

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS – USP

VERÔNICA CARDOSO DA SILVA

**Experienciando textos:
a leitura diária como percurso para a formação do leitor.**

Versão corrigida

SÃO PAULO
2024

VERÔNICA CARDOSO DA SILVA

**Experienciando textos:
a leitura diária como percurso para a formação do leitor.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - Rede Nacional, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof. Profa. Dra. Valéria Gil Condé

Versão corrigida

SÃO PAULO

2024

Ficha catalográfica

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

586e Silva, Verônica Cardoso da
Experienciando textos: a leitura diária como
percurso para a formação do leitor. / Verônica
Cardoso da Silva; orientadora Valéria Gil Condé -
São Paulo, 2024.
198 f.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Mestrado Profissional em Letras em Rede
Nacional.

1. Leitura diária. 2. Estratégias de leitura. 3.
Modalidades de leitura. 4. Diário de leitura. 5.
Formação do leitor. I. Gil Condé, Valéria, orient.
II. Título.

Termo de Ciência do Orientador



São Paulo, 28 /02/2024.

Ilma. Senhora

Presidente da Comissão de Pós-Graduação

Tendo o (a) aluno (a) cumprido todas as exigências regimentais do curso de pós-graduação, encaminho à Comissão de Pós-Graduação os exemplares do trabalho abaixo discriminado, solicitando que sejam tomadas as providências para o depósito e aprovação da banca examinadora, conforme sugestão em anexo.

Aluno (a) Verônica Cardoso da Silva

Código USP: 7480145

Orientador (a) Prof (a) Dr. (a) Valéria Gil Condê

Curso: ME | x | DO | |

Programa: Mestrado Profissional em Letras

Título do Trabalho em português (obrigatório, idêntico à capa do trabalho) : Experienciando textos: a leitura diária como percurso para a formação do leitor.

Título do Trabalho em inglês Experiencing texts: daily reading as a path towards reader development.

Professor (a) orientador (a)

Contatos do Orientador (a)	Contatos do aluno (a)
E-mails: vgconde@usp.br	E-mails: veronica39@usp.br
Telefone (s): 11 99544- 0214	Telefone(s):11 99361-0682

SILVA, Verônica Cardoso. **Experienciando textos: a leitura diária como percurso para a formação do leitor.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____	Instituição _____
Julgamento _____	Assinatura _____

Profa. Dra. _____	Instituição _____
Julgamento _____	Assinatura _____

Profa. Dra. _____	Instituição _____
Julgamento _____	Assinatura _____

Profa. Dra. _____	Instituição _____
Julgamento _____	Assinatura _____

Profa. Dra. _____	Instituição _____
Julgamento _____	Assinatura _____

DEDICATÓRIA

À minha estimada avó, mulher negra e nordestina, que me presenteou com suas histórias à beira do fogo, em tantos momentos de riso e afeição. À dona Antônia do Preá, amiga querida, por me acolher em sua casa e em seu coração. À Maria Cristina, mulher corajosa, pelo cuidado e apoio incondicional durante essa jornada. Aos meus filhos, Théo José e Elis, inspiração para a realização dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus, que sabe de todos os desejos do meu coração e me proporcionou esta conquista.

À minha, amiga e mãe de coração, dona Antônia, mulher sábia e corajosa. Você é uma inspiração.

À minha sogra, Maria Cristina, que me incentivou incondicionalmente, me ajudando na organização da vida e no trabalho.

Ao meu marido, Márcio, pelo apoio e por cuidar dos nossos filhos.

Aos meus filhos, Théo José e Elis, fonte da minha energia e motivação.

Ao meu estimado amigo Orestes, que teve a certeza de que esse desejo seria realizado. Obrigada pelas palavras que levantam e sustentam o ânimo, que aquecem e tocam o coração. Você é mais que um amigo, é um grande irmão.

À minha amiga Eliana, que sempre esteve comigo, de um jeito ou de outro; na concepção, elaboração e motivação da minha pesquisa. Você é gigante e muito generosa em compartilhar o conhecimento.

À minha amiga Isabel, que em todos os tempos se entusiasmou com a ideia do mestrado e que, depois, vibrou ainda mais com o resultado.

À minha amiga Silvana, pela parceria nesses dois anos; por se preocupar, por me ouvir e partilhar tantos momentos bons e desafiadores na produção da pesquisa.

À minha amiga Tânia, pela motivação e pelo apoio absoluto, pelo aconchego das suas palavras, por ser um porto seguro, quando muitas vezes estava à deriva, nesse grande mar de conhecimento que é a universidade.

Ao meu amigo Wellington, pela sua generosidade nas palavras e nas ações, por não perder a oportunidade de me fazer sorrir ou gargalhar, de mostrar que somos capazes e podemos sonhar, ter vez e voz.

À minha parceira Cláudia, pela paciência em mostrar que existem outras rotas para seguir, que novas memórias podem ser construídas. Você tinha razão.

À Professora Doutora Renata Junqueira de Souza, pelas ricas contribuições, dadas na qualificação, dividindo comigo seu saber e sua experiência na tessitura do trabalho.

Ao Professor Doutor Phablo Roberto Marchis Fachin, que fez parte da banca de qualificação, estando presente na concepção da ideia para a pesquisa, mostrando

sabidamente que a minha prática pedagógica constituía a essência do trabalho a ser realizado.

À minha orientadora, Professora Doutora Valéria Gil Condé, pela escuta paciente, pelo olhar atento, pela leveza e sabedoria com que indicou o caminho a seguir.

Aos meus companheiros de profissão da escola pública, queridos professores e gestores, que torceram e se alegraram com a minha alegria, de cursar a pós-graduação.

Aos meus parceiros do curso do PROFLETRAS, turma de 2022, Campus USP, pelas trocas de experiência, pela aprendizagem mútua, por compartilhar não somente o conhecimento, mas também seus sonhos.

Aos professores do PROFLETRAS, Campus USP, por valorizarem a experiência e prática do professor/aluno da escola pública, contribuindo com nosso aperfeiçoamento profissional, por meio de orientação e suporte dados na elaboração da pesquisa.

Aos meus alunos e alunas do 5º ano, estudantes da Emef João XXIII, que me deram a oportunidade de fazer parte da história de suas vidas.

À CAPES, pelo fomento à pesquisa com o financiamento.

A palavra não cria as coisas do nada. Mas retira, sim, as coisas da sombra, do esquecimento, do exílio, ou do passado, ou do futuro. As palavras são embaixadoras da realidade. Elas trazem para o nosso meio todo o universo. Trazem reinos, vulcões, aves exóticas, estrelas do céu, flores de aromas impensáveis, anjos, demônios. Falamos a palavra, e o universo responde ao chamado, e os mortos ressuscitam, e nós mesmos nos iluminamos.

Gabriel Perissé

RESUMO

SILVA, Verônica Cardoso. **Experienciando textos: a leitura diária como percurso para a formação do leitor**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

As aulas de português, frequentemente, apresentam a leitura por meio de recortes descontextualizados, para o estudo de aspectos textuais e gramaticais. Priorizam-se questões específicas da escrita ou relacionadas à sua avaliação. Nesse sentido, o trabalho envolvendo a leitura é direcionado para atividades didáticas que desconsideram a contribuição do leitor e o diálogo com a realidade do estudante. A participação do leitor é mínima nesse processo, ficando a cargo do livro didático a tarefa de selecionar o quê, como e quando se ler. Diante da escassez de momentos exclusivos, reservados à leitura, o presente trabalho, desenvolvido no âmbito do PROFLETRAS/USP, tem por objetivo analisar como a prática da leitura diária em uma turma do quinto ano, anos iniciais, no Ensino Fundamental, pode motivar a leitura e formar leitores. Desse modo, aplicamos e analisamos quatro sequências de atividades, bem como as estratégias e as modalidades de leitura selecionadas. Para esse propósito, analisamos o “Diário de leitura” dos estudantes, entre outros registros orais e escritos. O referencial teórico norteador fundamenta-se em autores que tratam de leitura, como Lerner (2002), Petit (2008), Silva (1998), Solé (1998); de Literatura, como Colomer (2003), Cosson (2021) e Zilberman (1985), e de gêneros textuais, como Marcuschi (2008). Nesse percurso, apresentamos os resultados da pesquisa-ação e suas contribuições para o desenvolvimento dos leitores. Os dados obtidos são promissores, pois evidenciam que a formação do leitor está intrinsecamente relacionada às práticas de leitura que favorecem a participação, o protagonismo e a autonomia do estudante, respeitando sua identidade e trajetória como leitor.

Palavras-chave: Leitura diária. Estratégias de leitura. Modalidades de leitura. Diário de leitura. Formação do leitor.

ABSTRACT

SILVA, Veronica Cardoso. **Experiencing texts: daily reading as a path towards reader development. 2024.** Dissertation (Professional Master's Degree in Languages) — Faculty of Philosophy, Languages and Literature, and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo, 2024.

Portuguese classes often present reading through decontextualized excerpts for the study of textual and grammatical aspects. Questions specific to writing or related to its evaluation are prioritized. In that regard, the work involving reading is directed to didactic activities that disregard the reader's contribution and the dialog with the student's reality. In this process, the reader's participation is minimal, and the task of selecting what, how and when to read is assigned to the textbook. In the face of the scarcity of exclusive moments, reserved to reading, the research developed within the scope of PROFLETRAS/USP aims to analyse how the practice of daily reading in a fifth grade class, in elementary school, can motivate reading and train readers. Therefore, we applied and analysed four sequences of activities, as well as selected reading strategies and modalities. For this purpose, we analysed the reading diary, among other oral and written records. The guiding theoretical framework is based on authors who deal with reading, such as Lerner (2002), Petit (2008), Silva (2008), Solé (1998); Literature, Colomer (2003), Cosson (2021) and Zilberman (1985); textual genres, Marcushi (2008). Along this path, we present the results of the action research and its contributions to the reader development. The data obtained is promising, as they show that reader training is intrinsically related to reading practices that favor student participation, protagonism and autonomy, respecting their identity and trajectory as a reader.

