

Fonte: Entrevista realizada com adultos de maio a setembro de 2013.

Observa-se que, da perspectiva do adulto, todas as crianças levam livros da biblioteca da escola. Porém, apenas nove dos adultos entrevistados conseguiram se lembrar dos títulos. Entre os que não se lembraram, S15 conseguiu recordar partes da história, mas não o título:

S15- M: O último era uma historinha, de um menino que ficava só no quarto e quando saiu viu quantas coisas boas ele perdia enquanto ficou no quarto. (Entrevista:20/06/2013)

Nesse caso específico, o fato de o sujeito ignorar o título não significa inexistência da leitura, pois em sua fala o adulto consegue resgatar partes da história, o que demonstrou um acompanhamento da criança na leitura.

Registre-se também que S6 e S14 até tentaram se lembrar do título do livro, mas o fizeram apenas em relação a parte deste:

S 6-M: O rato roeu é alguma coisa assim. E tem um lá em casa, eu não lembro o título do livro. (Entrevista: 24/06/2013).

S14-M: S14- É rato rei e alguma coisa o outro acho que foi o leão que ruge ela já levou tantos que eu nem me não lembro. (Entrevista: 07/06/2014).

Outras justificativas para a não lembrança do título foram o grande número de livros, o fato de eles não terem sido lidos ainda, e também a não realização da leitura, conforme relatos de S7, S9, S 14 e S18:

S7 – A:Sim e eu não lembro qual título ela trouxe, está em casa e nós vamos ler. (Entrevista: 23/08/2013)

S9 –M: Eu vi lá, não cheguei a ler. (Entrevista: 20/05/2013)

S14 – M:É rato rei e alguma coisa o outro acho que foi o leão que ruge, ela já levou tantos que eu nem me não lembro. (Entrevista: 07/06/2013)

S18 - M: Empresta e o último que ele pegou foi a Dirce que leu. (Entrevista: 23/08/2013)

Embora não tenhamos dados empíricos para afirmar com certeza, é possível conjecturar que a não lembrança dos títulos pelos adultos esteja ligada à leitura feita apenas com objetivo de auxiliar o filho a cumprir a obrigação escolar, ou seja, preencher a ficha sem se preocupar com o conteúdo da história. Podemos inferir também que tenha faltado aos pais a atenção aos elementos paratextuais durante a leitura que faziam aos filhos, de modo que autor, ilustrador, editora, etc. foram aspectos que não apareceram na leitura, que ao que parece, restringiu-se ao texto da história. Além disso, o livro pode não ter despertado o interesse dos adultos, por diversos motivos, inclusive por causa da correria do dia a dia, que leva o adulto a delegar para terceiros a realização da leitura para o filho, como ocorre, por exemplo, com S18, que declara:

S18 - M: Empresta e o último que ele pegou foi a Dirce que leu. (Entrevista: 23/08/2013)

Nove adultos lembraram os títulos, fazendo menção aos mais recentes e aos que estavam na bolsa da criança na data da entrevista. Somente S12 lembrou várias histórias de obras que a filha emprestara na biblioteca da escola:

S12- M: O ursinho azul, (recente), Pocahontas, O peixinho redondo, As aventuras de boquinha redonda. (Entrevista: 25/05/2013)

Neste ponto de nosso trabalho, convém registrar que, na escola onde a pesquisa se desenvolveu, o empréstimo de livros da biblioteca faz parte da rotina. Todas as crianças são estimuladas a emprestar um livro por uma semana, devendo cuidar bem dele e devolvê-lo na data marcada, sete dias depois.

Antes de ocorrer o empréstimo, é feita uma pré-seleção pela funcionária da biblioteca, uma professora readaptada, que na ocasião estava pela primeira vez prestando esse tipo de serviço. Para o primeiro ano, tal funcionária selecionava obras antigas e com poucos escritos e às vezes os títulos de uma mesma coleção, como *Gato e Rato*, *Bichos e Fantasias*, e resumo dos clássicos.

Os livros pré-selecionados ficavam sobre uma mesa na biblioteca e as crianças, de cinco em cinco, deveriam ir até lá e selecionar um título. A funcionária então anotava o título escolhido, para seu controle.

Como a entrevista ocorreu no decorrer do ano de 2013, o número de títulos lembrados pelos pais dependeu do mês em que ele foi entrevistado. No ano, cada criança emprestou aproximadamente 35 livros.

De acordo com Arena, a biblioteca é um importante mediador e formador do leitor, já que:

As relações entre os sujeitos constituintes da rede de leitura e de cultura, nos espaços das escolas, incluída com destaque a biblioteca escolar, solicitam a ampliação do acervo cultural de cada um, particularmente para o aluno, porque as ações de ler necessitam da expansão do acervo de experiências, do qual depende a imaginação e seu desenvolvimento como função psíquica, na perspectiva vigotskiana, uma vez que quanto “mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou, quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias das mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (VIGOTSKI,⁶ 2009, p. 23 apud ARENA, 2011,p.16)

⁶ VIGOTSKI, Imagem e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

Retomando os dados sobre os livros que as crianças emprestam da biblioteca, o adulto S8 além de lembrar o título do livro mencionou a ficha de leitura realizada pela criança. Segue o depoimento:

S8: Sim levou o Sapo Sapeca lê com entusiasmo e faz a ficha de leitura.
(Entrevista:20/05/2013)

O motivo que possivelmente incentivou a leitura foi o preenchimento da ficha, e, neste caso, o ato de ler não pode ser considerado como uma atividade, e sim uma ação, pois, de acordo com Leontiev: “Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual faz parte.” (LEONTIEV, 1988, p.69).

Por atividade, designamos os processos cujo resultado alcançado ao final coincide com o motivo que estimula a criança a agir. (LEONTIEV, 1988).

Segundo Leontiev (1988), quando agimos, somos impulsionados por dois tipos de motivos: os compreensíveis e os eficazes. No caso da ação realizada pela criança – preenchimento da ficha de leitura – o motivo que a levou a agir estava relacionado a outra atividade: cumprir a obrigação de fazer o dever de casa

No preenchimento da ficha de leitura, verificamos como essa ação é representada pelo sujeito. Quando a mãe acompanha a criança na realização da ação, o que está dirigindo a realização do processo de leitura da mãe é o preenchimento da ficha. Possivelmente a mãe não estivesse preocupada com a leitura, isto é, com o conhecimento de uma nova história.

Agora, para finalizar a segunda categoria, apresentamos, no quadro 18, as respostas das crianças sobre os livros emprestados por elas na biblioteca da escola.

Quadro 18- Livros emprestados pelas crianças na biblioteca.

Crianças	Você retira material da biblioteca para ler? Lembra algum livro?
s1	Sim, da Abelhinha Peck.
s2	Sim, mas não lembro o nome do livro.
s3	Sim, os Etanóis e o das Mentiras.
s4	Miau, miau o gato estátua.
s5	Sim, o livro do jacaré.
s6	Sim, só lembro da capa, os jacarés estão escondidos e os caçadores estão matando os bichos.
s7	Eu empresto e não lembro o nome.
s8	Sim, o livro da Águia.
s9	Livros que eu pego, Balão Mágico.
s10	Sim, O pelicano.
s11	Sim, um do porquinho.
s12	Livro- O ursinho azul.
s13	Sim e não lembro o nome.
s14	Sim, O rugido do leão, O rato que riu do rei, e só esse.
s15	O primeiro livro que eu levei foi muito legal, Theo e os amigos.
s16	Sim, Theo e seu fiel amigo.
s17	Sim, A peteca sapeca e As araras.
s18	Sim, o da Lagarta.
s19	Sim, o livro A lesma.

Fonte: Entrevista realizada com crianças de maio a setembro de 2013.

De acordo com as respostas tabuladas no quadro, dezessete crianças lembraram os títulos das histórias, e apenas dois não lembraram. A grande incidência de lembrança do livro pode, mesmo que hipoteticamente, ser atribuída à possibilidade de escolha que os alunos têm, e ao fato de eles terem gostado da história e de a leitura fazer sentido. Nessa linha, é o depoimento de s15:

s15 - O primeiro livro que eu levei foi muito legal: Theo e os amigos.
(Entrevista: 25/06/2013)

No que se refere à atribuição de sentido, pelo leitor, à palavra escrita, Manguel afirma:

E, contudo, em cada caso é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo.[...] Lemos para compreender, ou para começar a compreender. (MANGUEL, 1997, p.19-20).

Tal atribuição de sentido ou significado pode ser verificada no relato de s6, que, embora não lembrasse o título, resgatou partes da história.

s6: Sim, só lembro da capa os jacarés estão escondidos e os caçadores estão matando os bichos.(Entrevista: 24/06/2013).

Algumas crianças - s3, s14 e s17- relataram mais de um título, apesar de a pergunta mencionar “algum livro” que elas eventualmente tivessem emprestado da biblioteca.

s3: Sim os Etanóis e o das Mentiras. (Entrevista:17/05/2013)

s14- Sim, O rugido do leão, O rato que riu do rei, e só esse. (Entrevista: 18/06/2013)

s17- Sim, A peteca sapeca e As araras.(Entrevista:25/06/2013)

As crianças possivelmente não relataram mais títulos porque a pergunta feita referia-se a algum livro, ou seja, um livro.

Ao comparar o quadro 16 (*Livros que as crianças emprestam da biblioteca escolar*) com o quadro 17 (*Livros emprestados pelas crianças na biblioteca*), percebe-se que algumas crianças mencionaram o mesmo título que tinha sido citado pelos adultos. Essas coincidências foram apresentadas por Ss1, Ss3, Ss4, Ss12, Ss14. Seguem suas falas:

S1-P: Sim, A abelhinha Peck, Joaninha e o Peixinho. (Entrevista: 11/06/2013)

s1: Sim, da Abelhinha Peck.(Entrevista:21/06/2013)

S3: Mentelinho e Etanóis.(Entrevista:16/05/2013)

s3: Sim, os Etanóis e o das Mentiras.(Entrevista:17/05/2013)

S4: Empresta o que está na mochila do gatinho.(Entrevista:13/06/2013)

s4: Miau, miau o gato estátua.(Entrevista:21/06/2013)

S12: O ursinho azul (recente), Pocahontas, O peixinho redondo, As aventuras de boquinha redonda. (25/05/2013)

s12: Livro- O ursinho azul. (03/06/2013)

S14: É rato rei e alguma coisa, o outro acho que foi o leão que ruge, ela já levou tantos que eu nem me não lembro. (Entrevista: 07/06/2013)

s14: Sim, O rugido do leão, O rato que riu do rei, e só esse. (Entrevista18/06/2013)

Por meio dessa coincidência nas respostas dos pais e das crianças, percebemos que aqueles estão atentos aos materiais a que estas têm acesso na escola por meio do empréstimo

na biblioteca e conseguiram verbalizar os mesmos títulos ou assuntos dos livros. Tal fato pode ter ocorrido porque as datas das entrevistas de adultos e crianças foram bem próximas, algumas no mesmo mês.

Outra coincidência foi apontada pelo adulto S7 e pela criança s7 sobre a não lembrança do título do livro. O adulto justifica que é porque o livro ainda não foi lido e a criança disse que não lembrava o nome. Na sequência seguem seus depoimentos:

S7: Sim e eu não lembro qual título ela trouxe, está em casa e nós vamos ler. (Entrevista: 23/08/2013)

s7: Eu empresto [e não lembrou o nome]. (Entrevista: 25/06/2013)

Mediante os depoimentos de adultos e crianças, entende-se que há uma grande movimentação de materiais de leitura nas residências, e que a leitura é percebida por adultos e crianças, pois todos declararam ter acesso aos materiais emprestados. Sobre o contato com tais impressos, podemos afirmar que ele acontece, mas não temos certeza de como isso ocorre, já que a maioria dos adultos não lembrou o título das obras emprestadas pelas crianças, enquanto as crianças, em sua maioria, lembraram-no. O que se pode constatar é que o que está em jogo é saber se os materiais circulam na casa e se são lidos, mas não foi questionado o modo como essa leitura é feita pelo adulto.

Por meio desta categoria, atendemos dois de nossos objetivos específicos: identificar os materiais de leitura disponíveis no ambiente familiar e escolar para a realização de práticas de leitura, e conferir se as crianças têm acesso aos materiais de leitura disponibilizados no ambiente familiar e escolar.

No próximo item, abordaremos a categoria *a criança e o ato de ler*, ato este que Arena (2005, p. 26) explica da seguinte forma:

Ser leitor não é chegar ao final de um processo. Desde os primeiros anos de sua vida, o homem, ao interagir com o material escrito, inicia seu aprendizado como leitor, em processo infinito de construção. Ser leitor é um estado sempre transitório, em processo constante de reelaboração e reorganização do universo de experiências e de conhecimentos, porque não basta dominar os princípios do sistema linguístico, se não houver a ampliação do conjunto de experiências. É nesse processo que o leitor tenta compreender o escrito e, ao tentar compreender produz leitura.

4.3 As Crianças e o Ato de Ler

Nesta categoria nossa base é a criança e a leitura realizada por ela em casa, na escola e em outros ambientes, sob o ponto de vista do adulto e da própria criança. Inicialmente, trazemos um trecho de Mello (2007, p. 89-90), para quem a criança,

[...] um ser histórico-cultural é, desde muito pequena, capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra a seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia.

Dessa forma, ao ser considerada a criança como sujeito histórico, nas relações que se estabelecem com elas, devem ser levados em conta seus desejos, ideias e opiniões. Isso porque, com base na teoria aqui eleita:

A infância é o tempo em que a criança deve introduzir-se na riqueza da cultura histórica e socialmente criada reproduzindo para si qualidades especificamente humanas. Isso permite as novas gerações subir nos ombros das gerações anteriores para superá-las no caminho do desenvolvimento tecnológico, científico e do progresso social.(MELLO,2007, p.90)

Cada ser humano, durante sua existência, faz contato, em maior ou menor grau, com esse repertório humano acumulado. Sem dúvida, uma das formas de esse contato acontecer é por meio de impressos (livros, revistas, jornais) em seus lares, na escola e em outros ambientes, com a mediação do adulto nesse processo de aprendizagem da cultura escrita.

Também os espaços (casa, sala de aula e biblioteca) são elementos de mediação, principalmente quando há estímulos para a leitura e quando se apresenta um ambiente favorável para um maior número de leituras. Vale lembrar que a mediação só acontece quando existe relação entre os sujeitos e os objetos que estão no ambiente.

Em interação com materiais de leitura, as crianças e os adultos podem praticar o ato de ler, que, para Bajard (2002, p. 288), “corresponde a uma necessidade ou a um desejo e não pode ser divorciado do projeto do leitor.[...]”

Na mesma linha de raciocínio, Smith (1989, p. 16) considera que “a leitura é uma questão de dar sentido a partir de uma linguagem escrita, em vez de decodificar a palavra impressa em sons.”

Para discutir a categoria *as crianças e o ato de ler*, num primeiro momento, analisamos algumas questões dirigidas aos responsáveis entrevistados. Tentamos verificar se, na convivência familiar, o adulto observou atos de leitura das crianças, no que se refere à maneira como ela lê - em voz alta ou em silêncio-; a eventual pedido de ajuda nas leituras; à forma dessa ajuda; e às dificuldades apresentadas ao ler.

Na sequência, da perspectiva da criança sobre seu comportamento leitor, investigamos se ela gostava ou não de ler, se lia sozinha, se tinha um espaço na casa destinado à leitura, como

lia (em voz alta ou em silêncio), quais as dificuldades surgidas ao ler, e o que lia nos diversos ambientes.

Para iniciar nossa análise, apresentamos o quadro 19, que resume a constatação dos adultos sobre a atitude leitora da criança.

Quadro 19 - Observação dos atos de leitura

Seu filho lê ?	Sim	Não	Mais ou menos	Total de adultos
	11	7	1	19

Fonte: Entrevista realizada com adultos de maio a setembro de 2013.

Onze adultos consideraram que seus filhos leem, dentre os quais alguns citam o que já conseguem ler. Seguem suas falas:

S8- M: Coisas simples ele lê. (Entrevista: 20/05/2013)

S10-A: Ela está começando a ler, ela gosta de ficar o dia inteiro com livro na mão. (Entrevista 27/06/2013)

S13- M: Sim lê muito. (Entrevista: 19/06/2013)

S15-M: Já começou a ler sozinho. (Entrevista: 20/06/2013)

S17-P: Ele lê sozinho e com a gente também. (Entrevista: 18/06/2013)

Sete sujeitos responderam que seus filhos não leem, e fizeram algum comentário sobre isso:

S1-P: Não, mas folheia livros e gibis. (Entrevista: 11/06/2013).

S3-M: Não, sou eu que leio para ele. (Entrevista: 16/05/2013)

S5-M: É que ele não lê, às vezes ele pega pra folhear e está com mania de desenhar. (Entrevista: 21/06/2013).

S6- M: Ainda não, mas vai em breve se Deus quiser, mas ele pega vários livros para folhear, ele e o pequeno de um ano. (Entrevista: 24/06/2013).

S7-A: Ainda não, ela lê só as palavras ou nomes. (Entrevista: 23/08/2013)

S18-M: Não ele ainda não lê. (Entrevista: 23/08/2013)

S19-M: Pseudoleitura tem autonomia e vontade, mas ela não lê. (Entrevista: 10/09/2013)

Somente um sujeito respondeu que o filho lê mais ou menos, possivelmente porque considera que ele não lê tudo.

Alguns responsáveis, ao responderem se a criança lê ou não, explicitaram suas justificativas, o que possibilitou entender o conceito que atribuem à leitura, ou seja, entendem leitura como decifração.

S1, S5 e S6 não consideraram que as crianças leem, pois nas ações delas eles observaram apenas o manuseio dos materiais de leitura, conforme demonstram suas falas:

S1-P: Não, mas folheia livros e gibis. (Entrevista: 11/06/2013).

S5-M: É que ele não lê, às vezes ele pega pra folhear e está com mania de desenhar. (Entrevista: 21/06/2013).

S6- M: Ainda não, mas vai em breve se Deus quiser, mas ele pega vários livros para folhear, ele e o pequeno de um ano. (Entrevista: 24/06/2013).

Percebe-se, então, que, para esses adultos, estar em contato com o material não significa saber ler, porque, provavelmente, consideram que ler é oralizar a palavra. Se os adultos não ouvem a criança ler em voz alta - verbalizar a história ou outro material escrito-, consideram que não houve leitura. Porém, a criança lê as imagens ao folhear o material escrito.

A respeito da leitura das imagens, Mathias citando Furnari (1996) afirma:

A imagem para a criança pequena ainda é um meio de comunicação fundamental e básico, muitas vezes mais desenvolvido e aprimorado que a linguagem verbal. À medida que a criança cresce e vai desenvolvendo sua comunicação verbal e capacidade de abstração, a quantidade de ilustrações [...] poderá ou não reduzir-se. (p. 44) (Furnari, 1996,p.44 apud Mathias,2005,p.58)

Neste ponto, recordemos que, como bem explicam Gil e Soliva (2003, p. 109):

As crianças não passam de não saber ler a saber ler de um dia para o outro, mas seguem um processo de reconstrução de suas idéias sobre leitura: desde muitas pequenas imitam o ato de ler, muito cedo entendem que os escritos contêm significados e buscam-no à sua maneira; primeiro contentam-se em imaginar o significado do escrito, mais tarde verão no texto indícios para verificar suas previsões ou hipóteses.

Sem dúvida, a intervenção do adulto como mediador contribuiria muito nesse processo, porém, lamentavelmente, como também escrevem as autoras, às vezes, o pequeno leitor é reprimido pelo adulto, com frases do tipo: “ ‘aqui não está dizendo exatamente isso, você está inventando’, [...] reduzindo a aprendizagem da leitura ao domínio ou não- domínio do código alfabético, considerando, portanto, que uma criança só sabe ler quando é capaz de identificar a escrita.” (GIL; SOLIVA, 2003, p. 109).

No que se refere à aprendizagem da leitura, Bajard (2002, p. 290) destaca que [...] “*para aprender a ler é preciso ler*”. (Grifo do autor). E no depoimento de S10, isso fica evidente:

S10-A: Ela está começando a ler, ela gosta de ficar o dia inteiro com livro na mão. (Entrevista 27/06/2013)

Ainda sobre a importância do contato, na infância, com materiais impressos - sobretudo o livro - o autor citado destaca duas formas de encontro: a direta, em que a criança explora o material sozinha; e a indireta, em que, por meio da voz do mediador, escuta o texto. Nas palavras de Bajard:

Esse encontro precoce com os acervos inaugura a entrada das crianças na literatura, iniciação esta que se efetua em duas frentes. Diretamente, isto é, sem intervenção de um mediador, a criança manuseia o livro, brinca com ele, encena seus personagens em dobradura, interpreta a seqüência de suas imagens, observa a presença do texto, descobre elementos do código gráfico que não se reduzem ao código alfabético tais como maiúscula, o travessão etc. Ao mesmo tempo, a criança que se beneficia da intervenção vocal de um mediador escuta textos e assim, mesmo sem ser alfabetizada, penetra no mundo da ficção escrita. (BAJARD, 2006, p. 504).

É interessante notar que S4, S7, S8 e S16 delimitam o que a criança já consegue ler, compreendendo, dessa forma, que a leitura vai das partes para o todo, é gradativa. Seguem os depoimentos nesse sentido:

S4-M: Poucas coisas, mas lê. (Entrevista: 13/06/2013)

S7-A: Ainda não, ela lê só as palavras ou nomes. (Entrevista: 23/08/2013)

S 8- M: Coisas simples ele lê. (Entrevista: 20/05/2013)

S16- M: Mais ou menos. (Entrevista: 12/08/2013).

Pode-se inferir que tais sujeitos consideram a leitura como um processo que começa pela decifração da letra, fonema e sílaba para, depois, progredir para a decodificação do texto. Essa maneira de ver a leitura é assim resumida por Cruvinel (2010, p. 75): “A aprendizagem da leitura se realiza a partir da soma dos elementos mínimos- grafema, fonema ou sílaba - para formar palavras depois frase e por fim texto. Aprender a ler seria, portanto, aprender a decodificar o escrito.”

Contudo, para a pesquisadora, essa não é a melhor forma de aprender a ler. O ideal seria que o leitor lesse “de forma seletiva o conjunto de palavras de acordo com sua significação que, mediada pela intenção do leitor e pelo contexto no qual ocorre, permite a construção do sentido.” (CRUVINEL, 2010, p. 59).

Também se opondo à leitura que se inicia pelas partes indo para o todo, Smith (1989) defende que a compreensão é a base da leitura e, por isso, o leitor, ao preocupar-se com uma determinada palavra, fica impedido de fazer previsões, o que prejudica a compreensão. Segundo o autor, “Realizamos previsões abrindo nossas mentes para o provável e desconsiderando o improvável.” (SMITH, 1989, p.34). Na mesma obra, o autor ainda afirma que:

A tentativa para ler um texto em algumas letras ou mesmo toda uma palavra de cada vez mantém o funcionamento do leitor ao nível do absurdo e destrói qualquer esperança de compreensão. O objetivo deve ser o de ler tanto texto quanto possível com cada fixação, para manter o significado. (SMITH, 1989, p.102)

Neste momento, vale resaltar que as crianças, embora tenham o modelo dos pais, têm também o da professora, que ensina leitura de outro ponto de vista e bem mais motivador para a criança do que a simples decodificação.

Entre os entrevistados que declararam que as crianças não leem, merece destaque S12, que afirmou que a filha reconta a história lida pela mãe.

S12-M: Eu leio o que ela gosta e depois ela reconta do jeito dela. (Entrevista: 25/05/2013).

Sobre o reconto, Bajard (2007, p. 27) escreve:

O reconto é uma fonte de enriquecimento da língua, pois propõe um discurso articulado numa complexidade e numa extensão raramente assumidas pela língua corriqueira de todos os dias. Esta última é constituída de interações rápidas, articuladas sobre uma situação que não precisa ser verbalizada, já que é partilhada por interlocutores: tempo, espaço, objeto, participantes etc.

Após a tabulação e a análise das respostas dos adultos sobre os atos de leitura das crianças, dirigimos nosso olhar para as falas das crianças quando questionadas sobre se gostavam de ler. O quadro 20 mostra tais respostas.

Quadro 20- Opinião sobre o ato de ler.

Resposta das crianças: Você gosta de ler?	Nº
Gosto	12
Tô aprendendo, mas gosto; Gosto e eu to aprendendo.	2
Às vezes, só que eu estou aprendendo.	1
Bom, eu não sei ler, mas às vezes eu junto as palavras e consigo ler.	1
Gosto de ler mais ou menos, gosto de ler o livro, ler, escrever, só treinar as letras e escrever.	1
Mais ou menos, é um pouquinho difícil.	1

Fonte: entrevista realizada com crianças de maio a setembro de 2013.

Notamos que doze crianças gostam de ler, inclusive os dois que declararam estar aprendendo. Duas crianças disseram gostar mais ou menos, uma delas justificou dizendo que ler é um pouco difícil. Apenas uma respondeu “às vezes” e explicou que está aprendendo. A única criança que respondeu não saber ler acrescentou que às vezes junta as palavras e consegue ler.

O interesse das crianças pela linguagem escrita está relacionado às vivências no ambiente familiar e escolar. Ou seja, vivendo em um mundo em que a língua escrita está cada vez mais presente, elas começam a se interessar pela escrita muito antes que a escola a apresente formalmente. A apropriação da língua escrita se faz no reconhecimento, na compreensão e na fruição da linguagem que se usa para escrever, atividades essas mediadas pelo Outro, que pode ser um adulto ou uma criança mais experiente. Tal processo de mediação acontece em

atividades com os diferentes gêneros escritos (ARENA, 2003), “como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e ‘textos’, mesmo sem saber ler e escrever.” (BRASIL, 2009, p.16).

Ainda no intuito de verificar os atos de leitura das crianças, nós as questionamos se elas leem em casa sozinhas e se têm nesse local um espaço reservado para a realização dessa ação. As respostas estão no quadro 21.

Quadro 21 - Leituras em casa.

Crianças	Você na sua casa lê sozinho (a)?	Você tem algum cantinho da sua casa em que você costuma ficar enquanto faz a leitura?
s1	Não, eu só olho o livro.	---
s2	Sim.	Os livros ficam no quarto e eu sento e escrevo e espalho os livros.
s3	Sim leio Macqueen.	Eu fico no quarto da minha mãe e na minha avó na casa dela.
s4	Sim.	---
s5	Às vezes.	No meu quarto.
s6	Um pouco.	Na mesa da sala.
s7	Às vezes.	Eu fico de repente, no quintal, na área, sentada.
s8	Sim.	Não.
s9	Algumas coisas.	Eu tenho um cantinho da leitura igual tem ali, lá (<i>apontou para o da sala</i>), lá tem várias revistas que eu também gosto de olhar figuras, recortar e vários gibis.
s10	Às vezes sim, os livros da biblioteca.	Às vezes é na sala, quarto da minha mãe e outro quarto, tenho três lugares.
s11	Leio.	---
s12	Às vezes.	Num armário que tem dvd também.
s13	Não.	De noite ele lê pra mim na minha casa e no meu quarto.
s14	Eu leio só gibi.	No meu quarto.
s15	Ahã.	Ahã, às vezes fico no sofá ou no meu quarto.
s16	Algumas coisas sim, eu consigo o nome da minha irmã Taise.	A mesa o quarto e a sala.
s17	<i>Fez que sim com a cabeça.</i>	No quarto de T.V.
s18	Algumas vezes sim.	Eu fico no meu quarto.
s19	Não	Eu fico na sala e minha mãe lê pra mim.

Fonte: Entrevista realizada com crianças de maio a setembro.

Nesse quadro, vê-se que dezesseis crianças declararam ler e apenas três disseram não ler. Os sujeitos s13e s19, que declararam não ler, afirmam que um adulto lê para eles. Nas

respostas afirmativas sobre as leituras realizadas em casa, as crianças disseram: sim, às vezes, um pouco, algumas coisas, ahã , e uma delas movimentou a cabeça afirmando.

Os sujeitos s3, s10, s14 e s16 mencionaram o que leem em casa sozinhos: livro próprio, livros da biblioteca, gibi e o nome da irmã. Seguem suas falas:

s3- Sim leio Macqueen. (Entrevista:17/05/2013)

s10- Às vezes sim, os livros da biblioteca. (Entrevista:24/06/2013)

s14- Eu leio só gibi.(Entrevista:18/06/2013)

s16- Algumas coisas sim, eu consigo o nome da minha irmã Taise.(Entrevista:25/06/2013)

Acerca dos atos de leitura,

Vemos crianças que olham as imagens, mas que não buscam significados no texto; outras que lançam hipóteses sobre possíveis significados que nem sempre verificam; algumas têm necessidade de oralizar o texto em voz baixa, outras estão imersas no que chamamos de “isolamento leitor”, conduta típica da pessoa que, de forma ativa, está envolvida na busca do significado do texto. É a esse “isolamento leitor” que queremos que os alunos cheguem[...] (GIL; SOLIVA, 2003, p.119).

A respeito dos espaços utilizados para ler, o quarto e a sala foram os mais citados. A criança s9 declarou ter um espaço parecido com o da sala de aula (cantinho da leitura) e descreveu alguns materiais presentes nesse espaço, conforme sua fala:

s 9- Eu tenho um cantinho da leitura igual tem ali lá (*apontou para o da sala*), lá tem várias revistas que eu também gosto de olhar figuras, recortar e vários gibis. (Entrevista: 03/06/2013).

O cantinho da sala de aula a que a criança se refere é um espaço com tapetes, almofadas e carteiras com caixas cheias de gibis da Turma da Mônica, alguns exemplares das Revistas Recreio e alguns livros do acervo literário do Programa Ler e Escrever, como apontamos anteriormente.

Outros espaços citados foram o quintal e o quarto de T.V. As crianças s1, s4 e s11 não responderam a esse quesito. Apenas s8 disse não ter um “canto” reservado para essa finalidade. E s12 mencionou o local em que os livros ficam, o que permite supor que ela também usa esse espaço para ler.

A existência de espaços de leitura, fixos ou não na casa das crianças (quarto, sala, quintal, área, quarto de TV, cantinho da leitura, mesa da sala, armário que tem dvd, sofá, mesa) denota condições favoráveis para o ato de ler, caracterizando o meio em que vive a criança

como um espaço mediador, que permite o estabelecimento de relações entre o sujeito e os objetos culturais presentes nele.

Nas palavras de Mello,

[...] a influência do meio,[...]sobre o desenvolvimento das crianças e sobre o desenvolvimento de sua personalidade consciente são as relações que *as crianças estabelecem com esse meio mediadas direta ou indiretamente por parceiros mais experientes*. Em outras palavras, as experiências emocionais que as crianças vivem em suas relações com o mundo da cultura. Não é, pois, a cultura em si, mas a cultura vista através da experiência emocional da criança, isto é, como a criança interpreta o vivido, como se intera das situações e acontecimentos, como se relaciona emocionalmente com essas situações e acontecimentos. (MELLO,[200--]b, s.n.)

No caso dos sujeitos da pesquisa, a sua relação emocional com as situações de leitura mediada pelos adultos é bastante positiva e propícia à formação do sujeito leitor.

A seguir, o quadro 22 resume os modos de ler das crianças - em voz alta ou em silêncio - , na perspectiva dos adultos e também na das crianças.

Quadro 22 - Modos de ler das crianças.

Adultos	Como ele/ela lê, em voz alta ou em silêncio?	Crianças	Como você lê em sua casa, em voz alta ou em silêncio?
S1	Em voz baixa.	s1	Em silêncio.
S2	A maior parte das vezes ela fica quieta e ela gosta muito de desenhar o que tem nos livros e às vezes quer tipo apresentar para nós, mas tem que estar toda a família, na hora que estamos assistindo T.V., ela vai na frente da cama e quer apresentar.	s2	Em voz alta.
S3	Ele só fica folheando.	s3	Em voz alta.
S4	Em voz baixa e depois me fala em voz alta. Exemplo, na tarefa.	s4	Em silêncio.
S5	Eu peguei ele uma vez, tipo contando história. Eu falo pra ele ir ler, mas ele fala: - Mãe eu não sei ler.	s5	Em voz alta.
S6	Em silêncio, fica só olhando e folheando.	s6	Em silêncio.
S7	Ela lê em voz alta as palavras.	s7	Em silêncio.
S8	Em voz alta.	s8	Em silêncio.
S9	Às vezes tem vergonha e fica mais quietinha (silêncio).	s9	Leio, às vezes fico com vergonha, eu leio em voz baixa, às vezes em voz alta.
S10	Ela está tentando ler e quem lê para ela sou eu.	s10	Em voz alta.
S11	Em voz alta.	s11	Em silêncio.
S12	Em voz alta.	s12	Eu leio um pouco em voz baixa.
S13	Em voz alta.	s13	Em voz alta.
S14	Lê do jeito dela.	s14	Eu leio em voz alta, senão eu não consigo ler.
S15	Ele gosta de ler em voz alta até para que eu possa corrigir, ele pede para eu ver se ele está lendo certo.	s15	Em voz alta.
S16	Em voz alta para se mostrar.	s16	Dos dois jeitos.
S17	Em voz alta.	s17	Em voz alta.
S18	Em silêncio.	s18	Em silêncio.
S19	Com as primas em voz alta, lê as imagens, e sozinha vai cochichando.	s19	Em silêncio, porque eu só fiquei olhando eu não li, porque eu não sei ler.

Fonte: Entrevista realizada com adultos e crianças de maio a setembro de 2013.

Segundo S5, S7, S8, S11, S12, S13, S15, S16 e S17 as crianças leem em voz alta. Alguns deles explicaram como acontece essa leitura:

S5-M: Eu peguei ele uma vez, tipo contando história. Eu falo pra ele ir lê, mas ele fala: - Mãe, eu não sei ler. (Entrevista: 21/06/2013)

S7- A: Ela lê em voz alta as palavras. (Entrevista: 23/08/2013)

S15-M: Ele gosta de ler em voz alta até para que eu possa corrigir, ele pede para eu ver se ele está lendo certo. (Entrevista: 20/06/2013)

S16-M: Em voz alta para se mostrar. (Entrevista: 12/08/2013).

De acordo com a fala dos adultos, a leitura em voz alta é a mais realizada pelos filhos. Isso provavelmente porque, enquanto as crianças realizam esse modo de ler, o adulto visualiza o comportamento leitor e também avalia a leitura da criança, conforme relato de S15 acima.

O estudioso Vygotski critica a leitura em voz alta, que dificulta e reduz a rapidez da leitura, comprometendo a compreensão.

A vocalização dos símbolos visuais dificulta a leitura, as reações verbais atrasam a percepção, travam-na, fracionam a atenção.[...] Durante a leitura em voz alta tem lugar um intervalo visual, em que os olhos se antecipam à voz e se sincronizam com ela. Se durante a leitura fixamos o lugar onde pousam os olhos e o som que se emite em um momento dado, obteremos esse intervalo sonoro-visual. As investigações demonstram que o intervalo se incrementa gradualmente, que um bom leitor tem um intervalo sonoro-visual maior, que a velocidade da leitura e o intervalo crescem no mesmo ritmo. Vemos, portanto, que o símbolo visual vai-se liberando cada vez mais do símbolo verbal. (VYGOTSKI, 2000, p.198, tradução nossa).

Os sujeitos S1, S3, S6 e S18 declararam que a leitura é realizada em silêncio. S10 e S14 não responderam sobre a forma de ler das crianças. Seguem suas falas:

S10-A: Ela está tentando ler e quem lê para ela sou eu. (Entrevista:23/08/2013)

S14-M: Lê do jeito dela. (Entrevista:18/06/2013)

S2, S4, S9 e S19 relataram que as crianças leem das duas formas. Seguem as transcrições de suas falas.

S2-M: A maior parte das vezes ela fica quieta e ela gosta muito de desenhar o que tem nos livros e às vezes quer tipo apresentar para nós, mas tem que estar toda a família, na hora que estamos assistindo T.V., ela vai na frente da cama e quer apresentar. (Entrevista: 23/05/2013)

S4-M: Em voz baixa e depois em fala em voz alta, por exemplo, na tarefa. (Entrevista: 13/06/2013)

S9-M: Às vezes tem vergonha e fica mais quietinha, em silêncio. (Entrevista: 20/05/2013)

S19-M: Com as primas em voz alta, lê as imagens, e sozinha vai cochichando. (Entrevista: 10/09/2013).

Vale atentar para o fato de que S2, S4 e S19 disseram que as crianças leem em voz alta quando têm público ou um único interlocutor, ou seja, todos esses compartilham a leitura. Para caracterizar esse intercâmbio, Bajard (2007) utiliza as expressões *leitura compartilhada* e *leitura para os outros*, dando destaque para o aspecto comunicativo da leitura em voz alta.

A respeito da leitura compartilhada ou colaborativa, Bräkling afirma que a “leitura colaborativa é uma atividade de leitura cuja finalidade é estudar um determinado texto em colaboração com outros leitores e com a mediação do professor”. (BRÄKLING, 2014)

Sobre essa comunicação por meio da linguagem escrita, vale ressaltar que Bakhtin (2010) valoriza a fala - a enunciação -, reafirmando sua natureza social, não individual. Indubitavelmente, a fala está ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.

E não há como falar em comunicação verbal sem falar em língua, ou seja, sem levar em consideração o código comum aos interlocutores. A esse respeito, Silva (2013), com base em Bakhtin, relata:

Para Bakhtin (1992), a língua é viva, dinâmica e se transforma constantemente por causa de sua historicidade, do uso cotidiano e, portanto, não pode ser separada do fluxo da comunicação verbal. A língua em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Desse modo, a linguagem é fruto da interação verbal entre os sujeitos, em outras palavras, a relação entre os interlocutores funda a linguagem nas trocas e na atitude responsiva do outro. (SILVA, 2013, p.83-84)

Quando questionados sobre o modo como leem, s2, s3, s5, s10, s13, s14, s17 e s18 declararam ler em voz alta; s1, s4, s6, s7, s8, s11, s12, s15 e s19 disseram ler em silêncio; e s9 e s16 afirmaram ler das duas maneiras.

Percebe-se que apenas justificaram a escolha pelo modo como leem os sujeitos s9, s14 e s19.

s9- Leio, às vezes fico com vergonha, eu leio em voz baixa, às vezes em voz alta. (Entrevista: 03/06/2013)

s14- Eu leio em voz alta, senão eu não consigo ler. (Entrevista: 18/06/2013)

s19 - Em silêncio, porque eu só fiquei olhando, eu não li, porque eu não sei ler. (Entrevista: 13/09/2013).

Vê-se semelhança nas concepções de s14 e s19 sobre o ato de ler. O primeiro julga que só lê quando ouve o que está lendo, ou seja, precisa realizar a leitura em voz alta. E s19, por ler em silêncio, julga que não sabe ler, pois não oralizou o escrito. As duas crianças parecem entender que ler é verbalizar o escrito.

No que tange aos modos de ler declarados por adultos e crianças, verificou-se uma coincidência nas respostas dos sujeitos Ss1, Ss6, Ss17 e Ss18 quanto ao modo de ler em silêncio.

Segue um exemplo:

S6-M: Em silêncio, fica só olhando e folheando.(Entrevista:24/06/2013)
s6.Em silêncio. (Entrevista: 24/06/2013)

Já as respostas de Ss5, Ss13, Ss1 e Ss17 coincidiram quanto ao modo de ler em voz alta.