Keywords: Daily reading. Reading strategies. Reading modalities. Reading diary. Reader training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Classificação dos leitores.....	58
Figura 2 — Modalidades didáticas de leitura.....	75
Figura 3 — Resumo das estratégias utilizadas na sequência 1.....	81
Figura 4 — Reportagem.....	82
Figura 5 — Atividade do caderno.....	85
Figura 6 — Registros das opiniões da estudante.....	85
Figura 7 — Resumo das estratégias da sequência de atividades 2.....	87
Figura 8 — Capa da revista e reportagem.....	89
Figura 9 — Capa e contracapa do livro O Uirapuru.....	91
Figura 10 — Capa e contracapa do livro Os contos de Grimm.....	93
Figura 11 — Capa e contracapa do livro Rei Gilgamesh.....	94
Figura 12 — Capa e contracapa do livro Desculpe.....	96
Figura 13 — Reportagem da revista Chc.....	97
Figura 14 — Capa e contracapa do livro Quem manda na minha boca sou eu!.....	99
Figura 15 — Dica de leitura do livro Quem manda na minha boca sou eu!.....	102
Figura 16 — Transcrição da figura 15.....	102
Figura 17 — Dica de leitura: Os contos dos Irmãos Grimm.....	103
Figura 18 — Transcrição da figura 17.....	103
Figura 19 — Dica de leitura: O reizinho Mandão.....	104
Figura 20 — Transcrição da figura 19.....	104
Figura 21 — Dica de leitura: Coraline.....	105
Figura 22 — Transcrição da figura 21.....	105
Figura 23 — Dica de leitura: Este é o lobo.....	106
Figura 24 — Transcrição da figura 23.....	106
Figura 25 — Dica de leitura: Maria Sabida e João do Uia.....	107
Figura 26 — Transcrição da figura 25.....	107
Figura 27 — Dica de leitura: O vento e o sol.....	108
Figura 28 — Transcrição da figura 27.....	109
Figura 29 — Mural com os cartazes das crianças do 5º ano A.....	110
Figura 30 — TOP 10 — Lista das melhores leitura dos estudantes.....	112
Figura 31 — Conjunto de Cartazes — TOP 10.....	113

Figura 32 — Resumo das estratégias utilizadas na sequência de atividades 3.....	116
Figura 33 — Capa do livro Wangari Maathai.....	117
Figura 34 — Linha do tempo da vida de Wangari Maathai registrado pela estudante.....	122
Figura 35 — Linha do tempo de Wangari Maathai produzido pela professora.....	122
Figura 36 — Linha do tempo da estudante Y.S.....	124
Figura 37 — Transcrição da figura 36.....	124
Figura 38 — Diário de leitura 21.....	125
Figura 39 — Diário de leitura 10.....	126
Figura 40 — Diário de leitura 20.....	126
Figura 41 — Diário de leitura 09.....	127
Figura 42 — Diário de leitura 26.....	127
Figura 43 — Diário de leitura 16.....	127
Figura 44 — Resumo das estratégias utilizadas na sequência 4.....	129
Figura 45 — Capa do livro Os oito pares de sapatos de Cinderela.....	130
Figura 46 — Página do livro Os oito pares de sapatos de Cinderela.....	131
Figura 47 — Diário 26.....	133
Figura 48 — Diário 10.....	134
Figura 49 — Diário de leitura 02.....	134
Figura 50 — Diário de leitura 17.....	135
Figura 51 — Diário de leitura 20.....	136
Figura 52 — Diário de leitura 02.....	140
Figura 53 — Diário de leitura 29.....	141
Figura 54 — Diário de leitura 19.....	141
Figura 55 — Diário de leitura 21.....	141
Figura 56 — Diário de leitura 01.....	142
Figura 57 — Diário de leitura 10.....	144
Figura 58 — Diário de leitura 20.....	145
Figura 59 — Diário de leitura 20.....	146
Figura 60 — Diário de leitura 05.....	147
Figura 61 — TOP 10 dos estudantes.....	148
Figura 62 — Transcrição da figura 61.....	148
Figura 63 — TOP 10 da estudante.....	151
Figura 64 — Transcrição da figura 63.....	151
Figura 65 — Diário de leitura 05.....	155

Figura 66 — Diário de leitura 02.....	156
Figura 67 — Diário de leitura 20.....	157
Figura 68 — Conjunto de textos — Modalidade de leitura individual.....	158
Figura 69 — Modalidades de leitura.....	159
Figura 70 — Conjunto de Textos — Modalidade de leitura colaborativa.....	160

SUMÁRIO

Introdução	17
1. Tecendo os caminhos para a leitura	20
1.1 Gêneros textuais	30
1.2 Literatura que dá gosto!	34
1.3 Literatura infantil	39
1.3.1 A escolha do livro para a criança: aspectos internos e externos	40
1.4 As propostas de leitura dentro do currículo da cidade	42
1.5 A leitura na perspectiva do livro didático	47
2. Contexto escolar	52
2.1 Alfabetização e letramento	54
2.1.1 O leitor nas séries iniciais	56
2.2 Apresentação da proposta de trabalho	59
2.2.1 A Leitura diária	61
2.2.2 A importância das estratégias de leitura	66
2.2.3 Bibliografia	67
2.2.4 Material de leitura	70
2.2.5 Recursos pedagógicos	71
2.3 As modalidades de leitura	72
2.4 Diário de leitura	76
2.5 A importância das parcerias na mediação da leitura	78
3. Aplicação e análise das sequências de atividades	81
3.1 Sequência de atividades 1 — Leitura e opinião	81
3.1.1 Primeira etapa — Explicação sobre o tema	82
3.1.2 Segunda etapa — Escuta e partilha dos conhecimentos	83
3.1.3 Terceira etapa — Leitura da reportagem	83
3.1.4 Quarta etapa — Discussão sobre as hipóteses e expectativas depois da leitura	84
3.1.5 Resumo da sequência de atividades 1	86
3.2 Sequência de atividades 2 — Um texto leva ao outro	87
3.2.1 Primeira etapa — Como surgiu a ideia, a escolha do texto	88
3.2.2 Segunda etapa — Apresentação da proposta	90
3.2.3 Terceira etapa — Seleção das leituras pela turma	90
3.2.4 Quarta etapa — Planejando a leitura	92
3.2.5 Quinta etapa — Apresentação da leitura pelo estudante	92

3.2.6 Sexta etapa — Indicação de leitura — produzindo resenhas	100
3.2.7 Sétima etapa — Divulgação das leituras.....	110
3.2.8 Oitava etapa — Produção do TOP 10 e confecção de cartazes	111
3.2.9 Resumo da sequência de atividades 2	115
3.3 Sequência de atividades 3 — Leitura além do texto.....	116
3.3.1 Primeira etapa — Seleção do material de leitura	117
3.3.2 Segunda etapa — Leitura coletiva do livro de Wangari Mathai	118
3.3.3 Terceira etapa — Leitura silenciosa	120
3.3.4 Quarta etapa — Leitura da biografia	120
3.3.5 Quinta etapa — Produção de uma linha do tempo.....	121
3.3.6 Sexta etapa — Produção da linha do tempo do estudante.....	123
3.3.7 Sétima etapa — Registro no Diário de leitura	125
3.3.8 Resumo da sequência de atividades 3.....	128
3.4 Sequência de atividades 4 — Partilhando e compartilhando textos	129
3.4.1 Primeira Etapa — Leitura do Conto “Os Oito Pares de Sapatos de Cinderela”	130
3.4.2 Segunda etapa — Roda de conversa.....	133
3.4.3 Terceira etapa — Registros no Diário de leitura.....	133
3.4.4 Quarta Etapa — Seleção da bibliografia.....	137
3.4.5 Quinta etapa — Organização das leituras e do cronograma.....	139
3.4.6 Sexta etapa — Segunda roda de conversa	139
3.4.7 Sétima etapa — Segundo registros no Diário de leitura.....	140
3.4.8 Oitava etapa — Produção do “TOP 10”	147
3.4.9 Resumo da sequência de atividades 4.....	154
4. Análise das modalidades de leitura	155
5. Considerações finais.....	163
6. Referências bibliográficas	168
ANEXO A — Diários de leitura	174
ANEXO B — Fichas para empréstimos de livros	195
ANEXO C — Cronograma de leituras	197

Introdução

“O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas — mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam” (Guimarães Rosa).

Comecei a trabalhar com o Ensino Fundamental I no ano de 2011, período em que tive que aprender muitos conceitos e práticas relacionadas a esse público. Até então, minha experiência se limitava ao ensino de alunos do ensino fundamental — anos finais. Desacelerei, passei a ouvir mais e aprender com os professores mais experientes, que apresentavam outras perspectivas do educar, de ver e ouvir o estudante. Nesse contexto, presenciei o nascimento de leitores através de práticas de alfabetização e letramento.

A experiência com as séries iniciais estreitou minha relação com a literatura infantil e juvenil. Reencontrei meus antigos personagens e conheci outros, que me trouxeram à memória as histórias que meus avós contavam sobre vaqueiros, Lampião e Maria Bonita, contos de assombração e a minha preferida, a da existência de uma terra abençoada onde havia uma parede de cuscuz e um rio de leite.

Trabalhar com novos títulos, autores, adaptações, novas versões para velhas histórias é instigante, pois, a partir da ótica do outro, podemos nos conhecer e transformar a realidade com arte e poesia. O universo das palavras nos faz questionar e mudar antigos conceitos e viver outras experiências, ampliando nosso conhecimento sobre nós e o mundo. “O que determina a vida dos seres humanos é em grande medida o peso das palavras, ou o peso de sua ausência. Quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vivê-lo e transformá-lo” (Petit, 2008, p. 71).

Cursar o mestrado faz parte dessa busca por novos métodos e possibilidades, abraçando a oportunidade de amadurecer conceitos e práticas relativas ao ensino de Língua Portuguesa. Compreende o ato de aprender a ensinar com novos olhares e novos saberes, equilibrando a experiência profissional com a pesquisa.

Através do ensino da Língua Portuguesa, da leitura de cada texto e do compartilhar de cada história, pude perceber como a vivência com a leitura é benéfica e necessária para os estudantes. Esse rosário de leituras me permitiu continuar nesse processo de letramento acadêmico, trilhando meu caminho até a universidade e agora chegando ao mestrado.

As narrativas, os textos orais e os escritos são responsáveis pela minha formação, pois me deram voz e vez para as conquistas da minha vida. “Quando se é privado de palavras para pensar sobre si mesmo, para expressar sua angústia, sua raiva, suas esperanças, só resta o corpo falar” (Petit, 2008, p. 71). É nesse sentido que queremos contribuir para que os estudantes possam exercer o direito de conhecer linguagens e textos que os levem para outros lugares, que os façam aprender e ocupar outros espaços sociais, textos que permitam que construam sonhos e sejam felizes, conscientes dos seus direitos e deveres e valorizando sua identidade e sua própria história. Desse modo, estamos formando não apenas sujeitos leitores, mas também sujeitos letrados. “Letramento é a habilidade de colocar em ação todos os comportamentos necessários para desempenhar adequadamente todas as possíveis demandas de leitura (Soares, p. 68, 2014).

Fazer parte dessa formação trouxe a dimensão da importância que temos para desconstruir preconceitos e participar da formação de outras pessoas. “Nunca é demais lembrar que a docência não é um dom, mas um ofício construído através de um processo formativo que envolve um percurso pessoal e profissional de vida. Um percurso que é dinâmico, contínuo e progressivo” (Silva, 2009, p. 26). Analisar o meu contexto de trabalho a partir de uma ótica científica e social traz a possibilidade de rever práticas e estudar metodologias que oportunizem para os estudantes um ensino inclusivo e significativo, e a compreensão de que o trabalho pedagógico e as experiências que possuo podem contribuir com a formação dos estudantes como leitores de livros e de mundo. “Sendo assim, quem lê amplia seus horizontes, seus conhecimentos, seus repertórios culturais, sua capacidade crítica e inventiva. Quem lê amplia sua compreensão leitora e sua própria capacidade de ler o mundo” (Santos, 2009, p. 38).

A escolha do meu trabalho se conecta com minhas experiências pessoais de leitura, mas também com as leituras compartilhadas com os estudantes na prática pedagógica. Essas experiências mostram a importância da leitura para a formação integral das crianças. Além disso, a constância dessa ação impacta no desenvolvimento leitor, na aprendizagem e aquisição do conhecimento.

O curso de mestrado me deu oportunidade de ampliar os conceitos sobre os gêneros textuais, literários, discursivos dentre outros. Desse modo, conhecer autores que contribuem para uma prática pedagógica mais democrática é fundamental para se incluir na rotina ações efetivas para o trabalho com a leitura. É interessante possibilitar o

acesso ao texto, à literatura, à cultura, à arte, ao conhecimento como um todo. Assim, pensamos na leitura como ponte e caminho para outras artes e outros saberes.

1. Tecendo os caminhos para a leitura

Não esqueçamos que a leitura é um diálogo profundo e uma intensa experiência de vida, na medida em que põe o leitor no interior de “realidades”, de “ambientes”, de “ideias” e de “pessoas” — criados ou recriados pelo cronista ou pelo memorialista, enfim, pelo autor que esteja sendo lido (Gabriel Perissé).

Segundo Petit (2008), a leitura contribui para a mudança social dos indivíduos, tornando-os atores de suas próprias vidas, e mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros. Em vista disso, o trabalho com a leitura tem a ambição de ampliar as perspectivas dos alunos em relação a si mesmos e na relação com o outro, encontrando na leitura uma porta aberta para todos diferentes conhecimentos. Assim,

a leitura pode contribuir em todos os aspectos que mencionei: acesso ao conhecimento, apropriação da língua, construção de si mesmos, extensão do horizonte de referência, desenvolvimento de novas formas de sociabilidade (Petit, 2008, p. 101).

Tratar a leitura como direito conduz o indivíduo a novas perspectivas e possibilidades de participação social. Essa ideia é corroborada por Silva (1998), que defende a leitura na escola como objeto de conquista, e a conquista da leitura como prática social. Ainda acrescenta que, quanto menos se lê, mais autoritária e única é a leitura das “autoridades”.

Em essência, a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidade de transformação sociocultural futura (Silva, 1998, p. 24).

Assim, é importante considerar a função democratizadora da leitura como via de acesso aos bens culturais, à participação política e à intervenção social. Desse modo, a participação social fica condicionada diretamente ao acesso ao texto e à forma de trabalhar a pluralidade de leituras possibilitadas por essa ação.

Os diversos momentos que permeiam o ato de ler trazem a possibilidade de colocá-lo em foco, de refletir sobre a função e as intenções da leitura. Intenta-se resgatar e estimular a vivência com a obra literária visando a fruição e o deleite do leitor, enriquecendo a experiência de ler com liberdade e sem cobranças.

Nesse contexto, uma prática de leitura não autoritária, nem automatizada, relaciona-se fundamentalmente ao conteúdo da opção política que a orienta, assim como à valorização da natureza intelectual que ela porta consigo.

Portanto, a leitura realizada na escola não parece estar alinhada à leitura requerida fora dela. Na realidade, não se tem um tempo determinado para a leitura, ela acontece naturalmente, de acordo com as necessidades do indivíduo, que são variadas e constantes. A artificialidade com que a leitura é tratada na escola não permite que o leitor em formação veja além das situações corriqueiras da sala de aula. Mas como conectar essas leituras? Como proporcionar experiências na escola que deem conta do mundo exterior a ela? De acordo com Lerner:

O possível é fazer o esforço de conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito educativo de formar leitores e escritores, o possível é gerar condições didáticas que permitam pôr em cena — apesar das dificuldades e contando com elas — uma versão escolar da leitura e da escrita mais próxima da versão social (não escolar) dessas práticas (Lerner, 2002, p. 21).

Ensinar a ler e escrever tem sido atribuição da escola desde seu início, segundo algumas orientações, e praticada em todas as disciplinas. Porém a responsabilidade pelo incentivo à leitura e a literatura são atribuídas ao professor de Português.

Ao se fazer a leitura de qualquer texto, utilizamos conhecimentos e ferramentas distintas de diferentes áreas. Em um único texto podemos ter acesso a mapas, legendas, imagens, infográficos dentre outros recursos que demandam uma leitura que conecte diferentes tipos de linguagem. Por isso, é importante considerar que a habilidade de ler não é requisito apenas nas aulas de língua portuguesa, muito menos em situações reais de cotidiano. Uma vez que, todo o processo de aprendizagem envolve em maior ou menor grau um nível de leitura. Assim, se recorre:

A utilização cada vez maior e mais pertinente de textos que conjugam sinais de diferentes linguagens, que, para serem entendidos, exigem também a mobilização de outros modos de compreender. A sociedade letrada recorre, atualmente, a muitas outras maneiras de significar, de modo que apenas a leitura dos signos verbais, já chega a ser insuficiente (Antunes, 2009, p. 195-196).

Somos solicitados a realizar leituras constantemente. Essa leitura é contínua e natural. A imposição do que, quando e onde se ler limita o tempo e o espaço da leitura,

que ocorre preferencialmente na aula do professor de Língua Portuguesa. Essa abordagem da leitura acaba por minimizar sua importância, além de alargar a distância entre o leitor e o texto. “O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando respostas para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações” (Lerner, 2022, p. 17).

O que a leitura representa para o estudante? Muitos estudantes e professores já conhecem o roteiro que envolve a leitura e a escrita em sala de aula. Geralmente, quando é realizada a leitura de um texto, o exercício seguinte conterá um questionário ou uma tabela a ser preenchida. Exercícios como esse não são proibidos e com certeza atendem a objetivos específicos na aprendizagem. Entretanto, eles têm contribuído muito para um distanciamento cada vez maior entre textos e futuros leitores. A priori, sequências como essas trazem uma ideia única de texto, cerceando a pluralidade trazida pela leitura.

Ampliar a concepção de leitura talvez seja o primeiro passo para desconstruir a ideia de ler um texto. Os alunos que sabem ler, no entanto, não vivenciam experiências que possam torná-la atrativa e prazerosa, precisam resgatar a leitura como fonte de informação e lazer, indo além desses propósitos. Para Antunes:

Se desde o início, for dada aos alunos a oportunidade de leitura plena (do livro e do mundo) — aquela que desvenda, que revela, que lhes possibilita uma visão crítica do mundo e de si mesmos —, se lhes for dada a oportunidade da leitura plena, repito, uma nova ordem de cidadãos poderá surgir e, dela, uma nova configuração de sociedade (Antunes, 2009, p. 206).

A leitura na escola está intimamente ligada aos leitores que a consomem. Sem leitor não há leitura. Essa constatação traz questões igualmente importantes como a necessidade de livros e materiais que sejam utilizados pelos leitores. No entanto, embora tenhamos estudantes que saibam ler e acervos de leitura, por que ainda a leitura é relegada ao segundo plano ou encarada por muitos estudantes como uma atividade chata ou desnecessária? “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas” (Lajolo, 2001, p. 15).

O trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula mostra que cada estudante desenvolve um conceito de leitura. Segundo Zilberman (1988), é através da leitura que a

criança tem um vislumbre do mundo que faz parte, constrói seu conhecimento e faz dela uma ponte para compreender a realidade que está inserida:

[...] revela o vínculo íntimo e umbilical que toda a ação de ler estabelece não somente com o mundo dos objetos, mas principalmente com a linguagem. Emergindo esta da interação entre o ser humano e a realidade, sua existência não pode ser compreendida sem o ato de leitura, posto que é ele que está no bojo de um tal intercâmbio. Por sua vez, assistindo-se aí ao nascimento da linguagem, verifica-se também que falar e ler a realidade implicam uma manifestação primordialmente verbal, de modo que, dentre as possibilidades de expressão, a língua é a que contém de maneira mais completa o produto destes contatos primordiais com o real (Zilberman, 1988, p. 18).

A autora tem um conceito amplo de leitura, trazendo a ideia de construção de saber e conexão com a realidade. No entanto, a percepção que o estudante tem do ato de ler não contempla tais possibilidades. A leitura que se apresenta é limitada a atividades corriqueiras de interpretação de texto ou acontecem esporadicamente sem reflexão e conexão com outros textos. Logo, é necessário que, nos momentos de leitura, se possibilite outras formas de ver e entender o texto, que seja possível seguir outros caminhos além do programado. O livro didático pode ser um começo, mas não precisa necessariamente ser o fim ou a única direção para a compreensão textual.

Pensar no significado dos textos em sala de aula é também pensar nos diferentes propósitos pelos quais usamos a leitura, considerando as variadas situações em que ela é solicitada. Que tipo de leitor está em formação quando repetimos as mesmas atividades para o trabalho com os diferentes tipos de texto? A falta de diversidade nas situações de leitura engessa as inúmeras possibilidades de leitura e dinâmicas diante do texto, uma atividade que poderia ser dinâmica e prazerosa.

Ampliar a concepção de leitura talvez seja o primeiro passo para desconstruir conceitos que desvalorizem a prática de ler. No entanto, uma vez que não se vivencie experiências que possam torná-la atrativa e interessante, é preciso resgatar a leitura como fonte de informação e lazer e ir além desses propósitos.

Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. Do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre,

refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola (Lajolo, 1994, p. 7).

Como ilustração, Lajolo (2001) menciona o vocabulário associado às atividades desenvolvidas pelos professores quando tratam da leitura em sala de aula, fundamentado primordialmente em obrigações e cobranças:

Trabalho longo e árduo, atividade exigida, leitura obrigatória, expressões cinzentas e duras, em harmonia com uma escola como a brasileira, amarga e curtida por políticas educacionais equivocadas. A função desse professor bem-sucedido confina-se ao papel propagandista persuasivo de um produto (a leitura) que, sob a avalanche do marketing e do merchandising, corre o risco de perder, ao menos em parte, sua especificidade (Lajolo, 2001, p. 13-14).

Partindo desse pressuposto, o conceito de leitura associa-se com algo obrigatório, em que o texto é condicionado a alguma tarefa, que em geral segue o mesmo padrão. “Isso acontece porque o texto só legitima sua presença em sala de aula, quando se torna objeto de alguma atividade, sejam elas gramaticais ou de interpretação, jamais as exclusivamente de leitura” (Zilberman, 1991, p. 113). O percurso do leitor é contaminado com ideias que o afastam de experiências reais com a leitura, pois além de insuficientes são penosas:

Este percurso, que talvez consista no significado do ato de ler enquanto possibilidade intelectual de fazer interagir imaginação e raciocínio, fantasia e razão, emoção e inteligência, acaba por ser interrompido — ou, ao menos, insuficientemente vivenciado —, quando se sobrepõem a ele finalidades suplementares tidas como superiores e não mais diretamente relacionadas à leitura (Zilberman, 1991, p. 114).

Interrompe-se esse percurso quando a experiência é limitada a uma única visão do ato de ler, mas como proceder se a própria prática utilizada na escola conduz a essa ideia de leitura? Geralmente as atividades que são propostas apresentam características similares, um meio para um fim, um pretexto para alguma coisa, que no final se distancia do que é leitura. Para Zilberman (1991), supor que a leitura do texto deva necessariamente gerar uma atividade qualquer é outra vez apresentá-la com instrumento para se atingir outros objetivos, que se deduz serem mais importantes.

A concepção de leitura acha-se comprometida porque é encarada como alavanca para atividades de produção, a de outros textos sendo a preferida; como consequência, a leitura não se desvincula da escrita. Segundo Cagliari (1991), a leitura é uma habilidade que precede a própria escrita, desse modo, seria lógico que ao ensinar a ler e a escrever se desse mais ênfase à leitura. No entanto, quando se fala em leitura, o que está em questão é a avaliação, pronúncia das palavras ou a capacidade de decifração de letras da escrita.