Na sequência, expomos uma transcrição representando essas respostas:

S13-M: Em voz alta.(Entrevista: 19/06/2013)
s13- Em voz alta.(Entrevista:20/06/2013)

As respostas de Ss9 coincidiram quanto aos dois modos de ler. Seguem seus depoimentos:

S9-M: Às vezes tem vergonha e fica mais quietinha, em silêncio. (Entrevista: 20/05/2013)
s9- Leio, às vezes fico com vergonha, eu leio em voz baixa, às vezes em voz alta. (Entrevista: 03/06/2013)

Sobre as modalidades de leitura, Bajard escreve:

As duas modalidades de leitura, em voz alta e silenciosa, são geradas pela mesma transformação das letras em sons audíveis na primeira e inaudíveis na segunda.[...]Nos dois casos, a compreensão provém da transformação dos grafemas em fonemas, ou seja, da escuta dos sons emitidos ou abafados.(2007, p.18)

Nesse percurso de investigação da atitude leitora das crianças, indagamos aos responsáveis se as crianças pedem ajuda nos momentos de leitura, e como essa ajuda é ofertada. O quadro 23 traz as respostas de forma esquematizada.

Quadro 23 - Ajuda dos adultos nas leituras.

Adultos	Sua/seu filha (o) pede ajuda nas leituras que faz em casa?	(se a resposta foi sim) Como você faz isso?
S1	Sim.	A gente soletra pra ela, e fala pra ela juntar tudo e falar.
S2	Sim, e fica atrás o tempo todo.	Eu tento ler a primeira vez o livrinho com ela, mostrando a palavra que eu tô lendo, e peço para depois ela repetir, falar o que entendeu e se ela esquece eu leio novamente. Quando é tarefa, a gente lê junto, numa boa.
S3	Sim.	Ele ainda não lê eu leio para ele.
S4	No início sim, mas agora não, porque eu vejo que ele está lendo mais. Agora nas tarefas ele pediu para deixá-lo sozinho, a dúvida às vezes é o que não é pra fazer.	---
S5	Às vezes.	Aí eu leio pra ele.
S6	Quando chega livro novo, ele quer que leia pra ele, depois a escola manda toda semana livro.	Eu leio pra ele.
S7	Pede e se estressa rápido.	Falo pra ela começar a juntar as letras.
S8	Ele pede ajuda quando não consegue decifrar.	---
S9	Sim.	A gente procura ir junto com ela, não fazer pra ela.
S10	O dia inteiro, ela pede até demais.	Eu explico para ela as palavras.
S11	Pede.	Tem dificuldade com sílabas e falo: essa sílaba com essa forma g, l, e (gle) vou falando o que forma, dou exemplo do nome dele – Gui.
S12	Sim.	Faço ela dizer as palavras que ela já conhece. Ela não tem muita paciência, fica cansada e tem que parar.
S13	Pede.	Por exemplo, B -r -a eu falo bra para ela saber como se pronuncia, soleiro a letra.
S14	Sim.	Orientando, falando como tem que ser.
S15	Sim, ele pede para eu ler com ele, ler no computador.	Eu leio junto, eu sento com ele, eu ajudo nas palavras que ele não consegue, eu dou todo suporte. Palavras em inglês eu gosto de acompanhar.
S16	Sim.	Eu leio para ele e para a irmã maior quando têm dificuldade.
S17	Nas leituras e nas tarefas que ele faz, ele pede ajuda.	Faço junto com ele, mas é ele quem faz tudo.
S18	Sim.	Pede para eu ler tudo, pois ele não sabe ler, ele tenta adivinhar pela figura, com direito a barulho de chuva eu reproduzo os sons.
S19	Sim.	Eu peço para ela identificar a letra, imaginar o significado da imagem no contexto.

Fonte: Entrevista realizada com adultos e crianças de maio a setembro de 2013.

Nota-se que dezessete adultos afirmaram que as crianças pedem ajuda, um disse *às vezes* e um relatou que o filho já pediu ajuda no início, mas agora não pede mais. Segue declaração desse último caso:

S4-M: No início sim, mas agora não, porque eu vejo que ele está lendo mais. Agora nas tarefas ele pediu para deixá-lo sozinho, a dúvida às vezes é o que não é pra fazer. (Entrevista: 13/06/2013).

Esses dados apontam um acompanhamento familiar nas atividades de leitura, o que nos parece muito positivo, tendo em vista a grande importância do mediador na aquisição da habilidade leitora, como já exposto anteriormente.

A pergunta sobre ajuda na leitura não especificava se esta era vinculada à escola, mas, pelas justificativas de S2, S4, S6 e S17, percebemos tal relação.

S2-M: Eu tento ler a primeira vez o livrinho com ela, mostrando a palavra que eu tô lendo, e peço para depois ela repetir, falar o que entendeu e se ela esquece eu leio novamente. Quando é tarefa, a gente lê junto, numa boa. (Entrevista: 23/05/2013).

S4-M: No início sim, mas agora não, porque eu vejo que ele está lendo mais. Agora nas tarefas ele pediu para deixá-lo sozinho, a dúvida às vezes é o que não é pra fazer. (Entrevista: 13/06/2013).

S6-M: Quando chega livro novo, ele quer que leia pra ele, depois a escola manda toda semana livro. (Entrevista: 24/06/2013)

S17-P: Nas leituras e nas tarefas que ele faz, ele pede ajuda. (Entrevista: 18/06/2013).

Ao perguntarmos aos adultos se as crianças pediam ajuda nas leituras, as respostas esperadas eram sim ou não, mas houve comentários adicionais, como segue: S7 relata a ajuda oferecida e a condição em que a criança fica; S8 citou como dificuldade específica a decifração do código linguístico; S10 ressaltou a insistência da criança em pedir ajuda o dia inteiro; e S15 citou o modo como a criança quer ser ajudada.

Seguem os relatos:

S7-A: Pede e se estressa rápido. (Entrevista: 23/08/2013)

S8-M: Ele pede ajuda quando não consegue decifrar. (Entrevista: 20/05/2013)

S10-A: O dia inteiro, ela pede até demais. (Entrevista: 27/06/2013)

S15-M: Sim, ele pede para eu ler com ele, ler no computador. (Entrevista: 20/06/2013).

Concluimos que os adultos acompanham e ajudam as crianças nas leituras realizadas em casa. Em seus relatos, eles disseram como essa ajuda é oferecida: leem para e com a criança; explicam as palavras; pedem que as crianças repitam a palavra, que soletrem; também soletram;

falam as letras que compõem uma sílaba complexa; juntam as letras para formar sílabas; identificam letras; explicam as palavras; imaginam o significado no contexto; reproduzem as onomatopeias no texto.

Analisando-se essas respostas, percebe-se que houve uma preocupação em ajudar as crianças no nível da identificação, da soletração, da formação de sílabas e palavras. Isso nos leva à inferência de que para eles: “Para ler bem é preciso decifrar bem. A compreensão não faz parte, portanto, do ato de leitura propriamente dito; ela ocorre depois desse lento trabalho de transposição dos signos escritos em signos vocais.” (BAJARD, 2001, p. 33).

Nas falas de S1, S7, S10,S11, S12, S13, S15, S18 e S19, há exemplo dessa forma de intervenção:

S1-P: A gente soletra pra ela e fala pra ela juntar tudo e falar. (Entrevista: 11/06/2013)

S7-A: Falo pra ela começar a juntar as letras .(Entrevista:23/08/2013)

S10- A: Eu explico para ela as palavras. (Entrevista: 23/08/2013)

S11-M: - Tem dificuldade com sílabas e falo: essa sílaba com essa forma g- l- e (gle), vai falando o que forma, dou exemplo do nome dele- Gui. (Entrevista: 03/06/2013)

S12-M: Faço ela dizer as palavras que ela já conhece. Ela não tem muita paciência, fica cansada e tem que parar. (Entrevista: 25/05/2013).

S13-M: Por exemplo, B -r -a eu falo bra para ela saber como se pronuncia, soletro a letra. (Entrevista: 19/06/2013).

S15-M: Eu leio junto, eu sento com ele eu ajudo nas palavras que ele não consegue eu dou todo suporte. Palavras em inglês eu gosto de acompanhar. (Entrevista: 20/06/2013).

S18-M: Pede para eu ler tudo, pois ele não sabe ler, ele tenta adivinhar pela figura, com direito a barulho de chuva eu reproduzo os sons. (Entrevista:23/08/2013).

S19-M: Eu peço para ela identificar a letra, imaginar o significado da imagem no contexto. (Entrevista: 10/09/2013).

Dessa análise, compreendemos que, de acordo com o conceito que se atribui à leitura, esta é ensinada e vivenciada nos lares. Foucambert (1994, p. 31) enfatiza a importância do meio no aprendizado da criança, ressaltando que, na infância, devem-se apresentar a elas textos verdadeiros, sem simplificá-los, ou seja, sem tirar-lhes a essência.

O ideal seria considerar o processo de ler de acordo com a concepção de Arena (2005), para quem a leitura resulta da ação do leitor,

[...] sobre o objeto escrito e somente existe quando ele consegue construir sentidos, tecer os fios de seus conhecimentos com os fios do que o autor do escrito registrou. Se o leitor, entretanto, não conseguir realizar essa tessitura, a leitura não existirá, porque o cérebro foi incapaz de lidar com as informações captadas pelos seus órgãos do sentido. (ARENA, 2005, p. 26).

Ainda sob a perspectiva dos adultos em relação aos atos de leitura das crianças no ambiente familiar, o quadro 24 mostra a percepção daqueles sobre as dificuldades ou não que estas apresentam enquanto leem, e, em caso afirmativo, como é essa dificuldade.

Quadro 24 - Dificuldades das crianças na leitura

Adultos	Você percebe alguma dificuldade na leitura do seu filho/sua filha? Sim? Não?	Qual dificuldade ele sente ao ler? Você pode dar um exemplo?
S1	Às vezes ela quer conversar e gagueja, depende da palavra tem dificuldade de falar, não sei se é da idade ou dificuldade de pronúncia, ela já está indo na fono.	Pronúncia.
S2	Sim.	Ainda não consegue juntar as sílabas, ela lê cada grafema separado, às vezes eu tento juntar: M e A da MA, L e A da LA, tento fazer ela juntar.
S3	Sim.	Ele não lê.
S4	Sim.	Letra de forma, as minúsculas e letra de mão.
S5	No reconhecimento da letra.	Por não conhecer a letra (letra de mão e letra de forma), não entende a letra, fazia com letra de forma e agora de mão.
S6	Eu acho que ele é muito voado, fica pensando num sei no quê, não sei na onde.	---
S7	Ainda não deu a hora e o tempo dela aprender.	Em juntar as letras- Falo pra ela começar a juntar exemplo: P e A é PA e o outro é PA de novo, mas ela já fala o I, eu não aceito, deixo ela sozinha pra ler novamente, daí então ela lê PAI e a palavra era PAPAI.
S8	Sim	Nas sílabas complexas.
S9	Não.	A pressa, às vezes ela sabe, nós saímos e na rua, eu pedi para ela ler o nome da loja, fui falando as letras e ela conseguiu ler, talvez porque estava descontraída.
S10	Sim.	Ela não consegue juntar as letras ainda.
S11	Sim.	Nas sílabas complexas.
S12	Ela não tem muita paciência, fica cansada e tem que parar.	
S13	Para quem não lia nada até o começo do ano é uma coisa incrível, ela lê tudo na rua.	Sílabas complexas.
S14	Como ela não lê ainda, o estágio que está não me apresenta dificuldade. E quando têm três sílabas ela não consegue.	Ela não sabe quando tem s e r.
S15	Sim.	Sílabas complexas, o resto ele lê sozinho.
S16	Sim.	Não conhece duas palavras que fica no meio, tem que explicar.
S17	Não.	
S18	Sim	Ele tem preguiça de juntar as letras.
S19	Sim	Ela tem preguiça.

Fonte: Entrevista realizada com adultos de maio a setembro de 2013.

Vê-se que dezesseis dos entrevistados percebe alguma dificuldade na leitura do filho, pois ainda estão no processo de alfabetização. S9, S13 e S17 não identificaram problema nesse processo, embora S9 cite a pressa como impedimento eventual. Segue a transcrição:

S9-M: A pressa, às vezes ela sabe, nós saímos e na rua eu pedi para ela ler o nome da loja, fui falando as letras e ela conseguiu ler, talvez porque estava descontraída. (Entrevista: 20/05/2013).

A respeito do comentário de S7, que acredita que é preciso ter maturidade para aprender, podemos afirmar que, como defende Leontiev (1987) as características biológicas hereditárias das crianças são necessárias na formação das faculdades e funções, embora o desenvolvimento humano não seja determinado simplesmente pela herança biológica, estando condicionado ao meio sociocultural.

Em outras palavras, Oliveira destaca que “a atividade humana não é dirigida meramente pelas leis genéticas de sua espécie biológica, como acontece com os demais animais, mas pelas leis histórico-sociais criadas pelo próprio homem ao longo da história da humanidade.” (OLIVEIRA, 2006, p.4). Os autores deixam claro que o aspecto biológico é importante, mas sozinho não conduz a aprendizagem.

De forma contrária a esse entendimento, segue o depoimento de S7:

S7- Ainda não deu a hora e o tempo dela aprender. (Entrevista: 23/08/2013).

Ainda sobre a aprendizagem e o desenvolvimento, Vigotski explica que a aprendizagem da criança começa antes de seu ingresso na escola, ou seja: “Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.” (VIGOTSKII, 2011, p. 110)

O autor destaca ainda as características específicas dessa inter-relação na idade escolar, desenvolvendo a teoria da área de desenvolvimento potencial. O ponto de partida dessa teoria é o fato de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. (VIGOTSKII, 2011, p. 111).

Partindo dessa ideia, o autor defende que é preciso considerar dois níveis de desenvolvimento para que se possa estabelecer

[...] a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro destes níveis chamamos de nível de desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível do desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu

como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado..
(VIGOTSKII, 2011, p. 111)

Porém apenas esse nível de desenvolvimento não é suficiente para se chegar à completa compreensão da relação que há entre aprendizagem e desenvolvimento. É preciso, então, que a criança seja inserida em um processo que põe dinamicamente em funcionamento o ensino e a aprendizagem, ou seja, que a criança em contato com pessoas mais experientes do que ela receba as orientações e apoios que lhe permitam realizar determinadas ações, que, na sequência, serão assimiladas e resolvidas de forma independente pela criança. Com isso, compreendemos que “[...] a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança” (VIGOTSKII, 2011, p. 112), que se constitui no segundo nível de desenvolvimento da criança.

Retornando à análise dos dados do quadro 24, registramos que S13 destaca o nível efetivo de aprendizagem da filha em relação ao ato de ler, surpreendendo-se com seu avanço. Para S13, a criança ainda apresenta dificuldades, mas ela se surpreende com o avanço e a aprendizagem da filha que ocorreram devido à mediação do adulto na ZDP da criança, no que tange às suas possibilidades no desenvolvimento da habilidade de leitura:

S13- Para quem não lia nada até o começo do ano é uma coisa incrível, ela lê tudo na rua. (Entrevista: 19/06/2013).

Algumas dificuldades enunciadas pelos pais estão relacionadas à linguagem oral, isto é, à conduta da oralização do escrito: gagueira, não reconhecimento das letras, desatenção, imaturidade, falta de paciência, cansaço, preguiça, pronúncia, junção de letras e sílabas, não conhecimento de letra de fôrma, não entendimento do tipo de letra comentar (letra minúscula de forma e letra de mão).

Note-se que alguns comportamentos ou modo de ser das crianças foram apontados pelos pais como aspectos de dificuldade para ler: a preguiça, o cansaço, a falta de paciência, a pressa e a distração. Ou seja, eles entendem que a dificuldade é ligada ao desenvolvimento de fatores físicos, psicológicos e aos distúrbios orgânicos. Seguem as transcrições com tais justificativas:

S6-M: Eu acho que ele é muito voado, fica pensando num sei no quê, não sei na onde.(Entrevista: 24/06/2013)

S9-M: A pressa, às vezes ela sabe, nós saímos e na rua eu pedi para ela ler o nome da loja, fui falando as letras e ela conseguiu ler, talvez porque estava descontraída. (Entrevista: 20/05/2013)

S12-M: Ela não tem muita paciência, fica cansada e tem que parar. (Entrevista: 25/05/2013)

S18- M: Ele tem preguiça de juntar as letras. (Entrevista: 23/08/2013)

S19- M: Ela tem preguiça. (Entrevista: 10/09/2013).

As dificuldades não relacionadas à personalidade das crianças dizem respeito às letras e às sílabas, incluindo as questões de identificação e reconhecimento, tipo de letras, sílabas complexas e posição das palavras. Seguem as transcrições:

S2-M: Ainda não consegue juntar as sílabas, ela lê cada grafema separado, às vezes eu tento juntar: M e A da MA, L e A da LA, tento fazer ela juntar. (Entrevista: 23/05/2013)

S7-A: Em juntar as letras- Falo pra ela começar a juntar exemplo: P e A é PA e o outro é PA de novo, mas ela já fala o I, eu não aceito, deixo ela sozinha pra ler novamente, daí então ela lê PAI e a palavra era PAPAI. (Entrevista: 23/08/2013)

S8- M: Nas sílabas complexas. (Entrevista: 20/05/2013).

S10- A: Ela não consegue juntar as letras ainda. (Entrevista: 27/06/2013).

S11-M: Nas sílabas complexas. (Entrevista: 03/06/2013).

S13-M: Sílabas complexas. (Entrevista: 19/06/2013).

S14- M: Ela não sabe quando tem s, r. (Entrevista: 07/06/2013).

S15-M: Sílabas complexas, o resto ele lê sozinho. (Entrevista: 20/06/2013).

S16- M: Não conhece duas palavras que fica no meio, tem que explicar. (Entrevista: 12/08/2013).

Esse entendimento da leitura com base na pronúncia do código linguístico e não na compreensão da enunciação, não é compartilhado por Bakhtin, pois para ele:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2010, p.127, grifo do autor)

A grande incidência de depoimentos sobre dificuldades relacionadas às letras, sílabas e palavras, já mencionadas, leva-nos a pensar a questão do ensino da linguagem baseado no reconhecimento de partes em contraposição ao ensino da linguagem como leitura dos enunciados. Segundo Arena (2005, p. 27):

Parece ser muito difícil compreender pronunciando, porque o cérebro, preocupado em responder sons às letras, sílabas e palavras, encontra dificuldades em, simultaneamente, atribuir sentido ao que os olhos veem e os ouvidos ouvem. Isso ocorre, entre outras razões, porque não é possível mobilizar os sentidos de todo o conhecimento já organizado para produzir

novos sentidos nesse momento, uma vez que a ação está focada no que não faz sentido: a pronúncia.

Vale lembrar ainda que a dificuldade relatada, normalmente está ligada ao aprendizado da ortografia, como bem esclarece Foucambert (1994, p. 39):

A ortografia é um conjunto de convenções visuais que facilitam a leitura e é em função das exigências desta última que deve ser ensinada. Mesmo quando se verificam estatisticamente, as convenções alfabéticas conduzem a erros, pois todas as palavras poderiam ser escritas de outra maneira sem que sua pronúncia fosse modificada. As palavras são escritas como temos o costume de vê-las escritas!

Em consonância com a teoria por nós usada no presente trabalho, é imprescindível perceber que a atenção dos adultos pesquisados recaiu sobre as sílabas, as letras e as palavras e não sobre o texto e, conseqüentemente, sobre seu sentido. De acordo com Vigotski (1998, p.150), “uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável.” Dessa forma, entendemos que o objetivo não deveria ser a letra, a sílaba ou a palavra, mas o texto em seu contexto de uso, compreendido como uma enunciação inserida em um processo de interação entre quem escreve e quem lê.

Para Foucambert (1994), o aprendizado da leitura acontece na interação com os diversos escritos nos mais diferentes ambientes. Nesse encontro com os textos, o leitor deve:

[...] ser testemunha de e associar-se à utilização que os outros fazem deles-quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas[...]. (FOUCAMBERT, 1994, p.31)

Nesse percurso de investigação sobre os atos de leitura das crianças, elas também identificaram as dificuldades que sentem quando leem. O quadro 25 relata as eventuais dificuldades sentidas por elas.