A leitura nesse caso sempre vem com uma condição, uma tarefa, e precisa gerar uma produção. Não há uma relação direta entre leitor fluente e o bom escritor. Para Nemirovsky (2007), no desenvolvimento das atividades realizadas em sala de aula intercalam-se momentos de leitura e momentos de escrita, em que não se trata de separá-las e trabalhá-las isoladamente, no entanto, o importante é saber que a leitura e a escrita são diferentes e apresentam exigências diferentes. “Os conhecimentos e hipóteses que as crianças manifestam ao escrever não parecem ser os mesmos que utilizam para ler, ou vice-versa. Isso não se restringe ao domínio da linguagem escrita” (Nemirovsky, 2008, p. 255). Logo, propor atividades de leitura visando apenas à produção escrita é relegar o espaço da leitura no cotidiano da criança, uma vez que se exige muito mais do aluno com relação à escrita do que à leitura (Cagliari, 1991).

O descontentamento com o desempenho dos estudantes na matéria de Língua Portuguesa, principalmente relacionado à leitura e à interpretação de textos, mostra que ainda temos um grande problema para formar leitores. Essa insatisfação está presente nas reuniões pedagógicas, nos debates acadêmicos e veículos de informação apontando para os baixos índices no quesito leitura. Dessa forma, a partir de uma prática pedagógica legítima já realizada pelos profissionais da Educação, é possível desenvolver ações que melhorem as perspectivas de se trabalhar com a leitura nos anos iniciais:

Não se trata de atribuir toda a reponsabilidade da formação de leitores aos anos iniciais, mas de não se perder a chance de criar, com êxito, essa disposição para a leitura literária pela estrada afora, que a criança seguirá às vezes “bem sozinha” e às vezes bem acompanhada (Machado; Corrêa, 2010, p. 110).

Ao longo dos anos, observamos que a prática de ler diariamente um texto em sala de aula tem desenvolvido a participação e autonomia dos educandos como leitores. A experiência com essa atividade permanente mostra que os estudantes precisam estar

expostos não somente à leitura frequente, mas também a uma variedade de situações e estímulos para esse fim. Iniciam o ano letivo como ouvintes de história, e passam a colaborar, e conseqüentemente começam a compartilhar suas leituras e a selecionar gêneros e obras preferidas. É um processo crescente de amadurecimento e conhecimento do universo do leitor, e tal percepção só é possível quando se dá o acesso ao livro em mais de uma circunstância, não com leituras pontuais, mas frequentes. Uma leitura leva a outra, e é nesse diálogo intertextual que acontece a aquisição da bagagem literária e a formação do leitor. A construção do percurso do leitor se inicia com o acesso à literatura infantil, que vai ampliando suas referências à medida que ele vai aumentando suas experiências com o texto:

Embora seja um tipo de texto literário que traz a peculiaridade de ser definir pelo destinatário, a obra infantil tem sua dimensão artística assegurada quando rompe com o normativo, com o pedagógico, enfim, com o ponto de vista adulto e, através de um exercício de qualidade com a linguagem, leva o leitor a uma abrangente compreensão da existência (Zilberman *apud* Aguiar, 2001, p. 17).

Assim, “quando se parte do universo conhecido da criança e sabendo que a intertextualidade é um dos aspectos que produzem grande prazer na leitura literária, pode-se garantir que os leitores se envolvam mais” (Correa; Machado, 2010, p. 112). O trabalho com a leitura diária desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental pretende despertar a motivação pela leitura a partir de propostas que respeitem seu percurso como leitor, ampliando sua bagagem de textos. Ressalta-se a primordialidade de fazer com que as crianças vivam num meio estimulante “gerido por elas, onde elas tenham projetos, onde necessitem “pra valer” da leitura para seu prazer e informação” (Jolibert, 1994, p. 76).

Antes de chegar à escola, o estudante já traz suas experiências e já realiza a leitura de sua realidade:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2003, p. 13).

A partir dessa ideia de leitura, faz-se necessário coadunar a leitura que o estudante traz do mundo com a leitura que ele aprende na escola, ampliando e

entrelaçando essas percepções através de práticas que respeitem sua bagagem cultural e permitam a aquisição de outros conhecimentos importantes para a sua formação como sujeito crítico e reflexivo. Desse modo, tanto os textos utilizados na escola como a interação com o outro nesse contexto são indispensáveis para o seu desenvolvimento como leitor.

O processo de formação do leitor está vinculado, num primeiro momento, às características físicas (dimensões materiais) e sociais (interações humanas) do contexto familiar, isto é, presença de livros, de leitores e situações de leitura, que configura um quadro específico de estimulação sociocultural (Silva, 1998, p. 51).

No entanto, em um contexto desfavorecido, a escola ganha relevância na construção desse leitor, ainda que suas salas de aulas frias estejam ausentes de tempo, espaço e situações diversificadas para o ato de ler.

O processo de formação do leitor requer o contato com a leitura em suas diferentes manifestações e contextos. Mas, afinal, qual é o conceito de leitura? Pensar numa única definição não daria conta dos múltiplos sentidos que a leitura detém.

a leitura é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados (Kleiman, 2002, p.10).

Para Chartier, “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados” (Chartier, 1999, p. 77). Dessa forma, antes de atribuir sentidos à essa leitura, é essencial apropriar-se de mecanismos que permitam usufruir da leitura em diferentes instâncias. Ao tratar da leitura, Jolibert diz que “não se ensina uma criança a ler: é ela quem se ensina a ler com a nossa ajuda e as de seus colegas e dos diversos instrumentos da aula, mas também a dos pais e de todos os leitores encontrados” (Jolibert, 1994, p. 14). O lugar desse encontro, dentro do nosso escopo de pesquisa, é, portanto, na escola. Levando em consideração a participação do estudante de acordo com suas possibilidades e peculiaridades:

É importante frisar também que a prática de leitura patrocinada pela escola precisa ocorrer num espaço de maior liberdade possível. A leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momentos

iniciais do aprendizado, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro (Lajolo, 1994, p. 108).

A imagem que temos da leitura na sala de aula nos remete à visão de trechos selecionados para o trabalho com a gramática de maneira geral, “na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos, e isso nada mais é do que simular leituras” (Silva, 2006, p. 90). A leitura nesse contexto serve como pretexto para a análise de frases e conceitos científicos, sem considerar o caráter lúdico, artístico e cultural que o contato com obras na íntegra poderia despertar nas crianças. Silva acrescenta que, para o sistema capitalista, importa o produto. A fruição, o prazer, estão excluídos para que alguns e somente alguns possam usufruir à larga (Silva, 2006, p. 97).

O tempo dedicado à leitura nas aulas de Língua Portuguesa é outro fator que não favorece o contato mais íntimo com o ato de ler. A leitura aqui ocorre esporadicamente e com uma função bem determinada: trabalhar o conteúdo escolar. É um meio para o fim, “o planejamento contempla, no geral, apenas uma lista extensa de conteúdos gramaticais. Assim, a leitura acaba, muitas vezes, ficando de fora do planejamento das aulas” (Cafiero, 2010, p. 89). A quantidade de livros e as atividades destinadas à leitura com o propósito de ler e ampliar essa leitura limitam-se aos trabalhos e exercícios para obtenção de notas e conceitos para as avaliações.

A partir da metodologia proposta neste trabalho, podemos acompanhar as vivências e trajetórias dos estudantes como leitores, apontando como o contato permanente com a leitura permite uma relação mais intrínseca com a leitura. “A exposição diária ao texto literário e a abertura para a imprevisibilidade no terreno da leitura é o melhor caminho para o acesso e permanência desse hábito” (Resende, 1993, p. 167). Planejar esse tempo para a leitura requer outras iniciativas além do tempo cedido para esse propósito, como o desenvolvimento de:

Projetos ou unidades prolongados de trabalho, leitura em várias ocasiões do dia, releitura das obras, atividades de resposta criativa, um tempo de leitura individual, estímulo às recomendações mútuas, um bom acervo de livros e intervenções do professor (Kiefer *apud* Colomer, 2007, p. 116).

Resguardar o momento da leitura na aula é dizer ao estudante que, antes de qualquer coisa, ler é preciso, ler é importante, é o início da compreensão do mundo à sua volta, da aprendizagem, da descoberta de novos contextos e modos de ser.

Trabalhando a leitura com diferentes finalidades, sejam elas, pedagógicas ou estéticas, “é preciso levar em conta que o propósito de ensinar as crianças a ler com diferentes objetivos é que, com o tempo, elas mesmas sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados” (Solé, 1998, p. 100).

Embora todas as matérias utilizem os textos como ferramenta para a aprendizagem, é o professor de Língua Portuguesa que tem a responsabilidade de tornar o aluno leitor. Por isso, é importante que o estudante tenha orientação e reconheça as funções e os objetivos do texto que tem em mãos, identificando seu contexto e a sua função na esfera pessoal e social. Desse modo, faz-se necessário um trabalho contínuo com o texto que não se encerra na disciplina de Português.

A leitura continua em outras matérias, com focos e pontos de vistas diferentes, mas, ainda assim, se exercita a leitura. Lemos documentos oficiais, cartas antigas, artigos, poemas narrativos, há uma infinidade de textos que enriquecem a aprendizagem. O mesmo texto pode transitar em diferentes disciplinas, com objetivos e metodologias diversas, e essa percepção permite ver o texto de forma integral e utilizá-lo em outros contextos. Por isso, a leitura é um bem que pertence a todos e não pode ser prioridade apenas do profissional da área de linguagens.

Assim, “a leitura de textos se coloca como uma ‘janela para o mundo’. Por isso mesmo, é importante que essa janela fique sempre aberta, possibilitando desafios cada vez maiores para a compreensão e decisões do leitor” (Silva, 2002, p. 56). Não se abre a janela em um momento e fecha-se no outro. Manter as “janelas” abertas é viabilizar o acesso, incentivar a leitura, ampliar seu leque de oportunidades.

Em cada área do conhecimento, pode-se favorecer o acesso à cultura, ao lazer, à cidadania, à fantasia, à geografia. São tantas as possibilidades que uma aula, um texto, um livro ou apenas uma janela não daria conta. É nessa perspectiva que a leitura deve acontecer, contínua e processual, para a efetivação de práticas de leitura permanente.

Investir num projeto de leitura permanente nos anos iniciais é uma perspectiva de trazer o texto com diferentes enfoques nas demais disciplinas, lê-se com diferentes objetivos.

Uma visão ampla da leitura, e um objetivo geral que consiste em formar bons leitores não só para o contexto escolar, mas para a vida, exige maior diversificação nos seus propósitos, nas atividades que a promovem e nos textos utilizados como meio para incentivá-la (Solé, 1998, p. 100).

Nesse sentido, a leitura torna-se o passaporte, a chave para dialogar com o mundo, e esse mundo é interdisciplinar e integrado. O estudante não deixa de ler porque acabou a aula de Língua Portuguesa, mas usa a mesma ferramenta para entender a realidade de um ponto de vista diferente; científico, político ou geográfico, a leitura é contínua e constante. Por esse motivo, é importante não reduzir a leitura a um projeto da disciplina de Português, mas encará-la como projeto para a vida.