Quadro 25- Dificuldades na leitura

.Crianças	O que você acha difícil ao ler?
s1	É juntar as letras.
s2	Acho difícil letra de mão.
s3	É um pouco difícil com letra de mão.
s4	Algumas letras de mão que eu não conheço.
s5	Quando eu leio, tem umas letras que eu não consigo ler.
s6	Os acentos das letras.
s7	É difícil inglês e quando eu queria escrever o nome do meu avô.
s8	Fácil, a gente vê as letras e depois consegue ler.
s9	Mais difícil, quando eu quase tento ler umas coisas que tem que ter várias páginas, que tem muitas coisas. Um dia eu fui na igreja, tinha 200 coisas para ler, mas eu li só a primeira parte que era todas e na outra eu tive dificuldades.
s10	Algumas letras de mão.
s11	As letras de mão que eu confundo.
s12	Uma historinha do pequeno príncipe, porque é um pouco difícil, porque é comprida e muito grande e eu não consigo ler todas as palavras.
s13	É porque alguns livros ficam com letra de mão.
s14	Eu acho quando têm palavras grandes eu não consigo ler.
s15	Não sei.
s16	Nome do meu avô.
s17	Eu acho difícil porque tem muita coisa pra ler.
s18	A parte mais difícil é a letra de mão.
s19	Eu acho difícil juntar as palavras.

Fonte: Entrevista realizada com as crianças de maio a setembro

Observa-se que as dificuldades assumidas pelas crianças são parecidas com as relatadas pelos adultos e estão relacionadas à cobrança dos pais na oralização do escrito. São retomados aspectos como: da letra; identificação, junção e formação de palavras; e a letra de mão. O conteúdo extenso de histórias, palavras e textos também foi indicado como uma dificuldade na hora de ler. Pelas respostas, percebe-se uma influência dos familiares no acompanhamento das atividades de leitura das crianças.

Apenas duas crianças citaram como dificuldade o nome do avô: s7 relacionou-a à escrita e S16 à leitura. Nas duas situações, fica evidente um contexto significativo de leitura e escrita, vinculado ao cotidiano.

Dentre todos os sujeitos pesquisados, s8 foi o único que não encontrou dificuldade em ler:

s8 – Fácil, a gente vê as letras e depois consegue ler. (Entrevista: 03/06/2013)

E somente s15 respondeu que não sabia o que achava difícil ao ler.

Das dificuldades apresentadas pelas crianças, a letra de mão foi citada por seis sujeitos (s1, s2, s3, s4, s5, s10, s11, s13e s18) ; o tamanho do escrito ou excesso de leituras por quatro sujeitos (s9, s12, s14 e s17); a junção de letras e palavras por dois (s1 e s19) ; e o acento por uma criança (s6).

A grande incidência de respostas relacionadas à letra de mão pode ter como causa o fato de, na sala de aula, esse tipo de letra não ser usual. Quando as entrevistas foram feitas, estávamos começando a apresentar a letra de mão.

Ao se considerarem a fala dos adultos sobre as dificuldades das crianças e a fala das crianças em relação às suas dificuldades, percebemos semelhanças em Ss4, Ss5 e Ss12:

S4-M: Letra de forma, as minúsculas e letra de mão. .(Entrevista:13/06/2013)

s4- Algumas letras de mão que eu não conheço. .(Entrevista:21/06/2013)

S5-M:Por não conhecer a letra (letra de mão e letra de forma), não entende a letra, fazia com letra de forma e agora de mão. .(Entrevista:21/06/2013)

s5 Quando eu leio, tem umas letras que eu não consigo ler. .(Entrevista:25/06/2013)

S12-M: Ela não tem muita paciência, fica cansada e tem que parar. (Entrevista:25/05/2013)

s12 Uma historinha do pequeno príncipe, porque é um pouco difícil, porque é comprida e muito grande e eu não consigo ler todas as palavras. (Entrevista:03/06/2013)

Em Ss4, Ss5, a coincidência da dificuldade apontada por pais e filhos foi em relação ao assunto-letra; em Ss12, a mãe aponta falta de paciência, e a criança, a extensão do escrito. Possivelmente a causa da impaciência é a extensão do escrito.

Algumas dificuldades apresentadas pelas crianças foram entendidas pelos pais como preguiça. Seguem os relatos dessa discordância:

S18-M: Ele tem preguiça de juntar as letras. (Entrevista:23/08/2013)

s18- A parte mais difícil é a letra de mão. (Entrevista: 05/09/2013)

S19-M: Ela tem preguiça.(Entrevista:10/09/2013)

s19- Eu acho difícil juntar as palavras. (Entrevista:13/09/2013)

Os demais adultos declararam um tipo de dificuldade, e seus filhos outro, conforme mostram os quadros 24 e 25.

Dando continuidade ao estudo do ato de ler do ponto de vista da criança, o quadro 26 traz declarações sobre leituras realizadas na escola.

Quadro 26 - Leituras na Escola

Crianças	E na escola o que você lê?
s1	A leitura, não sei.
s2	Leio bastante coisa, tipo poesia, tudo que der.
s3	Eu tento, mas não consigo, o papel que você deu sobre as histórias e aquele quadrado para a gente tentar ler.
s4	Eu leio o que você dá pra mim, um monte de textos e revistas.
s5	Textos.
s6	Fica fácil, pra eu ler no livro Ler e Escrever, no primeiro dia que a gente usou.
s7	Porque, de repente, eu não consigo ler o que está escrito, é um pouco difícil, eu leio pouco, só que eu penso que está errado, aí num é o assunto porque tem as letras e aí eu não consigo ler.
s8	Leio seus livros.
s9	Algumas coisas.
s10	As coisas que igual aquele livro de jogos.
s11	Gibis, recreio e livros.
s12	Eu não leio nada, só que eu tenho que começar, eu só consigo ler “não”.
s13	Às vezes sim, as atividades que tem.
s14	Eu leio livros, gibis e só.
s15	Às vezes eu leio a rotina.
s16	Eu leio todos os nomes.
s17	Eu leio tudo.
s18	Eu leio revista recreio.
s19	Eu crio o que está escrito, ler é o que eu não faço.

Fonte: Entrevista realizada com as crianças de maio a setembro

Algumas crianças declararam ler o que a professora entrega, não se referindo a um tipo específico de suporte textual; relataram também que leem o que está disponível no ambiente : gibis, revistas e livros, incluídos os do Ler e Escrever e aqueles a que os alunos têm acesso ao final da história lida diariamente. As crianças relataram, ainda, ler diferentes gêneros textuais como poesia, contos de fadas, histórias em quadrinhos, manual de jogos, além de outros que podiam estar contidos na Revista Recreio: parlendas, entrevistas, resenhas, etc.

Também circulavam na sala outros livros de literatura infantil (da professora ou da biblioteca), que eram manuseados por todos após a leitura diária pela professora. Segue o relato de s8, que se refere à leitura desse material:

s8: Leio seus livros.(Entrevista:03/06/2013)

Outro material citado na resposta de uma criança foi o “livro de jogos”, manual de jogos que também ficava no fundo da sala junto aos jogos. Na sequência a transcrição:

S10- As coisas que igual aquele livro de jogos.(Entrevista: 24/06/2013)

Em seu relato, s6 cita o livro Ler e Escrever que é parte do Programa Ler e Escrever, já mencionado no subitem objetivos da pesquisa.

s6: Fica fácil, pra eu ler no livro Ler e Escrever, no primeiro dia que a gente usou.(Entrevista:24/06/2013)

No relato acima, a criança refere-se ao dia em que leu o título da atividade. Primeiro leu em silêncio e depois em voz alta para os colegas; percebendo que estava certo, vibrou e concluiu que ler é fácil.

Embora os entrevistados não tenham especificado os gêneros do discurso com os quais têm contato, destacamos que essa diversidade de impressos continha vários gêneros: parlendas, narrações, poesia, lista de nome, músicas, dada a relevância dos gêneros discursivos na alfabetização. A noção de “gêneros” é assim explicitada por Bakhtin:

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (1992, p 279)

É interessante notar que s9 fez menção a *algumas coisas*, sem especificar o material lido, o que pode significar que ele lê uma parte do que lhe é ofertado ou que ele lê poucos materiais. Outro detalhe importante é que s12 declarou não ler ainda, porém referia-se apenas à leitura dos comandos das atividades do livro, pois sempre, em sala, realiza leituras e comenta outras que realiza em sua casa.

s12- Eu não leio nada, só que eu tenho que começar, eu só consigo ler “não”.
(Entrevista: 03/06/2013)

Em relação ao que se lê na sala, destacamos as falas dos sujeitos s2, s5, s11, s13, s14, s15,s16, s17 e s18.

s2-Leio bastante coisa , tipo poesia, tudo que der.(Entrevista:05/09/2013)

s5-Textos.(Entrevista:25/06/20130)

s11-Gibis, recreio e livros.(Entrevista:24/06/2013)

s13-Às vezes sim, as atividades que tem.(Entrevista:20/06/2013)

s14- Eu leio livros, gibis e só.(Entrevista:18/06/2013)

s15- Às vezes eu leio a rotina.(Entrevista:25/06/2013)

s16- Eu leio todos os nomes.(Entrevista:25/06/2013)

s17- Eu leio tudo.(Entrevista:25/06/2013)

s18- Eu leio revista recreio.(Entrevista:05/09/2013)

Esclarecemos que os impressos citados por s14 são os livros do cantinho da leitura; e a rotina mencionada por s15 é a lista com as atividades do dia.

Com base nas observações feitas em sala, podemos concluir que, quando s13 disse que lê, às vezes, as atividades, é porque ela sempre quer ler o comando no livro. Como nem sempre é ela quem lê, respondeu “às vezes”.

Destacamos agora a fala de s19, que, quando está com material de leitura, imagina o que está escrito. Fica evidente que não há preocupação da criança com a letra, a sílaba ou a palavra, mas com o contexto. Ela procura dar sentido ao que lê, embora não considere isso leitura . Segue seu depoimento:

s19 - Eu crio o que está escrito, ler é o que eu não faço. (Entrevista: 13/09/2013)

Na sala de aula, além das leituras propostas como atividades programadas, as crianças tinham a liberdade de escolha de materiais como gibis, revista Recreio e livros de literatura infantil. As que declararam ler tudo ou *às vezes* queriam ler diariamente, principalmente os comandos das atividades e sua sequência na rotina, apresentando para os colegas a atividade a ser desenvolvida.

Os sujeitos s3 e s4 declararam que leem o que a professora lhes dá, não conseguindo expressar o gênero textual e referindo-se ao suporte papel como portador do escrito. Esclarecemos que quando S3 menciona “papel que você deu sobre as histórias”, está fazendo referência à lista de livros lidos pela professora nas semanas anteriores. E quando s3 fala “do “quadrado”, está se referindo à parlenda digitada num quadro de texto e entregue aos alunos. Na sequência, transcrevemos suas falas:

s3-Eu tento, mas não consigo, o papel que você deu sobre as histórias e aquele quadrado para a gente tentar ler. (Entrevista:17/05/2013)

s4-Eu leio o que você dá pra mim, um monte de textos e revistas.(Entrevista:21/06/2013)

Para finalizar esta análise sobre o que as crianças declararam ler na escola, registramos que s1 e s7 foram os únicos que não citaram qualquer material escrito:

s1-A leitura, não sei. (entrevista:21/06/2013)

s7- Porque, de repente, eu não consigo ler o que está escrito, é um pouco difícil, eu leio pouco, só que eu penso que está errado, aí num é o assunto porque tem as letras e aí eu não consigo ler. (Entrevista: 25/06/2013)

Feitas as análises sobre leituras no ambiente doméstico e na escola, resta mencionar que as crianças, em geral, vivenciam um encontro com diversos materiais de leitura em outros ambientes, além da casa e da escola, neles lendo placas, *outdoors*, folhetos publicitários.

Assim, para finalizar a análise de dados desta categoria, apresentamos as respostas das crianças sobre o que liam em outros ambientes além da escola e da casa, mais especificamente nas ruas.

Sobre as leituras fora do ambiente familiar ou escolar, Teberosky (2001, p. 95) explica:

A idéia da função comunicativa do texto está bastante generalizada. E não poderia ser de outra maneira; calculemos as vezes em que as crianças, ao lado de um adulto, consultaram indicadores nas ruas, nas estradas e nas rodovias, leram as etiquetas dos produtos para conhecer sua composição. Por isso, não é estranho que seja relativamente fácil para elas saberem que, numa etiqueta, está escrito o que ela contém, e, ao contrário, constata-se que é fácil adivinhar o que uma etiqueta diz se soubermos o que há dentro [...].

O quadro 27 mostra o que as crianças declaram ler fora do ambiente familiar e escolar, por exemplo, o que leem nas ruas.

Quadro 27 - Leituras realizadas nas ruas.

Crianças	Você costuma ler nas ruas?	Se a resposta for sim, o que você lê?
s1	Não, eu só li a loja.	Tauste e Habib's.
s2	Não.	
s3	Não.	
s4	Sim.	Li no chão com letra de mão que estava escrito "Pare".
s5	Não.	
s6	Sim.	Eu gosto das placas no Mac Donald's , as placas de Saída.
s7	Não.	
s8	A placa.	Pare.
s9	Eu leio.	E na rua vejo vários papéis no chão, coisas de mercado, eu leio os preços. Um dia parecia óleo, mas era vinagre, para descobrir eu fui lendo, li e vi que estava escrito pequeno "vinagre".
s10	Não.	
s11	Sim.	Uma placa pare.
s12	Pare.	
s13	Às vezes eu leio no chão.	O pare.
s14	Sim	Eu já li várias vezes "pare, pare e pare" e sei quando está de cá e de lá (<i>fez a direção</i>), as letras estão ao contrário então o Pare está do outro lado.
s15	Ahã.	Tipo, passa um caminhão e ele está meio andando, eu tento ler.
s16	Sim.	Li a placa do carro do meu tio: "Assis".
s17	Sim.	Eu leio as placas.
s18	Às vezes.	Quando eu viajei, li a seta pra ir pra frente.
s19	Não.	

Fonte: Entrevista realizada com as crianças de maio a setembro

Vê-se que seis crianças disseram que não leem: s1, s2, s3, s5, s10 e s19. Entretanto s1 declarou ler nome de lojas. A grande incidência de respostas negativas pode ser explicada pelo duplo sentido da pergunta: "*Você costuma ler nas ruas?*". Da forma como foi articulado, o enunciado pode ser entendido como um questionamento sobre se a criança realiza o ato de ler nas ruas com um material nas mãos, ou se ela lê aquilo que está escrito em espaços externos, como em placas, faixas etc.

Os demais entrevistados responderam *sim* e, no mesmo momento, já disseram o que liam. Apenas dois entrevistados responderam *às vezes*.

Mediante os depoimentos, concluímos que as crianças, via de regra, estavam atentas aos escritos nos ambientes pelos quais circulavam, destacando as placas, os nomes de lojas, placa de trânsito, folhetos, placa de carro, o escrito em caminhão e as setas de indicação nas estradas.

Percebe-se que há uma contextualização significativa dessas leituras, o que favorece o processo de alfabetização, pois as placas de sinalização, anúncios, faixas de propaganda fazem parte do entorno da criança. As falas abaixo demonstram o que foi dito:

s6- Eu gosto das placas no Mac Donald's, as placas de Saída. (Entrevista: 24/06/2013)

s9- E na rua vejo vários papéis no chão, coisas de mercado, eu leio os preços, um dia parecia óleo, mas era vinagre, para descobrir eu fui lendo, li e vi que estava escrito pequeno "vinagre". (Entrevista: 03/06/2013)

s14- Eu já li várias vezes "pare, pare e pare" e sei quando está de cá e de lá (*fez a direção*), as letras estão ao contrário, então o Pare está do outro lado. (Entrevista: 18/06/2013)

s15- Tipo passa um caminhão e ele está meio andando eu tento ler . (Entrevista: 25/06/2013)

s16- Li a placa do carro do meu tio Assis. (Entrevista: 25/06/2013)

s17- Eu leio as placas. (Entrevista: 25/06/2013)

s18- Quando eu viajei, li a seta pra ir pra frente. (Entrevista: 05/09/2013)

A título de conclusão desta análise, podemos afirmar que houve atos de leitura pelas crianças em suas casas, na escola e em outros ambientes. Em que pese ao fato de a escola ser o local próprio para que se dê a aprendizagem de leitura, os outros ambientes que a criança frequenta são também propícios à formação do leitor.

As respostas também demonstram que as crianças receberam apoio e ajuda dos responsáveis por meio de intervenções na identificação e junção das letras e sílabas. Nessa concepção, é evidente a leitura como decodificação. Por outro lado, algumas mediações valorizaram o significado no contexto, como bem afirma Cellis: "Aprender a ler e escrever, lendo e escrevendo num ambiente estimulante, integrando a vida cotidiana da criança com suas atividades de leitura e produção de texto." (1988, p.41)

A próxima categoria, *a influência da atitude leitora dos responsáveis sobre a aprendizagem de leitura das crianças*, traz observações de situações de leitura vivenciadas na sala de aula orientadas pelo professor. Nosso objetivo é verificar se as crianças que têm estímulo para a leitura e materiais disponíveis, por meio da atitude leitora dos responsáveis lendo para elas e para si, são influenciadas na aprendizagem da leitura, avaliando a maior ou menor facilidade no desenvolvimento da sua conduta leitora em sala de aula.

4.4. A Influência da Atitude Leitora dos Responsáveis Sobre a Aprendizagem de Leitura das Crianças

Dando sequência ao nosso trabalho, passemos agora à análise das observações, em sala de aula, das leituras realizadas pelas crianças sob orientação do professor. Inicialmente, relembremos os aspectos que, nos itens anteriores, apresentamos sobre o que os responsáveis declararam ler para si e para as crianças; as aquisições de materiais de leitura; o intercâmbio de materiais de leitura da escola; o modo de ler dos entrevistados, sempre na perspectiva de adultos e crianças, um observando o outro no que se refere aos atos de leitura; ajuda oferecida à criança pelos adultos; e dificuldades surgidas no momento da leitura. Todos esses elementos nos permitiram traçar um perfil dos sujeitos envolvidos, o que pode nos auxiliar na tarefa de verificar se as crianças cujos pais se declararam leitores apresentaram maior desenvolvimento na aprendizagem da leitura, confirmando a hipótese de que a atitude leitora dos pais implica a formação do leitor iniciante.

Nas atividades propostas, em sala, nosso objetivo foi relacionar a maior ou menor facilidade da criança na aprendizagem da leitura com o comportamento leitor dos pais ou adultos com quem convive no ambiente doméstico.

Parece-nos relevante frisar que, no processo de aprendizagem, o objetivo comum entre a escola e a família é o desenvolvimento das crianças, portanto deve haver uma relação complementar entre essas duas instituições sociais, já que “tanto uma quanto a outra influenciam e ajudam a determinar o curso da vida das crianças.” (BHERING; SIRAJ, 1999, p.195)

Nessa dinâmica de influência e ajuda, acontece a apropriação, pelo sujeito, do legado cultural que permeia o seu entorno. O processo de apropriação envolve a mediação de um sujeito mais experiente e que transmite a cultura e os conhecimentos acumulados. A esse respeito, Duarte (1996, p. 93) afirma que:

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente.

Levando em conta esses aspectos, no período de março a outubro de 2013, foram propostas aos alunos as seguintes atividades: leitura e reconto de livros na sala; leitura do livro

da biblioteca em casa e reconto na sala de aula; leitura de parlendas e poesias e leitura da legenda de filmes.

A primeira observação sobre o reconto de histórias aconteceu quando as crianças tiveram oportunidade de escolher livros que foram selecionados pela professora e espalhados pelo chão do pátio, num local próximo à sala de aula. A arrumação das obras foi feita de tal forma que suas capas podiam ser visualizadas pelos alunos. Todos, sem exceção, pegaram um livro e o folhearam; alguns fizeram isso mais rápido, outros menos; alguns chamaram os colegas para olhar uma determinada figura ou estrutura do livro, o que já os deixou interessados em pegá-lo também; algumas crianças recontavam a história do livro para si mesmas baixinho, e outras para seus colegas. Encerrado esse momento, os alunos foram avisados de que em outro dia voltariam a pegar novamente os livros. Num outro dia, pedimos que pegassem os mesmos livros, para que recontassem a história às outras crianças da sala. Nesse processo, a maioria apoiou-se nos desenhos para apresentar as histórias. (Anotações de campo, março, 2013).