A palavra projeto tem duas dimensões, futuro ou antecipação e abertura, ou não – determinação. Assim, o projeto sempre implica realização dos atores, ou seja, um projeto está ligado à vontade de fazer algo, à ação. Projetar é lançar para a frente, é antever sua realização no futuro (Kleiman, 1999, p. 40).

Provocar a vontade de fazer, ler, conhecer e desvendar o mundo são ações para o presente e para o futuro desse leitor em formação:

Um projeto organizado em torno da leitura integra atividades cuja realização envolve ler para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento de alguma outra atividade, conceito, valor, informação. Não envolve o mero “ler para aprender a ler” e, dessa concepção, deriva sua interdisciplinaridade. Em outras palavras, um projeto que se organiza em torno da leitura visa o ensino da escrita e dos conteúdos através de uma prática social, inserida em situações relevantes do cotidiano do aluno (Kleiman; Moraes, 1990, p. 56).

No contexto geral de atividades desenvolvidas na sala de aula, a leitura é preterida por qualquer outra atividade, não há preocupação com o processo da leitura no planejamento escolar, como se o ato de ler se desvencilhasse de uma postura mais crítica e atuante. “A leitura do livro é deixada, na maioria das vezes, como “tarefa de casa”, sem que exista uma análise preliminar para verificar se a criança tem condições de produzir leitura fora da sala de aula ou dos limites da escola” (Silva, 1998, p. 52).

1.1 Gêneros textuais

A partir dessas considerações, fica evidente que o alcance do trabalho com o texto vai além da bibliografia da escola ou das disciplinas. Desse modo, é imprescindível levar para a sala de aula uma diversidade de gêneros que atendam às inúmeras situações de comunicação e interação social. A leitura diária pode ser o ponto

de partida para ampliar o conhecimento dos gêneros textuais, trazendo a obra na sua integralidade além do contexto em que são utilizados:

A análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas (Marcuschi, 2008, p. 149).

Marcuschi afirma que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (Marcuschi, 2008 p. 154). Essa perspectiva abre um leque de atividades que podem ser desenvolvidas com os estudantes, tendo como intuito colocá-los no cerne da sua aprendizagem, em vez de ser mero expectador, sujeito passivo na escola.

A variação de propósitos dentro da língua exige que o sujeito utilize adequadamente um determinado gênero de texto e conheça suas características e objetivos, distinguindo quais são os mais apropriados para cada situação de comunicação e sendo capazes de reconhecê-los, diferenciá-los e, principalmente, de fazer uso deles. A Base Nacional Comum Curricular comunga com esses propósitos uma vez que:

Compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BNCC, 2017).

A partir da observação do processo de leitura realizado pela criança, é possível elencar alguns fatores que, se colocados juntos terão maior possibilidade de atingir os potenciais leitores, como por exemplo: o contato com uma diversidade de gêneros textuais apresentados pelo docente, os materiais de leitura selecionados tanto pelos professores como pelos estudantes, as atividades e estratégias desenvolvidas a partir da leitura diária desses materiais nas aulas de Língua Portuguesa. Tornar o estudante

protagonista dessa proposta, desvinculando sua ação a uma avaliação, com certeza é uma das táticas necessárias para a apropriação da leitura.

Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio — o prazer e o prazer de ler sem ter que apresentar à função “professor-escola” o produto deste prazer — exige que se repense a avaliação, não como controle de produtos, mas como revisão do processo (Geraldi, 2006, p. 110).

Trabalhar a leitura nessa perspectiva, não anula o trabalho com a leitura visando outras possíveis posturas ante o texto, seja a leitura para a busca de informações, estudo ou fruição.

Tal acesso à informação representa, sobretudo, o exercício da partilha do poder, o qual acontece muito precariamente sem a correspondente partilha do acesso à escrita. Basta pensar em todas as oportunidades das quais os “não leitores” são excluídos: o analfabeto pleno, o analfabeto funcional, isto é, o alfabetizado afastado da prática da leitura (Antunes, 2009, p. 193).

No entanto, tem-se como proposta mostrar o que a leitura pode ser para o sujeito. Ao incorporar práticas de leitura efetivas na escola podemos desenvolver a autonomia do leitor, a ocupação de outros espaços por esse leitor e gerar uma acessibilidade maior aos suportes textuais.

Portanto, o trabalho que se almeja aqui parte de uma necessidade que não se esgota no findar de uma campanha ou projeto de leitura, vistos como algo que acaba assim que termina o ano letivo ou o trabalho de Português. Temos como ambição que o estudante continue seu percurso nos próximos anos, amplie sua bagagem textual, construa novos olhares e que a leitura o desafie a ir mais longe.

Acreditamos que a leitura precisa ser um projeto abraçado por toda a equipe escolar, em que cada educador contribua com seu repertório de textos no desenvolvimento do estudante, propondo novas leituras, desafiando-o a conhecer novos gêneros ou dando liberdade para suas escolhas.

O trabalho com a leitura dialoga com o estudo e apresentação dos gêneros textuais. A leitura diária trabalha necessariamente com a seleção dos mesmos relacionados ao tema, projeto ou conteúdo didático a ser trabalhado. Desse modo, utilizaremos os pressupostos de Marcuschi que defende que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se

comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero (Marcuschi, 2008, p. 154).

O direito à leitura pode seguir um ciclo contínuo de começos e recomeços. Não precisa ter um final, mas sim continuidade. Cabe lembrar que os estímulos para o fortalecimento desse ciclo perpassam pela sala de aula, dialogando com os outros locais de leitura na instituição escolar e da comunidade.

Assim, o contato com os variados suportes permite a experiência com uma gama de situações em que o uso do gênero textual está ligado ao seu suporte. Esse tato e contato com suportes como livros, jornais e revistas trazem a dimensão social do texto e em que contexto circulam na sociedade. “Esses materiais, como se disse, são conhecidos pela criança antes de sua alfabetização; e o fato de que ela deseja compreendê-los pode ser estimulador da aprendizagem” (Zilberman, 1991, p. 84). Trazer a função dos suportes e sua relação com os gêneros que comportam permite a reflexão de quais são mais adequados e como o seu acesso aproxima o educando da leitura.

O certo é que o conteúdo não muda, mas o gênero é sempre identificado na relação com o suporte. Portanto, há que se considerar esse aspecto como um caso de co-emergência, já que o gênero ocorre (surge e se concretiza) numa relação de fatores combinados no contexto emergente (Marcuschi, 2008, p. 174).

À vista disso, é preciso destacar a importância e o significado trazido pelo suporte de leitura. No próximo capítulo, acompanharemos o processo de leitura do gênero diário. Foi a partir do interesse de grande parte dos estudantes da classe que identificamos um interesse crescente com relação ao gênero diário.

O gênero em questão faz parte dos gêneros textuais trabalhados no livro do 5º ano. No entanto, ao trabalhar a sequência de atividades indicada no livro, percebemos diferenças com relação ao interesse e à motivação na leitura do texto. A leitura e realização das atividades propostas no livro não trouxe repercussão sobre o tema abordado.

Dessa forma, mesmo trabalhando as características e questões linguísticas do gênero diário pessoal no livro didático, acreditamos que o contato com a obra, na sua integralidade, traz a possibilidade de se explorar múltiplos recursos utilizados pelos autores, e assim o leitor pode adentrar no texto de forma mais livre e espontânea. Além

disso, os estudantes têm a possibilidade de explorar todos os recursos oportunizados pelo seu suporte original, seja sozinho ou bem acompanhados.

1.2 Literatura que dá gosto!

Sabe-se da importância da leitura, mas como podemos ampliar e melhorar a leitura dos estudantes sem um contato constante e aprofundado com ela? A manutenção dessa constância com as atividades de leitura é importante para que, no determinado tempo, cada estudante possa desfrutar da leitura no seu ritmo e momento. A escola é um espaço privilegiado para que o direito à leitura seja oportunizado, no entanto o tempo para esse propósito é escasso ou pouco utilizado em sala de aula.

Os recursos reais para a prática da leitura na escola podem, entretanto, contrapor-se àquele discurso, pois revelam a condição de sua possibilidade. Assim, a dimensão quantitativa (mais leitura ou menos leitura) e a dimensão qualitativa (boa leitura ou má leitura) do processo dependem da existência de condições escolares concretas para a sua produção (Silva, 1998, p. 3).

Criar condições para que o leitor tenha acesso tanto à dimensão quantitativa quanto à qualitativa dialoga com a ideia discutida nesta dissertação, partindo do conceito de que não há leitura qualitativa no leitor de apenas um livro. Isso porque “a qualidade do mergulho de um leitor num texto, depende de seus mergulhos anteriores. A quantidade pode gerar qualidade.” (Geraldí, 2006, p. 99). A partir desse pressuposto, considera-se viável a insistência em propor situações diárias em que o contato com leitores e livros tornem-se rotina e parte da realidade dos estudantes dentro e fora da escola.

Pela leitura, temos acesso a novas ideias, novas concepções, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo, das pessoas, da história dos homens, da intervenção dos grupos sobre o mundo, sobre o planeta, sobre o universo. Ou seja, pela leitura promovemos nossa entrada nesse grande e ininterrupto diálogo empreendido pelo homem, agora e desde que o mundo é mundo (Antunes, 2009, p. 193).

A pergunta que buscamos responder é: como despertar a fome pela leitura, a vontade e o apetite pelos textos? A leitura pode ter muitos sabores e, a partir do momento em que se desenvolve a predileção por determinado gênero, essa necessidade

é suprida por bons textos, tendo como bom aquele que faz bem, que estabelece um diálogo com seu leitor. A partir disso, abre-se caminho para outras experimentações, degustações e sabores

Quando o contato com o texto acontece de forma direta, sem o intermédio do livro didático, perde-se a artificialidade gerada por esse contexto, gerando assim uma experiência mais direta e significativa para a criança.

A ilustração presente na leitura de um livro literário traz elementos complementares à linguagem verbal, permitindo uma compreensão do texto que se dá também a partir da imagem:

Um leitor plural não é somente aquele que consegue ser eficiente na leitura da linguagem verbal em norma culta, mas aquele que consegue ler e traduzir as diferentes linguagens presentes nos diferentes textos veiculados na sociedade: da norma culta às gírias, das pinturas acadêmicas dos grandes artistas aos trabalhos de grafite contemporâneo (Gregorin, 2009, p. 56).

Desse modo, através dos efeitos semióticos produzidos pela linguagem verbal e não verbal, o leitor terá possibilidades maiores de interpretar aquilo que lê, valendo-se de recursos visuais para ampliação do seu imaginário e fazendo conexões com sua subjetividade a partir do recurso visual.

Um dos primeiros contatos com a literatura se dá através da oralidade. Ouvindo histórias, os estudantes se apropriam da estrutura narrativa, gêneros e tipologias textuais. Para além disso:

O gosto pela leitura deriva, em grande medida, dessas intersubjetividades, e deve muito à voz. Se nenhuma receita garante que a criança lerá, a capacidade de estabelecer com os livros uma relação afetiva, emotiva e sensorial, e não simplesmente cognitiva, parece ser de fato decisiva, assim como as leituras orais: na França, o número dos grandes leitores é duas vezes maior entre os que se beneficiaram de histórias contadas pelas mães todos os dias do que entre os que não ouviram nenhuma (Petit, 2009, p. 58).