Posto o contexto que abarcou nossa observação, é importante registrar que, durante a atividade, a pesquisadora anotava por escrito as reações dos alunos diante dos livros: seus movimentos corporais, suas palavras, seu silêncio. O quadro 28 traz as observações da pesquisadora sobre recontos das histórias com apoio nas imagens e sem que a professora explicasse o texto para elas.

Quadro 28- Observações dos recontos .

Crianças	Título do livro	Título do livro dado pela criança	Observação da pesquisadora
s1	Era uma vez um gato xadrez.	O gato	Falou sobre a história descrevendo as cores dos gatos que apareciam nas imagens.
s2	Tambores e clarinetas	Os animais bagunceiros.	Iniciou usando a expressão <i>Era uma vez</i> , mencionando um bicho e o instrumento que tocava. E a cada nova página, começava com <i>Era uma vez</i> .
s3	A bruxa Salomé	A bruxa	Relatou a bruxa e suas características.
s4	Bruxa, bruxa vem na minha festa	Bruxa má	Contou a história de acordo com as imagens de cada página.
s5	Era uma vez sexta-feira 13	Moça tava fumando	Descreveu cada personagem: saci-pererê, mula sem cabeça, etc.
s6	Olhe o desperdício, coelho Felício!	O coelho Felício	Leu o nome do coelho, e contou a história de acordo com as imagens, percebendo que o coelho desperdiçava as coisas.
s7	Era uma vez um gato xadrez	O gatinho	Iniciou com <i>Era uma vez um gatinho</i> e descreveu detalhadamente os gatos.
s8	Pintas, Listras...	Bichos	Estabeleceu um diálogo com cada bicho que aparecia nas imagens, fazendo-lhe perguntas.
s9	A casa sonolenta	A senhora dorminhoca	Descreveu a casa e como estava o tempo. Com base nas imagens, apresentou a personagem senhora dormindo e os outros personagens que também dormem sobre ela, até que surgiu uma pulga e acordou todos.
s10	Quem tem medo do ridículo	A bailarina	Para a escolha do título, apoiou-se na imagem da capa: uma menina dançando. Vendo as ilustrações, narrou ações e gestos. O tempo todo descreveu as figuras e os personagens. De repente, virou a folha, viu que não tinha mais nada e disse: Fim.
s11	História de gigante e história de ratinho	O gigante dorminhoco.	Narrou a sequência da história com os principais personagens, o gigante e o ratinho.
s12	Romeu e Julieta	A fadinha e o amor	Descreveu as ilustrações e narrou as ações das borboletas.
s13	Lá vem história	A porquinha	Contou a história da porquinha rainha de acordo com as imagens.
s14	Macaco Danado	Macaco	Narrou a história com base nas imagens, mas com bastante semelhança com o escrito, entendendo que o macaco estava à procura da mãe. No final, lê a palavra <i>mãe</i> .
s15	Um caminhão nas estrelas	O caminhão	Narrou a história com base nas ilustrações, aproximando-se bastante do escrito. Repetiu a palavra <i>aí</i> a cada cena narrada.
s16	É maior	É maior	Demorou para começar porque tentou ler o título. Iniciou o conto, trazendo informações somente com base nas figuras.
s17	Macacos me mordam	Festa do macaco	O livro continha poucas ilustrações e várias histórias. O aluno fez um relato sequenciado, partindo dos desenhos, como se o livro contivesse apenas uma história.
s18	Monstro não me coma	A visita dos monstros verdes	Descreveu as figuras.
s19	Bichos de quintal	Lagartas	Descreveu os bichos com base nas imagens.

Fonte: Anotações de campo-março a maio de 2013.

Nos recontos de s1, s2, s3, s5, s10, s18 e s19, fica claro que eles não decodificaram a linguagem verbal escrita. Prevaleceu a imaginação com apoio nas ilustrações, ou seja, a leitura do não verbal; às vezes não havia uma sequência lógica nos fatos narrados, apenas descrição de personagens e cenas.

Porém, s4, s6, s8, s9, s12, s13, s14, s15, s16 e s17 demonstraram ter um repertório maior sobre o texto, construindo uma sequência lógica, às vezes coincidindo com a história escrita. Por sua vez, s1, s2, s3, s6, s7, s11, s14, s16, s17 e s18 leram palavras presentes nos títulos, mas depois não se preocuparam mais com a linguagem verbal escrita, apoiando-se nas figuras para narrar os acontecimentos.

A respeito do uso da imaginação durante o manuseio de materiais escritos, Gil e Soliva (2003, p. 109) escrevem que as crianças:

[...] desde muito pequenas imitam o ato de ler, muito cedo entendem que os escritos contêm significados e buscam-nos à sua maneira; primeiro contentam-se em imaginar o significado do escrito, mais tarde verão no texto indícios para verificar suas previsões ou hipóteses.

Na sequência, analisamos o comportamento e as falas de alguns sujeitos durante o processo de reconto. No dia em que iniciamos a atividade, s8, todo desinibido, prontificou-se a iniciar o processo de recontar histórias. Depois, queria ler para os colegas todos os dias. O livro *Pintas, Listras*, que ele leu *Bichos*, tinha uma estrutura diferente, era comprido e as folhas se abriam, mostrando o bicho pela metade e depois por inteiro. Com o livro nas mãos, s8 queria que todos vissem as imagens interessantes. Ele recontou de forma diferente dos demais colegas, pois fez uma conversa entre os personagens, sempre com entonação e muita descontração enquanto recontava, chamando atenção dos colegas para que ouvissem a história.

Seguem alguns comentários sobre outros sujeitos. Diferentemente de s8, s6, diante do título *Olhe o desperdício, coelho Felício*, leu *O coelho Felício*. Ao contar a história, apoiou-se nas ilustrações e aproximou-se bastante do enredo original.

Semelhantemente a s6, s9, ao recontar o texto *A casa sonolenta*, pronunciou *A senhora dorminhoca*. Ele conseguiu, com apoio nas imagens, manter uma sequência da história muito próxima do escrito, pois analisou os desenhos desde a capa até o fim da história. Apoiou-se na imagem, fazendo a leitura do texto cumulativo não verbal.

De posse do livro *Romeu e Julieta*, s12 verbalizou *A fadinha e o amor*, percebendo que o assunto da história era o amor. Porém relatou fatos apenas com base nas ilustrações. Já s13 nomeou o livro *Lá vem história de A porquinha*. Esse livro contém vários contos de fadas em

que os porcos são os personagens principais. Com apoio nas figuras, s 13 conseguiu criar uma sequência lógica, anunciando sempre o personagem e a cena em que este aparecia.

Lendo as ilustrações, s15 chama de *O caminhão* o livro *Um caminhão nas Estrelas*, elaborando um reconto próximo ao escrito. Por sua vez, s16 leu o título do livro *É maior*; tal como era; na sequência, tentou decodificar as letras da primeira página, mas, ao perceber que o texto era longo, desistiu e apoiou-se nas figuras para recontar. O sujeito s17 leu parte do título *Macacos me mordam*, pronunciando *Festa dos Macacos*. O livro contém várias histórias e poucas ilustrações. O aluno voltou-se para as ilustrações e descreveu as ações do macaco. E s19, olhando a obra *Bichos no quintal*, em cuja capa aparece uma lagarta, nomeou-a de *Lagartas*, descrevendo os bichos com base nas imagens.

Nos recontos de s2, s3, s7, s10, s12, s13, s14, s15 e s16, percebe-se a mesma estrutura narrativa: as crianças iniciam o relato com a expressão *era uma vez*, apresentam os personagens, caracterizando-os, depois mostram as ações e terminam com a palavra *fim*. Seguem alguns exemplos dessa ocorrência:

s2- Iniciou usando a expressão *Era uma vez*, mencionando um bicho e o instrumento que tocava. E a cada nova página, começava com *Era uma vez*.

s7- Iniciou com *Era uma vez um gatinho* e descreveu detalhadamente os gatos.

s 5- Descreve cada personagem: saci-pererê, mula sem cabeça, etc.

s 11- Narrou a sequência da história com os principais personagens, o gigante e o ratinho.

S12- Descreveu as ilustrações e narrou as ações das borboletas.

s10- Para a escolha do título, apoiou-se na imagem da capa: uma menina dançando. Vendo as ilustrações, narrou ações e gestos. O tempo todo descreveu as figuras e os personagens. De repente, virou a folha, viu que não tinha mais nada e disse: Fim.

(Anotações de campo-março-maio de 2013)

No reconto da história *Caminhão nas estrelas*, apresentado como *O caminhão*, s15 demonstra traço de oralidade, no uso do vocábulo *aí*, conforme transcrição:

s15- Narrou a história com base nas ilustrações, aproximando-se bastante do escrito. Repetiu a palavra *aí* a cada cena narrada. (Anotações de campo-março-maio de 2013)

Após a análise dos recontos, voltamos ao perfil leitor dos adultos responsáveis pelos sujeitos. Observando o quadro *Materiais de leitura que as crianças veem os adultos ler e materiais de leitura que os adultos afirmam ler*, constatamos que os adultos liam para si, para

as crianças e adquiriam materiais de leitura. Dessa comparação, fica visível a influência da família nos atos de ler das crianças. Senão vejamos.

A mãe S6 falou que a igreja e a escola cobram a leitura; além disso, ela lê para o filho o livro trazido da escola. Por sua vez, s6 contou que o pai lê material do trabalho e a mãe o ajuda nos deveres escolares.

A responsável por s8 se declarou leitora de livros de diferentes gêneros, principalmente os romances. A criança disse observar a mãe lendo coisas de Deus em casa e comentando sobre a leitura.

A mãe de s9 disse ler livros de autoajuda, entre outros. A criança vê a família realizando leituras de revistas de informática e Superinteressante.

A mãe S12 afirmou que lê revistas e que em sua casa há muitos livros. A criança disse ver a mãe lendo revistas e no computador, também falou que a mãe comenta o que lê.

A mãe S13 declarou ler muito, vários gêneros literários, e comprar muitos livros. Mencionou que a criança traz livro da escola e leva os de casa para a escola. A criança vê os adultos lendo e o pai lê para ela.

A experiência leitora na família de S14 está relacionada à religião, mais especificamente à leitura da Bíblia e dos livros cristãos. A criança também percebe essas leituras em casa.

A mãe S15 declarou ler revista, romances e livros, e que, quando criança, adorava gibis. Disse que o filho lhe pede para comprar livros em todos os lugares a que eles vão, e que o filho gosta de ler gibis. A criança relatou que vê a mãe lendo livros e ele lê gibis.

Inicialmente, a mãe S16 disse que não lia, depois falou que lia bula de remédio, por isso consideramos que ela lê às vezes. Quando questionada se lia para os filhos, respondeu que sim e para si mesma às vezes. A criança declarou já saber ler o nome da irmã. A mãe acrescentou que o pai e a irmã leem para o filho. O pai acompanha o filho nas tarefas e a irmã tem livros, que os dois leem juntos.

O pai S17 declarou ler material escolar e pedagógico, e noticiário pela internet. Seu filho foi o único aluno entrevistado que admitiu saber ler, incluindo entre suas leituras livros e a tarefa. A criança relata também que vê os pais lendo revistas e a Bíblia.

A mãe S19 declarou ler livros de autoajuda, teórico, romances e jornais a criança disse que a mãe lê histórias para o trabalho, coisas para rezar e livros importantes.

Analisando-se os recontos de s6, s8, s9, s12, s13, s14, s15, s16, s17 e s18, é possível inferir que houve influência dos atos de ler dos familiares, os quais leem materiais diversos (romances, autoajuda, Bíblia, histórias para o trabalho, jornais, revistas, material pedagógico).

Esses sujeitos, ao recontarem, demonstraram desenvoltura e segurança com as palavras, apresentando uma sequência lógica, alguns se aproximando da história original.

Por outro lado, os responsáveis S1, S2, S3, S4,S5, S7, S10, S11 e S18 declararam ler materiais ligados às necessidades do cotidiano, alguns ligados ao trabalho, ao estudo, à religião e à leitura para o filho, relacionada ao dever escolar. Seus filhos, s1, s2, s3, s4, s5, s7, s10, s11 e s18 confirmaram tais informações.

Nesse grupo (s1, s2, s3, s4, s5, s7, s10, s11 e s18), parece que a influência familiar não promoveu um estímulo que facilitasse a atividade em sala, embora s4 e s11 tenham apresentado com detalhes a história.

Vale lembrar que, como bem afirma Arena (2010b, p. 242): “É importante entender que ensinar o sistema linguístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema.”

Frisemos, aqui, que a prática do reconto foi uma atividade de que todos os alunos gostaram e que queriam repetir, sempre manuseando e analisando o material, para, depois, mostrá-lo aos colegas. Eles por iniciativa própria também começaram a criar suas próprias histórias apenas com desenhos em folhas sulfites e apresentar aos colegas. Os sujeitos que mais elaboravam essa atividade eram s1, s8 e s13, por isso, para não serem sempre eles, nós fazíamos um sorteio entre quem tinha história e queria apresentar.

Em outra atividade, no período de maio a junho de 2013, também envolvendo a leitura e o reconto, propusemos que os alunos emprestassem livros na biblioteca da escola e os levassem para casa. A intermediação de algum familiar nessa leitura foi verificada tanto nas entrevistas como no reconto dos livros levados. Lembremos que tal intercâmbio entre escola e família é de suma importância na educação, e mais especificamente no que se refere à leitura e à escrita, como bem escrevem Carvajal Perez e cols.(2001, p. 25):

Para fazer com que as crianças participem de atividades de leitura e escrita, a escola precisa criar pontes entre as práticas de leitura e da escrita da casa, da escola e da comunidade, oferecendo aos alunos um contexto e um sentido, um propósito e uma finalidade significativa e relevante, estimulando a utilização de estratégias similares às usadas pelos sujeitos alfabetizados fora do âmbito escolar, para compreender e aprender a partir de um texto escrito ou para exprimir e comunicar ideias por escrito, como meio de os adultos apreenderem na escola os usos sociais e culturais da língua escrita e suas estratégias de utilização autônoma e crítica.

Para subsidiar nossas reflexões sobre o resultado da atividade proposta, tabulamos, no quadro 29, o livro emprestado da biblioteca, o título verbalizado pela criança no momento do reconto e a observação da pesquisadora.

Quadro 29 Observação de reconto de livros da biblioteca.

Crianças	Livro da Biblioteca	Título apresentado	Observação da pesquisadora
s1	As aventuras de boquinha redonda	O peixinho	Recontou a história mantendo semelhança com o escrito. Enquanto apresentava ao fatos, passava o dedo pelas palavras.
s2	O boi Epitácio	O boi	Narrou o que parte dos personagens estava fazendo.
s3	A raposa e o cavalo	O cavalo e a raposa.	Relatou a cena do cavalo com sede, que vai beber água no rio, e encontra a raposa. Dizia a palavra “aí” a cada nova página que apresentava.
s4	Léo, uma aventura na selva	Léo, uma aventura na selva	Contou as cenas do leão que estava morto de fome, viu um ratinho e queria comê-lo, mas não conseguiu e decidiu que nunca mais ia atacar os espertos.
s5	Louro, o papagaio fujão	O papagaio	Narrou as ações do papagaio, de acordo com o escrito.
s6	O gatinho travesso.	O gato	Narrou a história com sequência, estabelecendo interação entre as personagens; utilizou o termo <i>nesta hora</i> toda vez que mudava a página.
s7	O rugido do Rei leão	O leão	Descreveu as figuras que apareciam nas páginas do livro.
s8	A moranga e a uva	A moranguinho	Recontou com sequência os fatos da história, de acordo o escrito.
s9	As focas amestradas	As focas	Narrou a história falando: <i>era uma vez a foca</i> . Apresentava a personagem e narrava suas ações. A cada página que virava, repetia: <i>Era uma vez</i> .
s10	O ratinho comilão	O ratinho	Narrou que o rato ganhou um queijo e aprendeu uma lição, de acordo com o escrito.
s11	O urso curioso	O urso	Começou apresentando o personagem, mas depois disse que em casa a mãe não tinha terminado de ler a história.
s12	Elmer, o elefante	O elefante colorido	Recontou a história, descrevendo os elefantes pelas cores e narrou suas ações.
s13	O gafanhoto e o sol	A cigarra e o sol	Narrou as ações da cigarra, mantendo semelhança com o escrito.
s14	A visita de D. Cebola	A visita de D. Cebola	Narrou a história de acordo com o escrito e mostrou que no final tinha uma receita que a mãe leu pra ela.
s15	Melão e a grande corrida	A corrida da Melancia	Começou com <i>era uma vez</i> . Contou a história conforme o escrito, inclusive se lembrando de que a personagem era o Melão, e não a Melancia, como dissera ao expor o título.
s16	Cenoura, o atleta	Cenoura, o atleta	Antes de recontar ficou envergonhado, falou baixo, mas de acordo com as figuras foi relatando os acontecimentos, aproximando-se bastante do escrito.
s17	A vassoura encantadora	Bruxa e vassoura	Narrou a história de acordo com o escrito.
s18	A equilibrista prudente	A equilibrista	Lembrou os fatos da história e, com base nas ilustrações, recontou de acordo com o escrito.
s19	Cafezinho, cafezão	Cafezinho, cafezão	Recontou a história de acordo com o escrito. Quando se deparou com a palavra <i>Lição</i> , improvisou e disse: <i>Hoje eu ensinarei algumas coisas</i> .

Fonte: Observação realizada de maio-junho de 2013.

Conforme se vê na tabulação, quatro crianças verbalizaram o título original do livro. Outras disseram títulos parecidos, invertidos ou com uma personagem da história. Na apresentação, a maioria manteve uma sequência lógica de acordo com o escrito, construindo

sentido com apoio nas ilustrações e na memória. Assim, a maioria recriou a história, demonstrando ter conhecimento do conteúdo. A única criança que declarou que o adulto ainda não havia terminado de ler foi s11; os demais disseram que um adulto havia lido o livro para eles.

Devido ao fato de o relato ter sido muito próximo do conteúdo da história escrita, fica evidente a intervenção de alguém que lera para a criança o livro emprestado na biblioteca. No relato, todos conseguiram transmitir o assunto da história, o personagem principal, que, na maioria dos livros, estava na capa. Apenas s8 trocou moranga por moranguinho.

Os relatos foram bastante parecidos com a história escrita, inclusive no que se refere à sequência dos acontecimentos. Os resultados mostram que esse relato foi diferente do anterior, pois incluiu a participação dos pais na leitura doméstica. Notamos a diferença entre as duas atividades pela coincidência entre o título do livro e aquele declarado pela criança, e pela semelhança do enredo relatado com aquele do original.

A título de exemplo, seguem alguns relatos que demonstram essa ideia:

s1- Quando o peixinho estava nadando, aí ele é pegado numa rede, por sorte ele não foi parar na frigideira.

s4- O leão estava morto de fome, viu um ratinho e queria comê-lo. Mas não consegue e decide: nunca mais vou atacar os espertos.

s6- Nesta hora o gato chegou e a mãe disse que ele tem um novo trabalho. Nesta hora a mãe fala que tem que limpar a casa com a vassoura.

s8- Era uma vez um morango que tava chovendo nele e ele fez um guarda-chuva de flores. Então, ele ficou bravo.

s9- Era uma vez a foca e ela estava olhando o pai dela com a bola no nariz. Era uma vez o macaco, deu uma bolada na foca e depois eles brincaram. Era uma vez a foca que imita o pai.

s 11- Os amigos do gigante fizeram muita brincadeira, apareceu o gigante e o passarinho. O gigante dorminhoco aparece fumando. E de repente, aparece ele de novo, eles juntos.

s14- Oba, eu tenho visita, saindo de casa encontrou um ratinho.

(Anotações de campo - maio a junho de 2013)

Dessa forma, concluímos que houve um mediador em casa que leu para as crianças, o que confirmou aquilo que fora declarado por adultos e crianças na entrevista: os responsáveis leem para elas.

Tal conclusão nos remete à importância dos atos dos mediadores, já que esses atos são imprescindíveis para que ocorra a internalização dos conteúdos culturais pelas crianças. No que se refere aos modelos de leitor, Arena disserta que:

Em respeito à necessidade de se oferecer modelos em processo de internalização nas relações com o outro, seria necessário que os mediadores –

professores, bibliotecários, pais ou qualquer outro – assumissem o papel também de modelos de leitor *expert* para, em análises metacognitivas, apontar para os alunos algumas das operações intelectuais praticadas durante uma ação de ler no momento mesmo em que se desenrola. (Grifo do autor). (ARENA, 2011, p. 16-17)

Terminada a análise do reconto, focamos o trabalho desenvolvido com texto verbal em versos: a poesia, gênero textual com que os alunos tiveram contato toda semana, durante o período da pesquisa. Esclarecemos que, na escola em que foi realizada a pesquisa, é desenvolvido um projeto de poesias como parte das atividades semanais. Nesse projeto, as crianças entram em contato com o texto por meio da leitura, estudando sua estrutura: número de versos, de estrofes, rimas. Depois o decoram e declamam-no no pátio para as demais turmas da escola. Vale ressaltar que, ao conhecer a estrutura do texto, eles também conheceram alguns autores, dentre eles: Vinicius de Moraes, Cecília Meireles e Manuel Bandeira.

No âmbito da presente pesquisa, no mês de junho, foi escolhida a poesia *O emprego*, de José Paulo Paes (1997), que foi digitada em letras maiúsculas, em fonte 12 TNR, impressa e entregue aos alunos, uma cópia para cada um deles. Então, perguntamos a eles com que tipo de texto iríamos trabalhar. Os alunos, olhando para a silhueta textual, arriscaram: parlenda, poesia, música. Depois disso, indagamos qual era o assunto do texto. As crianças, sem dar muita atenção ao escrito, opinaram: animais, flores, comida, etc. Na sequência, afirmamos que era uma poesia e que elas deveriam fazer a leitura silenciosa para descobrir o assunto. Nesse momento, elas olharam e começaram o movimento pela sala, a maioria levantou e quis mostrar e contar para a professora o que tinha conseguido ler.

Mas, para evitar o grande tumulto e permitir que todos pudessem ouvir uns aos outros, combinamos que eles ficariam no lugar e que levantariam a mão para falar durante a realização dessa atividade. Segue o texto lido pelos alunos, as falas com os indícios de leitura e as observações da pesquisadora:

EMPREGO

JOSÉ PAULO PAES

VAMOS ARRANJAR UM EMPREGO PARA O BICHO PREGUIÇA?

-QUE TAL CARTEIRO?

-AÍ NINGUÉM RECEBE CARTAS.

-QUE TAL BOMBEIRO?

-AÍ O FOGO QUEIMA TUDO.

- QUE TAL MAQUINISTA?
- AÍ O TREM NUNCA MAIS CHEGA.
- QUE TAL DENTISTA?
- AÍ FICAMOS TODOS BANGUELA.
- ENTÃO SÓ SE FOR EMPREGO DE BICHO PREGUIÇA NO ZOOLOGICO.
- ISSO MESMO!
- LÓGICO! (PAES, 1994).

Na sequência, relatamos as manifestações dos alunos com relação às descobertas que eles foram fazendo ao longo da aula. Ao ler o 1º verso, s1 disse:

s1 - *Vinicius de Moraes*. Leu assim o primeiro verso, pois provavelmente fez analogia com outras poesias vistas antes, em que o nome do autor vinha abaixo do título. Nos dias que antecederam nossa atividade, a classe teve contato com poesias de Vinicius de Moraes. Concluiu-se que s1 identificou a primeira letra do verso. Questionada sobre se aquele verso era realmente o nome do autor, s1 disse que sim. (Observação junho de 2013)

Nesse momento, outra criança falou:

s16 - *Mas Vi tem i igual no meu nome* (o sobrenome de s16 começa com a sílaba Vi) .

s1 - Olha para o cartaz da sala com a poesia de Vinicius de Moraes e percebe que não está igual ao primeiro verso da poesia de José Paulo Paes. E conclui: *ah, então não é o nome do Vinicius*.

s11- Leu o nome do autor em voz alta: *José Paulo Paes*.

s2 – Apontou o título e disse: *eu li aqui Elefantinho*.

(Observação junho de 2013)

A poesia apontada por s2 era de Vinicius de Moraes, que eles já conheciam e decoraram para apresentação.

s7- Diz que não pode ser, pois Elefantinho é igual ao nome dela, que inicia com a letra E. Então, ela fala que não está escrito Elefantinho. E novamente eles recorrem ao cartaz da sala com a poesia e comprovam que não está igual. (Observação junho de 2013)

Durante essa conversa, s6 vai falando alto as sílabas: em-pre-go. Parou e falou: *é emprego*. Então a pesquisadora perguntou: *O que é emprego?*

S6 - *É o nome da poesia, é o que as pessoas fazem*.
(Observação junho de 2013)

Com base nesse comentário, as crianças que estavam tentando ler outras palavras foram apontando o que haviam lido:

s15- *Aqui é bombeiro.*
 s16- *Aqui é emprego de novo*
 s12- *Aqui é mãe.* A palavra era “mais”.
 s17- *Eu li cartas.*
 s5- *Aqui é fogo.*
 s12- *Eu li bicho.*
 s14- leu “ma” da palavra “queima”.
 (Observação junho de 2013)

Dando continuidade ao trabalho, conversamos sobre o assunto do texto: emprego. Algumas crianças mencionaram a profissão dos pais. A pesquisadora indagou se havia profissões iguais às dos pais na poesia.

s15 - *Minha mãe é dentista.*
 (Observação junho de 2013)

Outras crianças aproveitaram para falar que tinham tios e outros parentes dentistas e bombeiros.

Então, a pesquisadora pediu que os alunos relacionassem o profissional à atividade por ele executada: As respostas vieram coletivamente:

Carteiro-cartas
Bombeiro-fogo
Dentista-banguela
 (Observação junho de 2013)

Prosseguindo com as questões mediadoras, perguntamos para quem era o emprego na poesia.

Os sujeitos s4, s13, s15, s16 e s17 leram rápido e disseram : *bicho preguiça.*
 (Observação junho de 2013)

Voltamos a perguntar: *E em qual dessas profissões ele vai trabalhar?*

s6- *Acho que nenhuma, ele é bicho preguiça.*
 s13 - *No zoológico.*
 (Observação, junho de 2013)

Finalizamos a atividade com a leitura em voz alta do texto inteiro por s11. Retomamos o título e o assunto, sempre com diálogo para entender os indícios de leitura que eles foram apresentando. Eles tiveram oportunidade de coletar, conferir e confrontar suas hipóteses, arriscando leitura.

Todo esse exercício nos mostrou que, como bem observa Jolibert (1994), normalmente todo o saber das crianças é reduzido a palavras conhecidas, palavras decifradas e palavras adivinhadas no contexto. Isso porque, quando estão em situações reais de leitura e precisam construir significado, as crianças mobilizam suas competências e elaboram novas estratégias para concluir a tarefa.

Na atividade que ora expusemos, as crianças demonstraram envolvimento e participaram fazendo hipóteses de leitura. No cotidiano da sala de aula, s1, s2, s6, s11, s12, s13, s14, s15, s16 e s17 costumavam participar com frequência, arriscando respostas e leituras. Retomando o meio familiar em que tais sujeitos estão inseridos, percebe-se que têm experiências leitoras em suas casas, veem os adultos lendo para si e para eles, ou seja, têm contato com os atos de leitura.

Faz-se interessante notar ainda que, no momento de ler a poesia proposta, s1, s2, s7, s12 e s14 também demonstraram indícios de leitura, mas pautados em letras, sílabas iniciais ou finais, concluindo a palavra de acordo com o repertório anteriormente adquirido. Disso podemos inferir que as leituras em sala de aula contribuem para desenvolver a atitude leitora das crianças. Notam-se, com isso, as influências recebidas em casa e as em sala de aula ao participarem das atividades de leitura programadas pela professora.

Ainda no intuito de verificar a atitude leitora das crianças, propusemos um trabalho com a poesia *Andorinha*, de Manuel Bandeira, cuja poesia *Pardalzinho* do mesmo autor eles já haviam estudado e declamado para os demais alunos da escola.

O texto foi digitado em letra maiúscula, fonte 12, TNR e entregue aos alunos. Então lhes foi pedido que fizessem a leitura silenciosa. Segue o texto.

ANDORINHA
MANUEL BANDEIRA

ANDORINHA LÁ FORA ESTÁ DIZENDO:
-PASSEI O DIA À TOA, À TOA!

ANDORINHA, ANDORINHA, MINHA
CANTIGA É TRISTE!
PASSEI A VIDA À TOA, À TOA. (BANDEIRA, 2006, p. 22-23).

Em seguida, a pesquisadora perguntou qual era o tipo de texto. Assim que as sugestões sobre gênero e assunto eram dadas, íamos anotando, conforme transcrições abaixo:

s1 – *Música*
 s2, s3, s5, s6, s9, s12, s13, s15, s16, s18 e s19- *Poema*
 s7, s10, s11 - *Cantiga*.
 (Observação outubro de 2013).

Convém registrar que, por ocasião dessa atividade, s8 e s14 tinham sido transferidos para outra escola.

Quando indagados sobre o assunto do texto, as respostas foram bem variadas, conforme se verá no quadro 29. A seguir, destacamos o diálogo mantido naquele momento entre a entrevistadora e s1:

s1- *É uma poesia sobre animais.*
 E - *Qual animal?*
 s1- *Foca.*
 E - *Mostra a palavra foca para eu ver.*
 Apontou a palavra “foca”, e leu “foca”.
 Mas como a sílaba Ca existe no nome dela, percebeu que não era foca, então continuou a leitura silenciosa.
 s1- *an-do-ri-nha, é andorinha.*
 E - *O que é andorinha?*
 s1 -*um objeto.*
 (Observação - outubro de 2013).

Percebe-se que a criança, pela decifração das letras e sílabas, conseguiu entender que o poema era sobre andorinha, mas não soube dizer o que era uma andorinha.

Sobre esse processo de identificação de letras e sílabas, seguida de oralização, Arena (2005, p. 24) adverte que, na contemporaneidade:

[...] não há, pois, tempo e lugar para um ensino da leitura que privilegie a sonorização e ensine a criança a pronunciar, porque ler deixou de ser a pronúncia do texto para o outro compreender; além disso, pode provocar impedimentos para a operacionalização ampliada da capacidade do cérebro humano, nas áreas de gravação de dados pelas quais o acesso a eles pode se dar. (ARENA, 2005, p.24)

O quadro 30 traz as hipóteses das crianças sobre o assunto da poesia de Manuel Bandeira, seu significado, bem como as observações da pesquisadora.

Quadro 30 - Assunto, significado e observações sobre a poesia.

Crianças	Assunto	O que significa	Observação da professora
s1	Andorinha	Objeto	Silabou a palavra e, não conhecendo o significado, disse ser um objeto.
s2	Bandeira	Bandeira do Brasil	A criança leu o sobrenome do autor e achou ser esse o assunto do texto.
s3	Pomar	Frutas	A criança leu Poema como Pomar.
s4	Menina	Nome de uma menina	A criança pode ter confundido Andorinha com Antoninha, nome da professora do outro 1º ano.
s5	Menina	Nome do autor.	Leu “menina” onde estava escrito “Manuel”.
s6	Vida à toa	Vida sem fazer nada	A criança leu o último verso do poema.
s7	Andorinha	Andorinha	Silabou e não soube explicar o que era.
s8			Transferido
s9	Andorinha	Palavra indígena	Leu silabando e depois disse que era um poema do povo indígena
s10	Animais	Andorinha	Apontou para a palavra e leu.
s11	Pessoa	Bandeira	Leu o sobrenome do autor.
s12	Andorinha	Pássaro	Leu a poesia, identificando o assunto.
s13	Andorinha	Pássaro	Leu a poesia.
s14			Transferida.
s15	Andorinha	Passarinho	Leu o título.
s16	Poema Andorinha	Pássaro	Leu todo o poema.
s17			Faltou.
s18	Poesia da vida	Vida	Leu a palavra do último verso.
s19	Andorinha	Não sei	Leu silabando e não entendeu o que pronunciou

Fonte: Anotações de campo outubro de 2013.

A análise do quadro, em comparação com a poesia, mostra-nos que treze crianças leram palavras do texto, das quais cinco leram o texto inteiro; algumas, o título; e três outras “leram” palavras que não se relacionavam ao texto. Já s6 e s18 se apoiaram em uma palavra que não era o título para sugerir o assunto do texto. Também houve crianças, s1, s4, s7, s9 e s19, que decodificaram a palavra, mas não conseguiram compreender-lhe o significado, pois o título (andorinha) não fazia parte do seu repertório. O sujeito s1 disse que era um objeto; s4 menciona Antoninha, apelido da professora da sala vizinha à nossa; s7 repetiu a palavra e não soube explicar o que era; s9 achou que era um poema do povo indígena; e s19 não soube dizer o que poderia ser.

Apenas cinco crianças leram o texto todo, afirmando, de pronto, que o título era andorinha e que andorinha é um pássaro.

Por ocasião da atividade, anotamos todos os assuntos sugeridos na lousa para que pudessemos discutir qual era realmente o assunto da poesia. Nesse momento, com a

colaboração das crianças, foi possível retomar e eliminar sugestões que não estavam de acordo com o que estava escrito.

Esclareceremos que tal momento de nosso trabalho foi muito valioso, pois houve a oportunidade de uns alunos auxiliarem outros. Sobre essa ajuda, Jolibert (1994, p. 14) escreve: “Não se ensina uma criança a ler: é ela quem se ensina a ler com a nossa ajuda (e a de seus colegas e dos diversos instrumentos da aula, mas também a dos pais e de todos os leitores encontrados).”

De acordo com o conceito de que ler é atribuir sentido, verificamos que quando a criança apenas decifra letras e sílabas, oralizando-as, ela não compreende o sentido do texto.

Assim, deve-se privilegiar sempre a busca pelo sentido na leitura, pois,

[...] o leitor procura, desde o início, o sentido do texto, utilizando – para construí-lo – diferentes processos mentais e coordenando muitos tipos de indícios (contexto, tipo de texto, título, marcas gramaticais significativas, palavras, letras, etc.). (JOLIBERT, 2006, p.183).

Devido ao desconhecimento de algumas crianças sobre o assunto do poema estudado, fomos, após a realização dessa atividade, até a sala de informática e, pela internet, pesquisamos imagens do pássaro.

Outra atividade selecionada para observar a atitude leitora das crianças na sala de aula foi assistir ao filme *O mágico de Oz*, com a direção de Victor Fleming. Vale ressaltar que tal atividade teve como inspiração o artigo: *A formação do leitor do ensino fundamental: as legendas cinematográficas*, publicado em 2012. (SILVA et.al)

Antes da exibição do filme, entregamos às crianças a sinopse digitada em letra minúscula, fonte 12, TNR. Com o texto em mãos, todos os alunos perceberam que não se tratava de poesia e tiveram dificuldade em ler a palavra “sinopse”. Mas s6 disse que era *coisa* de filme. Então explicamos que sinopse é o resumo da história, com apresentação dos personagens do filme. Na sequência, a pesquisadora leu a sinopse do filme *O mágico de Oz*. Apresentar a trama previamente teve o objetivo de favorecer a compreensão do filme e possibilitar a elaboração de hipóteses e perguntas. Nesse momento, s11 falou que já tinha assistido ao filme e que a menina ia para um lugar chamado Oz, que lá era bonito, e que ia aparecer uma bruxa. E s2 disse ter o livro com o mesmo título, e adiantou detalhes do enredo “o homem de lata quer um coração, o espantalho um cérebro, o leão quer coragem e a menina quer voltar para casa”.

Segue o resumo do filme, o elenco e as personagens:

Sinopse

Nesta adaptação clássica, Judy Garland é Dorothy, uma menina órfã, infeliz com a sua vida na fazenda dos tios em Kansas. O sonho de Dorothy era viajar através do arco-íris para um fantástico mundo colorido. Durante uma terrível tempestade na fazenda, a menina é arrastada por um tornado e acorda no reino mágico de Oz, onde conhece novos amigos e tem que enfrentar várias situações de perigo. Com a ajuda do espantalho, do leão e do homem de lata, Dorothy tem que conseguir chegar à Cidade das Esmeraldas e pedir ao Mágico de Oz que realize o seu pedido de voltar para casa e os de seus novos amigos. O Mágico de Oz, indicado a vários óscares, é uma adaptação do livro infantil de L. Frank Baum e traz Garland cantando “Over the Rainbow”, que venceu na categoria de Melhor Canção.

Elenco

Judy Garland(Dorothy)
 Bert Lahr (Zeke / Leão) Jack Haley (Hickory / Homem de Lata)
 Billie Burke (Glinda) Margaret Hamilton (Srta. Gulch / Bruxa Má do Oeste)
 Charley Grapewin (Tio Henry) Pat Walshe (Nikko) Clara Blandick (Tia Em). (O MÁGICO..., 1939).

No dia da exibição do filme, fomos para a sala de cinema da escola, e, assim que o filme começou a ser exibido, as crianças queriam que tirássemos legenda e passássemos no modo dublado. Explicamos que, por ser aquele um filme antigo, não havia dublagem, e nós íamos assistir legendado. Esclarecemos ainda que, havendo qualquer dúvida, parariamos a reprodução.

Durante a exibição, elas conversaram bastante sobre o conteúdo que estavam visualizando, antecipavam a história, pressupondo, pelas ações e pela lembrança da sinopse, quem seriam os personagens: bruxa, mágico, espantalho, leão e homem de lata. Na conversa, também associavam as cenas às experiências que já haviam vivenciado na família. Algumas frases dos diálogos tentavam ler, soletrando coletivamente para descobrir qual era o conteúdo da conversa que estava sendo transmitida. Nesse momento pediam para parar o filme.

Outras vezes, quando a professora parava o filme para resgatar com eles o contexto, havia reclamação; queriam continuar assistindo, demonstravam saber o conteúdo e explicavam o que estava acontecendo.

Sem dúvida, essa foi uma atividade com muitas contribuições e diálogos entre as crianças e entre elas e o texto. Nessa “conversa” com o filme, às vezes queriam avisar o personagem de algum mal ou perigo próximo. Elas também mudavam o comportamento de

acordo com as cenas: situações de medo e apavoramento deixaram-nas apreensivas, situações de euforia eram vivenciadas com risos e palavras de apoio aos personagens.

Na sequência, seguem, de forma resumida, algumas interrupções, as observações da pesquisadora e as falas das crianças, que comprovam o que foi apontado nos parágrafos anteriores:

1ª parada-

Na primeira parte do filme, aparece o elenco, e os alunos, em coro, perguntaram se o filme estava acabando ou começando. Em seguida, aparece o nome do filme: *O mágico de Oz*. Então eles entenderam que o filme está iniciando e conseguem ler o nome da personagem principal, Dorothy. Perceberam também que ela possuía um cachorro, Totó, cujo nome leram coletivamente. Nesse momento, s12 aproveitou para falar que alguém da família tinha um cachorro igual ao da menina.

2ª parada-

A menina, com o cachorro nas mãos, conversava com seus tios expondo o problema da vizinha que bate em seu cachorro. Nessa ocasião, as crianças lançaram a hipótese de que Dorothy conversava com os avós, e não com os tios porque as personagens eram idosas. Paramos a cena e s12 leu *tia*; dessa forma, compreenderam que Dorothy chamava pelos tios, lembrando que estava escrito no resumo que ela morava com eles. Atentas às personagens que conversavam com a menina e aos seus nomes, s4, s6 e s11 adiantaram que elas seriam o espantalho, o homem de lata, e o leão medroso. Para finalizar a conversa, o tio disse: *Está bem!* Na sala s6 leu essa frase em voz alta.