A trajetória do leitor nos anos iniciais começa bem antes desse dominar o código linguístico. A partir da escuta de histórias, das brincadeiras e das ilustrações, a criança vai construindo sua visão sobre o mundo, sobre as pessoas e tudo que a cerca. E esse amadurecimento como leitor acontece na escola, a partir da alfabetização, do contato com os mediadores da leitura, o acesso ao acervo de textos e a motivação para essa

prática. Gradativamente, espera-se que o estudante se torne um leitor completo, fluente e que saiba interpretar aquilo que lê.

A criança conhece o livro antes de saber lê-lo, da mesma maneira que descobre a linguagem antes de dominar seu uso. Os diferentes códigos- verbais, visuais, gráficos- se antecipam a ela, que os encontra como se estivessem prontos, à espera de que os assimile paulatinamente ao longo do tempo (Zilberman, 1991, p. 83).

A partir dessa etapa de leitura, em que o estudante é classificado como alfabético e já apresenta autonomia na leitura, são priorizadas no processo pedagógico questões específicas da escrita ou relacionadas a ela. A leitura tem esse propósito, e seu limite de atuação é direcionado para as atividades didáticas da própria escola. Momentos exclusivos de leitura não são frequentes dentro das disciplinas, não cabem na aula, tampouco o planejamento ou a preparação ou seleção de textos necessário para essas ocasiões. A propósito, os textos já estão no livro didático, na sequência em que precisam ser trabalhados.

A leitura ocupa um importante papel para a aprendizagem na escola. Cabe à instituição escolar a função de ensinar a ler e escrever. A aprendizagem da leitura representa, ou assim deveria, o acesso ao conhecimento e às ferramentas que possibilitam a interação e a participação social a partir da língua.

Para a criança, que, enquanto não lê, depende exclusivamente da voz adulta que decodifica o mundo a seu redor, para ela, também a aprendizagem da leitura repercute enquanto uma possibilidade de emancipação. Pois os bens culturais, que privilegiam a transmissão escrita, tornam-se acessíveis para ela e, por conseguinte, manipuláveis (Zilberman, 1988, p. 16).

O domínio da leitura traz emancipação e independência. No entanto, o fato de um estudante estar no ambiente escolar não é garantia para que se torne um leitor ou tenha vivências significativas de leitura. Uma vez que domina o código linguístico, é imprescindível que o ato de ler não se torne uma tarefa mecânica e estática, sem significado ou contexto. “Infelizmente, ainda se constata, em nossas escolas, a concepção de que o aluno alfabetizado é o aluno leitor. Ora, essa concepção é reducionista, pois à alfabetização devem advir momentos incessantes de pós-alfabetização” (Silva, 1991, p. 50).

O exercício da leitura se fortalece na sua execução contínua e frequente, exigindo do leitor uma diversidade de olhares para os diferentes textos que estarão ao seu dispor e outros que descobrirá ao longo da sua vida. Portanto, o texto literário será o mediador para o aprofundamento desses olhares.

Quando a mediação é o texto literário, um texto que expressa a vontade de criar, um texto que mais interroga do que responde, um texto opaco, cuja obscuridade misteriosa é o desafio que propõe a busca de sentido, ele facilita essa tarefa (Leite; Marques, 1988, p. 43).

De acordo com Zilberman (1988), o ato de ler confunde-se com a aquisição de um hábito e tem como consequência o acesso a um patamar do qual não mais se consegue regredir. Em contrapartida, tal progressão e desenvolvimento acontecem sem a preocupação da escola, que, na maioria das vezes, não trabalha o aperfeiçoamento e o planejamento da leitura:

Por conseguinte, sabendo ler e não mais perdendo esta condição, a criança não se converte necessariamente num leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma instituição determinada — a literatura. Assim como acontece com a alfabetização, a escola pode ou não ficar o meio do caminho, o que quer dizer: dar oportunidade para que sua tarefa se cumpra de modo global, transformando então o indivíduo habilitado à leitura em um leitor, ou não, o que pode reverter no contrário (Zilberman, 1988, p. 17).

Partindo desse contexto, o estudante pode se afastar da leitura e dos livros pela falta de motivação ou experiências desagradáveis. Mais uma vez, cabe à escola oportunizar espaços e momentos de leitura, e a falta desses influencia diretamente na qualidade dos leitores.

O acesso à leitura torna o saber democrático e permite que, por meio dela, haja um amadurecimento do indivíduo nesse processo de formação escolar. Consequentemente, a posse de um código e a experiência da alfabetização possibilitam a ascensão de um indivíduo, pois permitem que esse acesse as ferramentas intelectuais que possibilitam o questionamento e a intervenção na esfera social. A aprendizagem da leitura traz ainda a possibilidade de emancipação e liberdade de escolha, assim essa conquista implica não somente na assimilação dos valores da sociedade, mas também leva à reflexão e à crítica coerentes dos que instituíram às suas regras.

A leitura dos textos literários traz a conexão com o mundo exterior, reproduz a convivência que estabelecemos com o outro. É uma maneira de se ler o mundo. A ficção é uma forma de intermediar a realidade, nos apresentando diferentes maneiras de representá-la. É um contato palpável e concreto com a realidade, do ser humano com seu contexto físico, social e histórico, propondo ao mesmo tempo substituí-los.

A experiência com a leitura de textos literários traz uma relação privilegiada com o real, ao mesmo tempo em que interpreta os significados ocultos que o texto literário suscita. “Caracterizando a experiência fundamental da realidade, a leitura pode ser qualificada como a mediadora entre cada ser humano e seu presente” (Zilberman, 1988, p. 19). Nesse contexto, a literatura é uma fonte abundante de cultura e saber, imprescindível para aquele que precisa de uma fonte inesgotável de significados.

O texto possibilita uma imersão na experiência humana e, como leitores, participamos desse trabalho, somos tocados pela experiência literária e, a partir da leitura e reflexão, a incorporamos à nossa vivência de mundo. Estar em contato com a obra literária é acessar a memória e reconstruir significados a partir dessa leitura, portanto somos coautores da obra lida.

O espaço de leitura precisa ser democrático acima de tudo, e o respeito às escolhas literárias dos alunos permite conhecer os textos do presente, que também podem ser pontes para ampliar e incorporar outros textos ao seu acervo textual.

Uma das contribuições da dissertação sobre a leitura é colocar o ato de ler em evidência, em que ouvir, falar e compartilhar a leitura seja o cerne do trabalho desenvolvido com a turma. Para tal, o leitor precisa ser instigado, convidado em situações diversas a participar da leitura. O gosto por ela vem com a provocação, com a prova do objeto apresentado: para saber que o livro é bom, é preciso provar seu gosto.

Não deveria parecer estranho nem perda de tempo que a escola destinasse grande parte de seus horários à leitura. A escola é lugar de leitura. Assim como a igreja é lugar de oração, e o estádio é lugar de jogo. O que deveria parecer muito estranho é que a escola não priorize a leitura e que não seja ela a assumir a promoção do gosto pelos livros, pela informação escrita, pela produção literária. O que deveria parecer muito estranho, repito, é que a escola não seja a sede daquele letramento, o ambiente natural em que os alunos mergulham no mundo das linguagens escritas (Antunes, 2009, p. 204-205).

Entretanto, outros sentidos também entram em jogo quando se fala de leitura, e é a partir de diferentes recursos, sejam eles visuais, auditivos ou táteis, que a leitura se torna mais presente e permanente na rotina de potenciais leitores.

1.3 Literatura infantil

O acesso ao texto literário é fundamental para a formação do leitor, mas também do ser humano. Nesse sentido, Colomer (2007) acrescenta que ele é um meio para participar mais plenamente da experiência literária, um instrumento a serviço da construção de sentido e da interpretação pessoal das leituras. Ainda para a autora:

É a partir deste valor formativo que se pode afirmar que o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissociavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem (Colomer, 2007, p. 31).

Evidencia-se o lugar da literatura infantil na trajetória do estudante, apontando a contribuição dessa literatura na formação desse público. “Os livros introduzem as crianças a uma nova forma de comunicação na qual importa o como e na qual a pessoa se detém para apreciar a textura e a espessura das palavras e das imagens, e as formas visuais para expressar a realidade de um modo artístico” (Colomer, 2007, p. 61).

Assim sendo, temos um conjunto de elementos que compõem o texto infantil. Nele identificamos o jogo das palavras, a brincadeira em forma de poema, a diversão, a beleza das imagens que dialogam com o texto literário, entre outros elementos que atraem esse público tão seletivo. Entre eles, o diálogo com outros textos, espaços e épocas. “A literatura infantil, a exemplo de outras modalidades de arte, lida com a compreensão do real e pode conceder ao pequeno leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades afetivas e intelectuais, desde que bem-adaptada às condições da criança” (Aguiar, 2001, p. 77). Desse modo, as propostas e estratégias de leitura desenvolvidas na prática pedagógica têm o intuito de contribuir com o crescimento e a autonomia do leitor, a partir de diferentes estímulos e experiências no contato com os textos.

Para Aguiar (2001), por meio da leitura a criança vê representados no texto, simbolicamente, conflitos que enfrenta no cotidiano e encontra soluções, porque a história traz um final feliz. Esse diálogo com a realidade acontece enquanto a criança busca significados no contato com as palavras, fazendo conexões que a ajudam a entender o mundo que a cerca.

Para que uma história realmente prenda atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve relacionar-se simultaneamente com todos os aspectos de sua personalidade — e isso sem nunca menosprezar a seriedade de suas dificuldades, mas, ao contrário, dando-lhe total crédito e a um só tempo, promovendo a confiança da criança em si mesma em seu futuro (Bettelheim, 2023, p. 11).

Segundo Aguiar (2001), temos duas categorias de obras infantis; a primeira seria a pedagógica, que tem como objetivo primordial ensinar algo ou direcionar a criança para determinado comportamento. Outra categoria é denominada de emancipatória, em que as narrativas alimentam a criatividade, curiosidade e fantasia do leitor, tendo como proposta, diferentes perspectivas sobre o mundo e a realidade.

Embora por muito tempo a literatura tenha servido somente a propósitos utilitários, acreditamos que podemos ampliar as experiências dos estudantes com o texto literário, focando em momentos planejados e adequados para a realização de práticas mais prazerosas, e naturalizando a presença da literatura na rotina das crianças.

1.3.1 A escolha do livro para a criança: aspectos internos e externos

Os critérios para a seleção das leituras são importantes, porque, através desse contato, a criança pode despertar o gosto e apreço pelos textos.

Cabe, então, ao professor iniciar a criança nas letras e incentivar-lhe o gosto, visando a desenvolver o hábito de leitura. É ele quem vai indicar os livros aos alunos, oferecendo-lhes um repertório de títulos em que possam se movimentar, segundo suas preferências e interesses (Aguiar, 1988, p. 86).

É preciso considerar alguns fatores também para a escolha de livros literários. Assim, Aguiar (1988, p. 86-90) aponta aspectos importantes no que se refere à literatura infantil que devem ser levados em consideração:

- a) A finalidade da leitura:** as atividades de leitura em sala de aula atendem, entre outros, dois objetivos básicos: informação e recreação;
- b) Qualidade do material:** a qualidade do material é fator decisivo para a eficácia do trabalho com a literatura infanto-juvenil na unidade escolar adequando o texto ao público-alvo. Desse modo, a qualidade das obras deve ser pensada a partir dos diversos níveis de adaptação:
 - **assunto:** o livro destinado a crianças e jovens pode apresentar os mais variados temas e assuntos, desde que adaptados à compreensão do leitor e significativos para a sua realidade;

É importante, sobretudo, que o texto, ao mesmo tempo em que funcione como um instrumento de integração do sujeito ao meio, através da aceitação dos padrões sociais, conduza-o a refletir sobre a realidade, posicionando-se criticamente diante da mesma (Aguiar, 1988, p. 87).

- **estrutura da história:** a literatura infantil deve repetir o modelo do conto de fadas tradicional, que a experiência demonstrou ser o de maior sucesso junto aos leitores. É importante que o final seja feliz: o herói deve ter sucesso em sua empreitada, eliminar os antagonistas e atingir o alvo pretendido.

Essa é exatamente a mensagem da literatura infantil: “que a luta contra as dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana — mas que se a pessoa não se intimida, mas se defronta resolutamente com as provas inesperadas e muitas vezes injustas, dominará todos os obstáculos e ao fim emergirá vitoriosa (Bettelheim, 2023, p. 15).

- c) Estilo:** A performance linguística dos autores dos livros de literatura precisa estar de acordo com as capacidades cognitivas infantis, para que a comunicação seja realizada sem ruídos e o diálogo entre os interlocutores se realize;
- d) Forma:** as histórias apresentadas às crianças devem privilegiar narrações lineares e dinâmicas, respeitando a cronologia da narrativa — início, meio e fim

—, evitando *flashbacks*, longas descrições, conceitos morais e explicações ou justificativas do autor. O intuito é evitar recursos que retardem a ação e tornem a história mais complexa e, por consequência, menos acessível. Aspectos externos: os elementos externos do livro infantil são aspectos relevantes e determinantes para a recepção das obras, entre eles destacamos:

- **capa:** é fator decisivo na escolha do livro pela criança. Nesse sentido, ela precisa ser atraente e criativa;
- **tipo de letra:** a legibilidade dos tipos gráficos e o tamanho devem ser adequados à idade da criança;
- **espessura do livro:** quanto à espessura do livro, propõe-se livros mais finos às menores faixa etária, conforme o leitor vai evoluindo na leitura esse critério pode ser alterado;
- **ilustração:** o interesse dos leitores aumenta quando o texto verbal vem acompanhado de ilustrações. Dependendo da idade da criança, a predileção por textos com imagens pode ser decisiva na escolha do texto.

1.4 As propostas de leitura dentro do currículo da cidade

A organização do Ensino Fundamental em ciclos acontece na Rede Municipal de Ensino de São Paulo desde 1992. O Currículo da Cidade preserva a subdivisão do Ensino Fundamental de nove anos em três ciclos. O Ciclo de Alfabetização compreende os três primeiros anos (1º, 2º e 3º). O Interdisciplinar envolve os três anos seguintes (4º, 5º e 6º). O Autoral abarca os três anos finais (7º, 8º e 9º).

O trabalho com a leitura permanente faz parte de um conjunto de orientações previstos no Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental implementado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 2007. Essa prática vem de uma exigência dos currículos que gradativamente foi incorporado às práticas da sala de aula, ampliando o compromisso da formação de leitores para diferentes áreas do currículo.

Desde 2005, programas como o Ler e Escrever¹ já tratavam sobre o compromisso de todas as áreas do conhecimento em relação à leitura e à escrita, evidenciando a necessidade de efetivar as práticas de leitura a partir de um trabalho

¹ O programa visava garantir a todos os alunos da Rede Municipal o direito de aprender a ler e escrever na escola, não apenas como condição indispensável para adquirirem os conhecimentos de todas as áreas, mas também, e principalmente, para ter plena participação social.

formativo e baseado em parcerias com as diferentes áreas do conhecimento que possibilitem o acesso ao texto em diferentes contextos.

A Sala e Espaço de Leitura, local privilegiado para o encontro de livros e leitores, assume um lugar de destaque na proposta de atualização curricular, visto que amplia a rotina de leitura que já acontece em sala de aula, diariamente, apresentando obras e autores e desenvolvendo o gosto pela leitura literária. As práticas de leitura realizadas nesse espaço abrangem todos os conteúdos de leitura: das capacidades ao comportamento de leitura (Orientações Curriculares, 2017, p. 173).

Nessa conjuntura, tem-se o objetivo de realmente colocar a leitura em evidência, ampliando práticas, tempos e espaços de leitura com a participação do estudante nesse processo, destacando todos os sentidos e ferramentas que se dispõe quando somos despertados pela leitura: a voz, o olhar, a audição, o tato, assim como os sentimentos que o ato de ler pode evocar.

As concepções e os conceitos que embasam o documento, hoje intitulado de Currículo da Cidade (2017), partem da concepção de que crianças e adolescentes são sujeitos com direito a opinião e participação nas escolhas, com capacidade de contribuir com sua trajetória individual e coletiva.

O Currículo da Cidade, bem como os espaços, tempos e materiais pedagógicos disponibilizados pelas unidades educativas, precisa acolhê-los na sua integralidade e promover a sua participação. Para tanto, faz-se necessário conhecer as suas aspirações, seus interesses e necessidades, bem como atentar para as mudanças que ocorrem ao longo do seu desenvolvimento (Currículo Da Cidade, 2017, p. 18).

Em vista disso, cabe mencionar que as ferramentas utilizadas para que haja a promoção da participação do estudante precisam atender a diversidade de interesse e o tempo de cada indivíduo, respeitando seu ritmo e as suas necessidades. Avaliar e reavaliar métodos e abordagens, planejar e replanejar atividades propostas, diversificar textos e estratégias, ampliar tempos e espaços de leitura, todas essas e outras ações precisam estar em constante diálogo com os documentos oficiais, a prática pedagógica e principalmente a formação de leitores, não perdendo de vista as aspirações e os interesses dos estudantes.

Assim, numa perspectiva discente, o currículo pode abarcar “o conjunto de todas as experiências que o aluno vivencia e realiza dentro e fora da escola, sob a

responsabilidade da mesma, visando à consecução dos objetivos educacionais (Aguiar; Cattani, 1988, p. 25).

O trabalho pedagógico precisa estar ancorado em conceitos que não sejam estanques e acabados e abarquem a diversidade de identidades, culturas e saberes, bem como a inclusão dos estudantes no seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, a BNCC enfatiza que:

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (BNCC, p. 75).

Desse modo, vemos uma concepção que se aproxima de um currículo que é concebido como processo e não como um produto acabado. Por essa razão, tem-se a oportunidade de assegurar melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, traz o professor como protagonista na elaboração e implementação desse, tornando o currículo mais democrático e acessível, e aproximando a realidade da sala de aula com os objetivos previstos no documento.

Assim, o trabalho realizado com a leitura na sala de aula tem buscado esse diálogo com os documentos e com as vivências e contribuições trazidas pelos estudantes, num movimento contínuo de aprendizagens mútuas, permitindo a mudança de rota conforme construímos juntos um percurso para o desenvolvimento dos estudantes como leitores de livros e leitores de mundo. Isso só é possível quando se estabelece um diálogo com todos os atores que podem contribuir para o ensino-aprendizagem dentro e fora da escola.

Além disso, o Currículo da Cidade traz os projetos e sequências didáticas para o trabalho com os gêneros textuais abarcando diferentes esferas.

Compreendemos que esses textos devem ser tratados com equidade em relação aos que pertencem a outras esferas. Por um lado, circulam em diferentes práticas que são, cada uma a seu modo, fundamentais para a formação da pessoa e imprescindíveis para o exercício da participação cidadã (Currículo Da Cidade, 2017, p. 89).

Desse modo, o currículo aponta para a necessidade de garantir que os estudantes se tornem leitores fluentes e possam participar de práticas sociais de leituras dentro do contexto escolar, acionando diferentes agrupamentos e modalidades didáticas no

trabalho com a leitura. Além disso, o documento enfatiza a importância das atividades realizadas antes, durante e depois da leitura, bem como a frequência dessas atividades, com ocorrências ocasionais ou permanentes.

Além das crianças se debruçarem em gêneros que se desdobram em projetos ou sequências didáticas, entende-se que elas precisam também participar de intercâmbios orais ou da leitura e da produção de textos numa dimensão mais horizontal — em atividades permanentes ou ocasionais, que também permitam a elas frequentar a escrita e ampliar seu repertório textual (Orientações Curriculares, 2007, p. 35).

Embora o currículo contemple orientações e concepções importantes que debatem caminhos e ideias sobre o trabalho com Língua Portuguesa e especificamente com a leitura, é necessária a materialização, a garantia dessas ações. Ações essas que estão ligadas diretamente à prática do professor em sala de aula, já que é nesse espaço e nesse contexto de interação que se aplica todas as estratégias e atividades voltadas para o ensino da língua e o gosto pela leitura.

Além disso, o documento contempla tanto as estratégias como o percurso que o professor precisa acionar para que os estudantes aprendam e se desenvolvam como leitores. É interessante perceber que, no contexto de sala de aula, há um distanciamento entre o texto escrito e a prática pedagógica. O excesso de textos e conteúdos contidos no livro didático, a descontinuidade de textos apresentados de forma fragmentada para o estudante, a ênfase dada às avaliações internas e externas, a heterogeneidade da turma em níveis de aprendizagem, o tempo insuficiente para planejamento e a seleção de materiais e as consequências geradas pela pandemia, são exemplos de casos e contextos que não conversam com os conceitos e as metodologias propostos pelo currículo.

Ainda temos tempos e espaços fechados para algumas mudanças e prioridades, notas e resultados ainda se sobrepõem aos processos de aprendizagem que demandam mais tempo e intervenções. Mudar metodologias e conceitos conhecidos ainda é um grande desafio a ser superado pelos educadores:

A leitura é uma prioridade; compartilhar experiências é um imperativo. E qualquer um ficaria estarecido de encontrar, ainda hoje, alguma escola que, por mais limitações de recurso materiais e humanos que possua, não tenha integrado ao cotidiano escolar sequer essa atividade, ignorado a contribuição significativa que um gesto simples como esse, desde que reiterado, tem para a formação de leitores (Ceccantini, 2009, p. 213-214).

Quando se propõe mais tempos e espaços para a leitura, pensamos em escolhas que devem ser feitas, alternativas que privilegiam uma em relação a outra. Como professores, estamos num dilema constante: qual conteúdo é mais importante? Continuo com esse tema? Vale a pena ensinar esse assunto? Que estratégia é mais adequada para falar deste conteúdo?

Há uma infinidade de questões que permeiam a prática pedagógica e esta decisão afeta diretamente a aprendizagem do estudante. Atrasaremos a conclusão da matéria em benefício da leitura, do ponto de vista, das impressões da obra? Quando se defende que precisamos de mais tempo para a leitura, mais espaço para o livro, sua consumação, deleite, discussão e fruição, automaticamente deixamos de trabalhar algum conteúdo gramatical ou damos menos ênfase às avaliações.