As crianças estavam muito preocupadas com a sequência da história e com o terrível “furacão” ou “redemoinho”, palavras que elas anunciaram, prevendo o que iria acontecer. Nesse sentido, seguem suas falas:

s15- *E o temporal que vai acontecer?*

s4 - *Não é temporal, é um redemoinho.*

s11- *Redemoinho acontece na água.*

s6- *É um furacão.*

3ª parada-

As crianças ficaram apreensivas quando apareceu na cena a vizinha pedalando a bicicleta em direção à casa da menina, pois, para elas, a mulher é a bruxa que constara da

sinopse. Assim que a mulher entra na casa dos tios, iniciou-se uma discussão entre eles. Os alunos imaginaram que os tios da menina iriam brigar com a vizinha. Dorothy diz: *Não, Não!* As crianças leram essas palavras, entendendo que a menina justificava que o cachorro não mordera a mulher, e que esta estava mentindo. Os alunos entram no diálogo dizendo: *Não, ela está mentindo.* A vizinha tirou um papel e mostrou para os tios, falando que tinha ordem do xerife para levar o cachorro embora. Nesse momento, s4 lê *xerife* e explica para os colegas que xerife é um policial, s16 acrescenta que o xerife tem uma estrela no peito. Aqui o clima foi de tensão, pois a mulher levou o cachorro embora, a menina ficou chorando. Os alunos começaram a imaginar o que a vizinha poderia fazer com o cachorro e torciam para que ele conseguisse fugir. Nesse momento, as crianças ficam bravas e desejam coisas ruins para a velha.

4ª parada-

A menina, triste e sem seu cachorro, começou a cantar e imaginou viver num lugar sem problemas. As crianças, pelo escrito e pela imagem, entenderam que aquele lugar era acima do arco-íris.

Enquanto Dorothy cantava, Totó reapareceu, para felicidade dela e das crianças, que vibraram. Um aluno, inclusive, notou que a menina não cantava sozinha:

s18- a voz de quem está cantando não é de criança, é de mulher, então, não deve ser ela que está cantando.

5ª parada-

Dorothy decidiu ir embora com o cãozinho. Quando saiu, encontrou um homem cuja casa, pelos escritos que continha, chamava a atenção da menina, que se aproximou para saber o que ele fazia. Na sala, as crianças leram em voz alta, em uníssono:

Professor Marvel. Deixe que eu leia seu passado e seu futuro, faço malabarismo e truques de mão.

E anteciparam também que ele podia ser o mágico de Oz. O homem se passava por adivinho e inventou que a tia da menina estava doente, desfalecida. Nesse momento, s9 explica que desfalecida é quase falecida, que está morrendo.

A personagem, preocupada com a tia, decidiu voltar para a fazenda e, no caminho, formou-se uma grande ventania. As crianças ficaram alvoroçadas com a cena de poeira e destruição.

6ª parada-

No enredo, A tia Em chamou, em vão, pela sobrinha. Os alunos, em coro, repetiram a voz da tia: *Dorothy, Dorothy.*

Quando Dorothy chegou a casa, já não havia mais ninguém, pois todos se abrigaram num esconderijo. Ela desmaiou e apareceram poeira, pessoas nos ares, coisas sendo derrubadas. As crianças participavam do filme fazendo previsões sobre o local em que a menina iria acordar:

s12 - Ela vai acordar num mundo todo colorido,

s 10 - Vai abrir a porta e ver a natureza.

s11-Ela vai acordar na terra do Oz.

7ª parada –

Assim que Dorothy acordou, ficou confirmada a hipótese de que o lugar era bonito e continha uma fada, que recepcionou a menina e conversou com ela. As crianças então leram o diálogo entre a fada e a menina:

- Você é uma bruxa boa ou uma bruxa malvada? (leitura em uníssono);

s11 – Ela não é bruxa, é uma fada.

As crianças leram também a fala da menina:

- Eu não sou uma bruxa, eu sou Dorothy, bruxas são velhas e feias. E este é meu cachorro.

As crianças acharam engraçada essa conversa entre a menina e a fada, riram e falaram que a menina não era bruxa nem fada. Enquanto aconteceu a conversa, apareceram as personagens *Muckins*. Os alunos visualizaram tais seres, que iam surgindo na cena, tentando contá-los, mas acabam perdendo a conta, pois surgem muitos. A fada chama os *muckins* para que eles agradeçam, por ter derrotado a bruxa, *a mocinha que caiu de uma estrela*. O s4 lê essa frase. Apesar de o enredo ser de harmonia e tranquilidade - porque a bruxa tinha sido derrotada - as crianças comentaram que a bruxa podia estar se fingindo de morta. E, para surpresa de todos, eis que surgiu a bruxa. Nesse momento, as crianças leram em uníssono a fala da fada a respeito de quem era a bruxa que acabara de chegar:

- Ela é a bruxa do Oeste, e é pior do que a outra, a bruxa do Leste.

A bruxa Furiosa com a menina que supostamente havia matado sua irmã- a bruxa do leste-a bruxa do Oeste queria os sapatos da irmã de volta, mas não conseguiu pegá-los e fez ameaças a Dorothy, desaparecendo.

8^a, 9^a, 10^a, 11^a, 12^a paradas-

Como a menina desejava voltar para casa, a fada indicou que o caminho dos tijolos amarelos a levaria à cidade das Esmeraldas, local onde o mágico morava. Ele poderia levá-la de volta para casa. A fada ainda recomendou que a menina não tirasse os sapatos de rubi. As crianças entenderam que o sapato teria poderes, era mágico.

Sobre onde morava o mágico, as crianças leram:

Cidade das Esmeraldas. (leitura em uníssono)
 s18 -*Eu já fui no shopping Esmeralda.*
 s13- *Caminho dos tijolos amarelos.*

A respeito do diálogo com o texto, Souza esclarece que:

Quando os leitores inferem e predizem, criam uma interlocução com o texto, usam seus conhecimentos prévios e o texto com a finalidade de estabelecer expectativas do que vai acontecer ou que informações o texto irá conter. Isso pode envolver conhecimento sobre vocabulário, um conceito, organização do texto, sobre o autor ou outras conexões que é preciso ter para com o texto. O acesso a esse conhecimento prévio, geralmente, ocorre no início da leitura – o que inclui o uso de características do texto para fazer previsões apuradas e significativas. Os alunos ativam as inferências e as previsões assim que leem e as ajustam ou as confirmam quando for preciso para uma melhor compreensão.(SOUZA, 2010, p.76-77)

No caminho para a cidade das Esmeraldas, Dorothy encontrou o espantalho, o homem de lata e o leão. Todos com um problema: o primeiro queria um cérebro; o segundo, um coração; e o último, coragem. Com cada personagem que encontrou, a menina conversou e explicou para onde estava indo. Ouviu o problema deles, e depois todos cantaram e dançaram juntos.

As crianças perceberam que ela teria um longo caminho a percorrer, pois viam muitos tijolos amarelos. Empolgaram-se com a música de fundo, e acharam que a menina iria se cansar.

13^a Parada-

Quando as personagens visualizaram o seu destino, a bruxa fez um feitiço para impedi-las de chegar: colocou, no caminho, muitas flores soníferas. O cachorro foi o primeiro a dormir. Se todos dormissem, a bruxa pegaria os sapatos de Dorothy. Assim, a fada interveio jogando água sobre eles e despertando-os para seguirem o caminho. No castelo, foram recebidos com música e foram preparados para ir ao encontro do Mágico.

As crianças comentaram o que estava sendo feito com eles: corte de unhas e cabelos, arrumação das roupas, penteados, brilho na lata, etc.

Quando as personagens estavam no corredor para encontrar o Mágico, as crianças adiantaram que o leão iria querer voltar para trás com medo e incentivaram-no, gritando: *Vai!* Antes de as personagens fazerem os pedidos, os alunos falaram dos presentes que eles próprios queriam ganhar de aniversário e de natal.

Nesse ritmo, a atividade prosseguiu até o final do filme. Sempre com muitas intervenções dos alunos e perguntas e explicações da professora.

Vale ressaltar que, do começo ao final do filme, a postura das crianças permaneceu a mesma: anteciparam ações, participaram com experiências próprias e dialogaram com as cenas e entre elas, além de terem lido nos momentos das paradas. Sobre o diálogo entre o texto e o leitor, Bakhtin (1992) diz que o sujeito assume uma posição responsiva quando compreende o discurso do outro. Isso porque “a compreensão é uma forma de diálogo.[...] Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*.” (BAKHTIN, 1992, p.132 grifo do autor).

É importante, neste ponto, registrar que, nas ocasiões em que necessitaram recorrer à leitura do escrito, os alunos o fizeram sempre oralmente em uníssono. Isso ocorreu, no mais das vezes, em situação de diálogo entre as personagens, e em cenas em que novas personagens apareciam. Quando a professora percebia que os alunos estavam tentando ler o escrito, parava a transmissão e cada criança lia uma parte da palavra. Normalmente, os mais rápidos liam tudo e anunciavam a frase completa aos colegas.

Como já dito, durante a exibição, os alunos conseguiram compreender a história e constantemente anteciparam os principais fatos: o tornado, as cenas com a bruxa, o encontro dos principais personagens: menina, espantalho, homem de lata e leão, que foram até o mágico de Oz na busca do que precisavam.

A respeito da motivação da leitura, Manguel diz que:

Lemos para descobrir o final, pelo prazer da história, não pelo prazer da leitura em si. Lemos buscando, como rastreadores, esquecidos de onde estamos. Lemos distraidamente, pulando páginas. Lemos com desprezo, admiração, negligência, raiva, paixão, inveja e anelo. Lemos em lufadas de súbito prazer, sem saber o que provocou esse saber. (MANGUEL, 1997, p.340).

Nessa atividade, as crianças que mais participaram foram s4, s6, s9, s11, s12, s13, s15 e s18. As demais, embora estivessem envolvidas e prestando atenção, não falavam durante a exibição do filme. Conforme já expusemos na análise do quadro 11, os responsáveis por s6, s9, s12, s13, s15 e s18 declararam ler uma variedade de materiais impressos. Isso pode ter exercido influência sobre a agilidade dos filhos na leitura e nos comentários. No caso de s4 e s11, a

leitura familiar parece não ter influenciado, já que S4 e S11 privilegiam leituras relacionadas a assuntos do cotidiano: bulas de remédio, Bíblia, panfletos, jornais.

É de se destacar ainda que, nessa atividade, foram frequentes as intervenções da pesquisadora no sentido de questionar as crianças. Sobre esse ato de questionar, Smith escreve que “ensinar a prever é ensinar a elaborar perguntas, antes e durante a leitura, para encontrar respostas ao longo de todo o processo de leitura de uma história, é tarefa do professor. (SMITH,1989, p.35).

Nesse sentido, Gil e Soliva (2003) destacam que o papel do professor na aprendizagem da leitura é fundamental, devendo ele planejar intervenções diversas e significativas.

E, sem dúvida, o que faz a leitura se tornar significativa é sua funcionalidade e seu propósito, que deve responder a necessidades reais e compartilhadas. (GIL; SOLIVA, 2003, p.110).

Concluindo esse item, enfatizamos que, ao assistir a um filme legendado, o leitor aprende que ler não é transformar letras em fonemas, mas dialogar com o texto, na busca por sentidos. Nesse diálogo, o espectador necessita aprender a fazer conexões e a utilizar seu repertório cultural, o que demanda estratégias de leitura, no lugar da decodificação ou da oralização do texto escrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar nosso trabalho, retomamos o percurso da escrita que fizemos ao relatarmos os resultados obtidos com a pesquisa feita, que partiu de um interesse particular da pesquisadora, que também atua como professora das séries iniciais do ensino fundamental e desejava ampliar sua compreensão acerca do processo de aquisição da leitura pela criança. Em íntima conexão com esse interesse, estabeleceu-se a necessidade de realização de estudos bibliográficos para aprofundamento dos conhecimentos teóricos sobre leitura e surgiu a oportunidade de desenvolvimento de uma pesquisa que teve por objetivo geral explicitar as relações que podem existir entre a atitude leitora dos pais e o processo de aprendizagem da leitura por crianças no 1º ano do ensino fundamental.

Na introdução ao nosso trabalho, apresentamos, de forma resumida, o conteúdo de obras que tratam dos aspectos históricos da leitura, dos conceitos de aprendizagem da leitura e da relação entre família, leitura e aprendizagem.

Na seção dois, Percurso Metodológico, destacamos a trajetória da pesquisa, os objetivos gerais e específicos que direcionaram nosso trabalho de campo e a busca do referencial teórico de apoio, a descrição do local de realização da pesquisa de campo, a caracterização dos sujeitos da pesquisa e a metodologia utilizada para pôr em andamento as ações desta pesquisa considerada como uma pesquisa qualitativa. Além disso, fizemos a descrição da coleta e análise de dados gerados por meio de entrevista semiestruturada e observação. Elencamos quatro categorias para análise: *os pais e o ato de ler; materiais de leitura no lar e na escola; as crianças e o ato de ler; e a influência da atitude leitora dos responsáveis sobre a aprendizagem de leitura das crianças*. Os dados das três primeiras categorias têm por base as respostas dos entrevistados (pais e crianças); e os da última, os atos de leitura acontecidos na sala de aula.

Nessa seção também destacamos algumas falhas ocorridas no momento de realizar a entrevista semiestruturada, quando a entrevistadora, em algumas questões, não ampliou o diálogo para que os sujeitos pudessem expor com mais detalhes seu perfil leitor. A geração dos dados, por meio da entrevista, ocorreu de maio a setembro de 2013, e, pela observação em sala de aula, em diversas situações de leitura (reconto de histórias, leitura de poesias e legendas de filmes), de março a novembro de 2013.

Assumindo o conceito de ler como o ato de atribuir sentido ao escrito, de acordo com os autores citados nesta pesquisa, elaboramos a seção três, *Conceitos e práticas de leitura*, com o seguinte detalhamento: *Leitura: compreensão e atribuição de sentido, O ensino do ato de ler na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e Família e leitura*. Os conceitos foram

organizados mediante proximidade teórica e considerando o ato de ler como prática cultural que pode ser desenvolvida em diversos ambientes, entre eles a escola e o lar. A família como mediadora foi focalizada no intuito de mostrar que, por meio das intervenções familiares - leitura com a criança ou para a criança, leitura para si e compra de materiais de leitura -, cria-se um meio no qual o ato de ler pode acontecer como prática cultural.

Na mesma seção, destacamos a trajetória histórica da leitura, isto é, como ela surgiu, foi ensinada e praticada na Antiguidade, entre outras situações que envolveram o ato de ler (leitura em voz alta, silenciosa, em que locais se lia, quem poderia ler, quem ensinava, quem podia aprender a ler, etc.). Relembramos que essas práticas da decifração e oralização ainda aparecem em algumas escolas atualmente, reproduzindo fielmente a história, e são valorizadas pela família como práticas de sucesso. Nesse ponto, explicitamos o processo de humanização e as relações entre aprendizagem e desenvolvimento humano, bem como o papel da educação, da mediação e do outro na aprendizagem, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural.

Na última seção, Análise dos dados, os resultados obtidos com o processo de geração dos dados foram analisados com base em quatro categorias- *os pais e o ato de ler; materiais de leitura no lar e na escola; as crianças e o ato de ler; e a influência da atitude dos responsáveis sobre a aprendizagem de leitura das crianças*, tomando como referência as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e os objetivos da pesquisa.

A análise dos dados conduziu-nos a algumas conclusões que passamos a relatar.

Com base nas entrevistas, pudemos constatar que os pais entrevistados são leitores e que leem para as crianças. As falas delas confirmam que existem esses momentos de leitura no ambiente familiar. Entre os modos de ler realizados em casa, encontram-se a leitura em silêncio e em voz alta, que se constituem não aleatoriamente, mas obedecem a um critério utilizado pelos pais quanto ao modo de ler: as escolhas são definidas pelas finalidades da leitura, quais sejam: busca de informação, apoio para o trabalho, busca de orientação espiritual nos livros religiosos, lazer, auxílio para os filhos, controle de contas a pagar, conhecimento de ofertas de produtos por meio de panfletos, e comunicação com amigos e parentes através das redes sociais. Essa realidade observada nos lares das crianças pesquisadas mostra-nos que o ambiente familiar é um meio não apenas adequado, mas também de fundamental importância para que as crianças entrem em contato com os modos de ler existentes na sociedade.

Os dados apontam que as crianças entram em contato com diversos materiais de leitura no ambiente familiar, destacando-se entre eles: jornal, Bíblia, gibis, revistas, panfletos contendo propaganda de produtos de supermercado e de cursos, livros diversos como livros de romances,

religiosos, de autoajuda, livros que vêm da biblioteca e paradidáticos, bula de remédio, informações retiradas da internet e do Facebook e livros com conteúdos pedagógicos. As crianças entram em contato com tais materiais por meio do manuseio realizado por elas mesmas e da leitura feita pelo adulto para elas.

Constata-se que quase a metade (nove) dos sujeitos adultos da pesquisa realizam as leituras para as crianças motivados pela escola, atendendo à necessidade de ajudá-las nos deveres de casa e na leitura de livros retirados da biblioteca escolar; nessas situações o lar se torna uma extensão da escola.

A interação entre a criança e os adultos da casa na realização dos atos de leitura é de suma importância para sua constituição como leitora, pois, apesar da existência de materiais escritos no ambiente familiar, a formação do leitor depende da relação estabelecida entre esse ambiente, as crianças, os livros e os adultos, já que o fato de haver livro por si só não garante a formação do leitor. Essa formação está condicionada pelo tipo de influência dos adultos sobre a criança, já que eles atuam como modelos de leitura para ela. Exemplo disso obtivemos durante as observações na sala de aula, quando verificamos que algumas crianças apenas decodificavam o escrito, mas não compreendiam o que haviam decodificado. Isso se deve ao fato de que a família compreende a leitura como decodificação, pois os auxílios dados pelos pais aos filhos tinham como base apenas os aspectos técnicos da língua, ou seja, os adultos ensinavam a leitura com base no reconhecimento das letras, pronúncia de palavras e a na junção de letras e sílabas. Comprovam esse fato respostas de alguns adultos afirmando que os filhos sabem ler porque leem letras, palavras simples e nomes etc. Alguns ainda não consideram que a criança lê quando está em contato com o material escrito folheando-o e manuseando-o.

Isso demonstra que a concepção do que é ler influencia diretamente a formação do leitor e a avaliação que se faz se a criança sabe ler ou não.

Além dos materiais disponibilizados no ambiente familiar, as crianças tiveram acesso a materiais de leitura também no ambiente escolar, tais como livros, gibis, revistas e livros didáticos. As leituras em sala de aula foram realizadas em dois momentos, um coordenado por nós, como professora da sala, e um livre. Durante os momentos de nossa intervenção no processo de leitura dos alunos na sala de aula, enfatizamos a leitura como compreensão e utilizamos alguns procedimentos de leitura para facilitar o diálogo das crianças com os materiais escritos. O contato com os materiais e a forma de interação proporcionada contribuíram para uma maior participação das crianças, durante as leituras, nas contribuições sobre o sentido do texto

A casa e a escola são, como vemos, espaços mediadores, nos casos pesquisados, pois oferecem condições favoráveis de acesso a materiais escritos de diferentes gêneros. Além da disponibilidade de variados gêneros de leitura, esses espaços contam com a presença constante de um mediador no processo de apropriação da leitura – pais, irmãos avós, professor e colegas de classe -, que leem com a criança e para ela.

Como resultado dessas relações das crianças com seu meio, elas se sentem motivadas à realização de atos de leitura e se interessam em buscar os materiais apropriados a eles, mesmo as que relataram estar em processo de aprendizagem e não terem ainda total domínio desse processo. Em suas declarações, elas enfatizam que realizam leitura em diferentes contextos, além da casa e da escola: dizem ler os escritos do seu entorno, como placas de sinalização (pare, saída); nomes de ruas e de estabelecimentos comerciais.

No que diz respeito às interações das crianças com adultos leitores no ambiente doméstico, pudemos concluir que a formação leitora dos pais e sua prática de atos de leitura à vista da criança, com ela ou para ela têm consequências para a sua formação, conforme estabelecem os pressupostos da Teoria Histórico-cultural, para a qual a humanização do homem acontece por meio das interações com o meio, o qual inclui o Outro e os objetos do entorno, que apresentam à criança a cultura acumulada.

As observações realizadas durante o relato de histórias lidas pelas crianças em sala, sem intervenções do adulto, feitas pelas crianças na sala de aula, antes mesmo do domínio do sistema de representação da língua, mostram que as crianças narram histórias e criam títulos com base nas figuras, ou seja, mesmo sem se apropriar do código escrito, elas leem as imagens e criam uma sequência lógica para a história. Já nos relatos de histórias lidas com intervenções do adulto de suas relações familiares, realizados em sala de aula para os colegas, as crianças verbalizaram os títulos dos livros, no todo ou em parte, algumas recontaram a história mantendo o enredo original e garantindo a sequência da história. Isso confirma que o ato de ler do adulto responsável pela criança tem influência na sua aprendizagem dos atos de ler. Por outro lado, durante a realização dessa atividade, ficou constatado também que as crianças que mais se destacaram por contar a história de forma mais próxima do texto original têm pais leitores de gêneros variados de textos, leem livros, tais como bíblia e livros religiosos, romances, livros de autoajuda, histórias policiais, etc. Crianças que não conseguiram aproximar seu relato do texto original têm pais que declararam ler, preponderantemente, textos vinculados às necessidades do dia a dia. Essa diferença entre o desempenho das crianças manifestou-se em outras ocasiões no transcorrer das aulas. As crianças cujos pais dedicavam-se à leitura de textos que

ultrapassavam a esfera do cotidiano participavam das discussões sobre os textos lidos com contribuições, expondo sempre o assunto dos textos, as histórias com mais detalhes e sequência lógica. Por outro lado, as crianças cujos pais são leitores de textos restritos ao próprio cotidiano, não tiveram tantas participações nas atividades desenvolvidas. Porém, as crianças deste último grupo melhoraram sua participação nos diálogos e na utilização dos indícios de leitura durante as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Esse trabalho desenvolvido com a leitura em sala de aula objetivou proporcionar às crianças a vivência da leitura como compreensão do escrito, sem que fosse exigido o domínio da decifração como ponto de partida. Uma das atividades voltadas para esse objetivo foi a sessão de cinema com filme legendado. Nesse momento de diálogo conosco e com os personagens do filme, as crianças mobilizaram diversos recursos e estratégias para conseguir compreender a trama: anteciparam acontecimentos, relacionaram os personagens às ações, e utilizaram os conhecimentos que possuíam do filme e do livro que conta a história contida no filme. Nesse processo, foram formulando, conferindo e confrontando suas hipóteses,

Esse comportamento foi observado também durante a leitura das poesias “Emprego” (de José Paulo Paes) e “Andorinha” (de Manuel Bandeira). Nessa atividade, percebemos um avanço na aprendizagem de leitura das crianças, pois todos participaram buscando indícios que servissem para a constituição do sentido do texto objeto de leitura, o que denota a apropriação de um novo modo de acessar informações necessárias à constituição do sentido do texto, superando, com isso, o modo anterior de leitura que privilegiava a decifração. Com isso, podemos perceber a importância que tem um maior contato da criança com o mundo da cultura escrita, tanto no lar como na escola, e o trabalho do professor intencionalmente voltado para a formação do aluno capaz de estabelecer uma compreensão para o lido sem se prender à decifração e à oralização.

Pelo exposto, concluímos que há uma relação entre a atitude leitora dos pais e a aprendizagem da criança, ou seja, há uma maior facilidade da criança na aprendizagem da leitura quando pais ou adultos com quem ela convive no ambiente doméstico não apenas fornecem-lhe materiais de leitura, mas dedicam-se a ler para si próprios, com ela e para ela. Essa atitude é tão mais eficaz quanto melhores forem as experiências leitoras dos adultos e das crianças no ambiente familiar.

Além disso, a escola deve propiciar à criança bons materiais de leitura, incluindo-se a diversidade de gêneros e suportes textuais presentes na sociedade. O trabalho com a leitura, na

escola, deve enfatizar a compreensão e a busca do sentido dos textos, sendo essas motivadas por uma real necessidade da criança.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V.T. A formação do leitor. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de Formação: formação de professores: bloco 2 – didática de conteúdos**. V.3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 104-116. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40365/6/Caderno_bloco_2_v_3.pdf>. Acesso em: 10 maio 2014.
- _____. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: Unesp, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ARENA, D. B. Para ser leitor no século XXI. In: SOUZA, R. J.; SOUZA, A. C. (Org.). **Nas teias do saber: ensaios sobre leitura e letramento**. São Paulo: Meio Impresso Produções, 2005. p. 21-30.
- _____. Alunos, professores e bibliotecários: uma rede a ser construída. **Leitura: Teoria e Prática**, v. 29, n. 57, p. 10-17, 2011. Disponível em: <<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/37/33>>. Acesso em: 10 out. 2013.
- _____. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.
- _____. Dilemas didáticos no ensino do ato de ler. In: CONGRESO LATINO AMERICANO DE COMPRESION LECTORA, 1., 2008, Huancayo, Peru. **Anais...** Huancayo, Peru: Universidad del Centro de Peru, 2008. V. 1. p. 129-136.
- _____. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- _____. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. (Org.). **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara: JM, 2003. p. 53-61.
- _____. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun., 2010.
- _____. Relações entre ler e fazer locução no ensino fundamental. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007. Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: IFCH/UNICAMP, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss09_01.pdf> Acesso em: 13 dez. 2013.

_____. Relações entre espaços e pontos no início da alfabetização. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.16, n.12, p. 35-50. set./dez. 2007.

AZEVEDO, R. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, A; MARTINS, A; PAULINO, G e VERSIANI, Z. **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces: O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2003. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/A-didatizacao-e-a-precaria-divisao-de-pessoas-em-faixas-etarias.pdf> Acesso em: 20 novembro 2014.

_____. Diferentes graus de relação entre texto e imagem dentro de livros. In: Boletim Infantil e Juvenil, Joaçaba ano V, n.22, novembro, 2004. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Diferentes-graus-de-relacao-entre-textos-e-imagens-dentro-do-livro.pdf>. Acesso em: 17 novembro 2014.

BALÇA, A. M. F. M. C. Projetos e atividades de promoção da leitura e de formação de leitores. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 18, n. 1, jan./jun. p. 114, 2011.

BAJARD, E. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Caminhos da escrita espaços de aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002

_____. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e pesquisa**. v.32, n.3, São Paulo, setembro/dezembro 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BANDEIRA, M. Andorinha. In: **Berimbau e outros poemas**. Seleção Elias José. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. p. 22-23.

BARBOSA, A. et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. LISBOA: Edições 70, 2010.

BEATÓN, G. A. El papel de los “otros” y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Horizontes Educativos.n 6, p.14-20, 2001.Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97922809003>. Acesso em 11 de setembro de 2013.

BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, n.106, p. 191-216, 1999.

BOFARULL, M. T. Avaliação da compreensão da leitura: proposta de um roteiro de observação. In: TEBEROSKY, A. et al. **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 127-136.

BOGDAN, R.; BIKLEN, B. S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto,1999.

BORTOLIN, S. A mediação da leitura nos espaços infanto-juvenis. In: BARROS, M. H. T. C. **Leitura**: mediação e mediador. São Paulo: FA Editora, 2006. p. 65-73.

BRÄKLING, K.L. Leitura colaborativa.In: FRADE, I.C.A.S;VAL,M.G.C;e BREGUNCI,M.G.C.(Orgs.).Glossário Ceale-Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em: 25 novembro 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20/2009** de 11 de novembro de 2009. Discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 20 fev.2014.

CADEMARTORI, L.Para não aborrecer Alice: a ilustração no livro infantil.In:PAIVA,A.; SOARES,M.(Orgs.).**Literatura infantil: Políticas e concepções**. Belo Horizonte:Autêntica, 2008.p.79-90

CARVAJAL PÉREZ, F; GARCIA J. R. Ensinar ou aprender a ler e a escrever? In: CARVAJAL PÉREZ, F. e cols. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?**: aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito. Tradução Claudia Schilling. Poto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-27.

CAVALLO, G; CHARTIER, R. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.

_____.; _____. Iintrodução. In: _____.; _____. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002. p. 5-40.

COLOMER, T ; Camps, A. **Livro: Ensinar a ler ensinar a compreender**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed 2002.

CORREIA, J. R. **Concepções e práticas do ensino de leitura em turmas de alfabetização em São Luís do Maranhão**. 2011. 146f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2011.

CRUVINEL, F. R. **A leitura como prática cultural e o processo de escolarização**: as vozes das crianças. 2010. 197 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2010.

DAVIDOV, V. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. In: _____. **La enseñanza escolar e el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial progreso, 1988. p. 46-114.

DELLISA, P. R. P.; LAPLANE, A. L. F. Práticas de leitura na família e na escola. **Leitura: Teoria e Prática**, ano 30, n. 58, p. 60-66, jun., 2012.

DUARTE, N. **Educação escolar**: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

FARACO, C. A. Linguagem e diálogo. **As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Parábola Editorial: São Paulo, 2009.

FARIA, V. L. B.; DIAS, R. T. S. (Org.). **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

FERREIRA, A. P. Leitura de jornais em famílias de estudantes de escola pública de Ensino Fundamental. 2008. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2008.

FERREIRA, N. S. A. Anotações de uma leitora singular. [2005?]. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/NSAF-Anotacoessobreumaleitorasingular.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

FISHER, S. R. **História da leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Tradução Marleine Cohen, Carlos Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

_____. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GALLART, M. S. Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador. In: TEBEROSKY, A. **Contextos de alfabetização inicial**. Tradução Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GATTES, V. P. A alfabetização familiar: coordenação entre as aprendizagens da escola e as de casa. In: TEBEROSKY, A. **Contextos de alfabetização inicial**. Tradução Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 29-40.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, R.; SOLIVA, M. Cantos para aprender a ler. In: TEBEROSKY, A. et al. **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 107-125. (Coleção Inovação Pedagógica, v.7).

GOBBO, G. R. R. **A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho**. 2011. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2011.

GROTTA, E. C. B. Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida. 2000. 268f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GENEROS DO DISCURSO, GEGe. **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, J.; JACOB, J. (Orgs.) **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**: ciência e conhecimento científico; métodos científicos; teoria, hipóteses e variáveis. São Paulo: Atlas, 2011.

LEITE, S. A. S. Afetividade e o processo de constituição do leitor. **Leitura** : Teoria e Prática, v. 29, n. 57, p.38-47, nov., 2011.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição para a teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988. p. 59 – 83.

_____. A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988. p. 120 – 142.

_____. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.) **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 57-83.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIMONI, E. H.; BORTONE, M. E. Colaboração família: escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, n. 1, p. 37-48, 2001.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Cia. Das Letras, 1997.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de um roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. C.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

_____. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In Seminário internacional de pesquisas e estudos qualitativos, 2,2004. Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais. Bauru:USC, 2004. Cd-room.ISBN 98623-01-6. 10p.

MATHIAS, T. S. I. **Livro de imagem: possibilidades de leitura estética**. 2005. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

MELLO, S. A **A educação de três a seis anos**. Marília: [s.n], [200--]a. Mimeografado

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico- cultural**. Marília: [s.n],[200--]b Mimeografado.

MELLO, S. A. A escola de Vigotsky. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação**. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-154.

_____. Infância e a humanização. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 25, n.1, jan./jul., p. 83-104, 2007.

_____. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Rev. psicol. Polít**, v.10, n.20, p. 329-343, 2010.

_____. **A educação de três a seis anos**. Marília: [s.n], [200--]. Mimeografado

_____. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky In: FARIA, A, L. G; MELLO, S, A. (Org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2009.

MILLER, S.; ARENA, D. B. A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo. **Ensino Em Re-Vista**, v.18, n.2, p.341-353, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006. p. 03-26.

O MÁGICO de Oz. Direção Victor Fleming. Sinópse. EUA, 1939. Disponível em: <<http://beneditacineclube.wordpress.com/2010/03/10/o-magico-de-oz-victor-fleming-eua-1939/>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

PAES, J. P. Emprego. In: _____. **Olha o bicho**. São Paulo: Ática, 1994. (Não paginado).

PARKES, M. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **Historia da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002. p. 40 -50.

PLATZER, M. B. **Crianças leitoras entre práticas de leitura**. 2009. 208f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

PONZIO, A. **A revolução Bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2009.

REGO, L. L. B. **Literatura infantil**: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. 2. ed. São Paulo: FTD, 1995.

REPKIN, V. V. Developmental teaching and learning activity. **Journal of Russian East European Psychology**, v. 41, n.4, p. 10-33, set./out., 2003.

_____. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. Tradução Maria Auxiliadora Soares Farias, Stela Miller e Suely Amaral Mello. **Ensino Em Re-Vista**, v.21, n.1, p. 85-99, jan./jun., 2014.

REVOREDO, M. **Mediadores de leitura: a participação da família na formação de leitores: um estudo de caso em Presidente Prudente/SP**. 2011. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Ciencia e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2010.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

SAENGER, P. A leitura nos séculos finais da idade média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002. p.145-184.

SANTOS FILHO, J. C., Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: _____.; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional**: quantidade – qualidade. São Paulo: Cortez, 1995. p. 13-59.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas: professor alfabetizador – 1º ano. São Paulo: FDE, 2010.

SERRA,E.D. Políticas de promoção da leitura.In:RIBEIRO V.M. et al.**Letramento no Brasil**.São Paulo:Global,2003.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI. V.L.F.; MANZONI, R. M. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-**

aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru, SP: UNESP/FC; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, v. 1, p. 1-9. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/ibaiti/arquivos/File/Sforni.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

SILVA, G. F. **Formação de leitores na educação infantil** : contribuições das histórias em quadrinhos. 2009. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2009.

_____. **O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na educação infantil**. 2013. 315f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2013.

SILVA, A.N. F. et al. A formação do leitor no ensino fundamental: as legendas cinematográficas . **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 7, n. 8, p. 98-107, 2012.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Tradução Beatriz Affonso Neves. 3.ed. Porto Alegre:Artes Médicas, 1999.

_____. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOUZA, R. J. (Org.). **Ler e compreender:** estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. Tradução Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SVENBRO, J. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLO, G; CHARTIER, R. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.

TEBEROSKY, A. et al. **Compreensão de leitura:** a língua como procedimento. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, A. e cols. **Contextos de alfabetização inicial**. Tradução Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. O ingresso na escrita. In: CARVAJAL PEREZ, F. e cols. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?:** aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito. Tradução Claudia Schilling. Poto Alegre: Artmed, 2001. p. 85-102.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, L. A. Formação do leitor: a família em questão. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR – ESPAÇO E AÇÃO PEDAGÓGICA, 3, 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2004. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/308.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

VIGOTSKI, L.S **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. A questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. (Trabalho original publicado em 1935).

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. SP: Ícone; EDUSP, 1988.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; Universidade de São Paulo, 1988. p.103-118.

VYGOTSKI L.S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI L.S **Obras escogidas**. V. 3. 2. ed. Madrid: Visor, 2000. p. 183-206.

VOLOCHINOV, V; BAKHTIN, M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**: a palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

WALSH, D.J.; GRAUE, M.E. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando um trabalho de pesquisa na E.E. Bento de Abreu Sampaio Vidal, intitulada A atitude leitora dos pais e as implicações na formação do leitor iniciante e gostaríamos que seu filho participasse dela. **O objetivo é estabelecer as relações que podem existir entre a atitude leitora dos pais e o processo de aprendizagem da leitura por crianças do 1º ano do ensino fundamental.**

Participar desta pesquisa é uma opção, e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa, fica assegurado de que não haverá perda de qualquer benefício na participação das atividades pedagógicas realizadas na parceria entre a UNESP e a Escola.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos de que soubesse que as atividades realizadas incluem a leitura. As informações para pesquisa serão coletadas por gravações em áudio, vídeo. Posteriormente os dados receberão tratamento teórico para divulgação em eventos de natureza científica ou acadêmica, em congressos, e ainda publicações de artigos científicos impressos em papel ou gravados em meios eletrônicos que contribuem para o desenvolvimento da educação em geral. Os alunos e professores participantes da pesquisa não terão nomes citados e nem imagem divulgados para que sua identidade seja preservada.

Eu, _____ portador do RG _____
responsável pelo (a) participante _____ autorizo-o (a) a participar da pesquisa intitulada A atitude leitora dos pais e as implicações na formação do leitor iniciante a ser realizada na E.E. Bento de Abreu Sampaio Vidal. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da criança: _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 81625078 para falar com Nanci ou pelo telefone da escola.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: Nanci Madalena Amaro da Silva (Aluna do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista- UNESP)

ORIENTADORA: Stela Miller

Autorizo,

Data: ____/____/____

(Assinatura)

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PAIS

- 1--Seu filho/sua filha, na sua casa, lê sozinho/a ?
- 2-(se a resposta foi sim) Quais materiais de leitura (livros, revistas, jornais, gibis, Bíblia, etc.) você o/a vê lendo?
- 3-Nesse caso, como ele/ela lê? Em voz alta ou em silêncio?
- 4-Qual o grau de parentesco com a criança?
- 5-Na sua casa você faz algum tipo de leitura para si mesmo(a)?
- 6-Que materiais de leitura você lê: gibis, revistas, folhetos, cartas, receitas, panfletos, Bíblia, bulas de remédios.
- 7-Como você lê: em voz alta, em silêncio?
- 8- Seu filho/sua filha pede ajuda nas leituras que ele/ela faz em casa? Sim? Não?
- 9- (se a resposta foi sim) Como você faz isso?
- 10- Você percebe alguma dificuldade na leitura do seu filho/sua filha? Sim? Não?
- 11- (se a resposta foi sim) Qual dificuldade ele sente ao ler? Você pode dar um exemplo?
- 12-Você compra ou oferece algum material de leitura (livros, revistas, gibis etc.) Para seu filho/sua filha?
- 13- (se a resposta foi sim) Quais materiais você compra para ele/ela?
- 14-Ele/ela traz materiais de leitura da escola?Quais?
- 15-Seu filho/filha empresta livro da biblioteca da escola? Que livro você lembra que ele já emprestou.

APÊNDICE B**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS CRIANÇAS**

- 1-Você vê alguém lendo na sua casa?
- 2- (se a resposta foi sim) Quem você vê lendo na sua casa?
- 3- O que eles leem?(livros, revistas, folhetos, Bíblia etc.).
- 4-Como eles leem? Em voz alta ou em silêncio?
- 5-Alguém da sua casa (pai, mãe, tio, tia, avó, avô, irmão(ã) etc.) lê para você?
- 6-(se a resposta foi sim) Quem lê para você?
- 7-O que ele/ela lê para você?
- 8- Você gosta de ler?
- 9- E você, na sua casa, lê sozinho/a?
- 10-(se a resposta foi sim) Que material de leitura você lê? (jornais, revistas, gibis, livros etc.)
- 11-Você tem livros em casa? Quantos livros você tem?
- 12- Você tem algum cantinho da sua casa em que você costuma ficar enquanto faz a leitura?
- 13- Como você lê em sua casa? Em voz alta? Em silêncio?
- 14-Sua família compra material de leitura (livros, revistas, gibis etc.) Para você?
- 15-(se a resposta foi sim) Qual/quais material/materiais de leitura você tem em sua casa? Onde você guarda? Você sabe quantos você tem?
- 16- O que é mais difícil quando você lê?
- 17- E na escola o que você lê?
- 18- Você costuma ler nas ruas?
- 19- (se a resposta for sim) O que você lê?
- 20- Você empresta livro da biblioteca para ler em sua casa? Que livro você já emprestou e consegue lembrar o nome?