Para formar leitores e escritores, é necessário dedicar muito tempo escolar ao ensino da leitura e ao da escrita. Não corramos o risco de substituí-los de novo por outros conteúdos: pouco se terá ganho quanto à formação de leitores e escritores, se o tempo que antes se dedicava a trabalhar em gramática oracional se consagra à verbalização das características dos diferentes formatos textuais (Lerner, 2002, p. 57).

É sempre uma escolha. Nessa equação entre isso ou aquilo, a leitura geralmente é relegada, substituída por qualquer conteúdo considerado mais importante.

O mesmo impasse ocorre quando seguimos a sugestão de um estudante ou sua opinião interfere na convicção de que aquele conteúdo seria realmente importante naquele momento. Essas aberturas ou escolhas trazem hesitações e podem determinar mudanças de estratégias e metodologias, como também uma seleção do que é prioritário. Essas decisões são inerentes ao trabalho do professor. Para Lerner, sua fundamentação não está ligada apenas às ciências que produzem os saberes que serão ensinados. “Os propósitos educativos cumprem um papel fundamental como critério de seleção e hierarquização dos conteúdos” (Lerner, 2002, p. 55).

Essas questões estão intimamente condicionadas aos documentos oficiais da Secretaria de Educação, à visão de cada educador sobre o ensino-aprendizagem, à formação acadêmica, entre outros fatores que integram um currículo que o estudante levará para a vida.

Desse modo, quando optamos por mais tempo de leitura, simultaneamente estamos fazendo uma escolha, uma opção, e cada opção nos levará a consequências diferentes. Instituir tempos maiores para as experiências com o texto, com a leitura, vai além do que já fazemos. Neste trabalho, a escuta, a apreciação e discussão dos textos

lidos não se findam com o estudo de um gênero do livro didático, ou estaria sempre atrelado a uma avaliação ou um pretexto para a escrita.

O currículo nos dá a perspectiva de colocar essas ideias em prática. “Ao mesmo tempo, uma análise global da realidade escolar mostra que na prática ainda estamos distantes da possibilidade de transformar o discurso em ações concretas sobre formação para a cidadania e, mais especificamente, da aprendizagem significativa” (Orientações Curriculares, p. 19). O espaço escolar é fértil para todas as aprendizagens.

Assim, percebendo as situações de leitura como uma bússola, busca-se na leitura um ponto de partida para tantas experiências com a Língua Portuguesa, dando lugar para imprevisibilidade do texto que pode nos levar para a multimodalidade da língua e as situações de multiletramentos, entre tantos aspectos relacionada ao uso e ensino, da origem de uma palavra ou o sentido figurado de uma expressão, ao uso da língua nas práticas sociais. Esses aspectos podem partir da fala de uma personagem que remete a uma variedade da língua, da expectativa gerada pelo gênero que se está compartilhando com o grupo, ou até mesmo sobre os variados sentidos apresentados por uma palavra no texto. A leitura pode nos ajudar com as rotas que podemos seguir.

Nesse sentido, ao trabalhar com o texto de forma aberta e democrática, tomamos um caminho mais incerto, mais lento, mais plural, menos individual e mais coletivo e com certeza mais trabalhoso. Evidentemente, não daríamos conta de todos os conteúdos determinados para o ano letivo, mas com certeza contribuiríamos com a autonomia do estudante para aprender a aprender. Ainda assim, precisaríamos escolher e priorizar o que realmente vai contribuir para a formação de leitores críticos e reflexivos, tornando as aprendizagens reais e significativas, e apontando outros caminhos para além do livro didático.

1.5 A leitura na perspectiva do livro didático

As aulas de Português frequentemente apresentam o texto através de recortes descontextualizados para o estudo de aspectos gramaticais e textuais. Priorizam-se questões específicas da escrita ou relacionadas à avaliação da leitura. Desse modo, o trabalho envolvendo a leitura é direcionado para atividades didáticas que desconsideram a contribuição do leitor e o diálogo com a realidade do estudante.

As situações de leitura no contexto escolar são guiadas com frequência pelo uso exclusivo do livro didático como material para a leitura. A participação do leitor é

mínima nesse processo, ficando a cargo do livro didático a tarefa de selecionar o quê, como e quando os ler.

É inegável que, como suporte de vários gêneros, o livro didático ainda seja um recurso importante como material de leitura, mesmo que esta seja condicionada a uma avaliação durante ou no final do processo de aprendizagem. No entanto, a experiência proporcionada por essa ferramenta é limitante para o leitor em formação, pois impõe textos que não foram escolhidos pelo estudante, e não raros fragmentos e recortes que não dialogam com o texto original.

Assim, “a escola alcança seu justo sentido, no momento em que retoma à sua função original; e se esta é a de ensinar a ler, que o faça de maneira integral, para efetivar a revolução duradoura no bojo da qual foi gerada” (Zilberman, 1988, p. 22). Por essa razão, a presença do livro se faz necessária nos espaços de leitura, conhecendo e lendo o texto na sua integralidade, possibilitando vivências mais amplas de leitura, e rompendo com saberes selecionados e desconectados da obra original.

O espaço e o tempo que são dedicados ao ato de ler costumeiramente se mostram insuficientes e descontextualizados para a formação leitora do estudante. A leitura gira em torno da atividade que será proposta na seção estudada. Acabando o exercício, também termina a necessidade de se continuar a leitura, são leituras pontuais que condicionam o texto a um exercício sempre.

A metodologia empregada para a leitura no livro didático segue a rotina já estabelecida nas primeiras atividades propostas: ler para responder às questões, ler para produzir um texto, ler para fazer uma avaliação. Os objetivos dos alunos não estão incluídos nessa rotina, muito menos os objetivos ligados à fruição, ao conhecimento e principalmente à realidade. “O desrespeito à leitura do mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados” (Freire, 1996, p. 123).

Desse modo, considerar as contribuições do leitor e sua visão de mundo é enriquecedor, pois a participação ativa do estudante no seu processo de leitura lhe dá ferramentas para escolher o que podem, devem e precisam ler para que sejam verdadeiros leitores, descobrindo seus gostos e interesses.

A dificuldade que imediatamente aparece diz respeito à explicitação desses interesses. Não porque eles não existam, mas porque os estudantes podem não saber externá-los. Todavia, a compreensão e o posicionamento diante das necessidades dos alunos devem presidir a escolha dos textos e a leitura deles, pois elas assumem a

condição de critérios a orientar a análise e recepção das obras. Uma nova postura pedagógica do professor em sala de aula pressupõe a investigação e o conhecimento das exigências e necessidades das pessoas com quem convive anualmente (Zilberman, 1991, p. 118).

Modelos de leitura vinculados apenas à experiência com o livro didático mostram-se insuficientes, demonstram também o tamanho do problema que temos quando não se considera outros fatores para a promoção de presentes e futuros leitores. Sair do roteiro não condiz com a programação elencada pelo livro didático, no qual o tempo é cronometrado para início e fim da atividade. A leitura nesse contexto não é o foco dos conteúdos estudados. Embora todas as seções e unidades tragam a leitura como título, nenhum aspecto dessa é trabalhado em particular, ela integra e conecta todos os conteúdos, mas não há pausa para ouvir, comentar e compartilhar leituras, o tempo não permite.

É importante analisar que as situações de leitura podem começar com um texto apresentado no livro do estudante, mas precisam ser ampliadas e potencializadas com a participação da turma, de suas necessidades, do contexto, das seleções bibliográficas do grupo e de temáticas trazidas por eles.

Desse modo, a ampliação de rotinas que incorporem a leitura de outros suportes e gêneros pode trazer novas possibilidades para o trabalho com o texto e desfazer alguns equívocos relacionados à leitura. Um deles é propor a mesma situação de leitura para diferentes textos. Nesse caso, mudam-se as referências e os autores, mas a metodologia, a visão de leitura padronizada, permanece igual. Espera-se que o texto em si aja na formação, motivação e no interesse do leitor, mantendo-se o mesmo comportamento diante deles. Conforme especificado em Zilberman (1991), os alunos precisam identificar e conectar seus interesses, assim como seus motivos para leitura, libertando-se de sua aplicação ingênua e irrefletida.

Cada experiência proporcionada por um texto traz novas concepções e modos de ver o mundo, mas nem todo texto dialoga com seu leitor ou chama sua atenção. Por isso, a ausência de diversidade nas estratégias de leitura pode dificultar a participação e inclusão de diferentes perfis de leitores, que são atraídos para a leitura seguindo caminhos diferentes uns dos outros. Assim, tanto a padronização de métodos para a leitura, quanto a uniformização dos textos apresentados são fatores desestimulantes no desenvolvimento do leitor.

No entanto, há outros fatores inerentes às experiências de leitura que orientam e estimulam o leitor em formação, que podem levar ao autoconhecimento e identidade desse leitor, como também à ampliação e à abertura para novas possibilidades. O mediador de leitura tem esse papel de intermediar essa relação entre texto e leitor. Nos próximos parágrafos, faremos algumas considerações.

No capítulo I, discorremos sobre os conceitos de leitura sob o ponto de vista de diferentes autores. Essa conceitualização é importante para compreendermos quais ações estamos colocando em exercício quando falamos de práticas de leitura no espaço escolar. A leitura e a escrita são inerentes ao trabalho pedagógico. No entanto, percebe-se que as propostas relacionadas à leitura na escola estão condicionadas a diferentes conceitos de leitura, que podem impactar a forma com que o estudante se relaciona com ela. Por esse motivo é importante conhecer e desenvolver uma prática de leitura que realmente seja significativa, que não se limite a exercícios e avaliações, utilizadas apenas como um meio para um determinado fim nas aulas de Língua Portuguesa.

O capítulo aborda as concepções de leitura que norteiam o trabalho do professor, mas com um enfoque maior na receptividade do estudante, com relação aos gêneros textuais apresentados. Outro ponto importante é a discussão sobre o papel cultural e social da literatura, e de sua capacidade de conectar, apresentar e representar o mundo através das palavras, dos sentidos e significados engendrados por ela. Nesse contexto, discutimos aqui quais práticas realizadas pelo professor possibilitam uma aproximação entre o leitor e o texto literário e conseqüentemente o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Dissertamos sobre as contribuições da literatura infantil para a formação dos leitores nos anos iniciais. E como esse contato pode ir além de ensinar comportamentos e impor ideologias. Uma vez que, “as obras lidas ao longo da infância, como toda a experiência literária, propõem o acesso à formalização da experiência humana” (Colomer, 2007, p. 62). Ao desconstruir a ideia de uma leitura sem atrativos, função e objetivos, estamos cultivando futuros leitores, que realmente possam gostar de ler, começando com a literatura infantil nos anos iniciais e ampliando suas referências e gêneros textuais para além dos muros escolares.

A partir dessa compreensão, abordamos nesse texto as propostas apresentadas no currículo da cidade de São Paulo, mostrando a importância do documento na orientação de práticas efetivas de leituras, assim como do diálogo tão necessário para a efetivação das ações do professor na sala de aula.

Outra questão essencial diz respeito à principal fonte de textos do docente na rede pública: o livro didático. Apesar de ser um material acessível e apresentar uma organização que favoreça o trabalho com os conteúdos escolares, acreditamos que deve ser utilizado com moderação pelo professor.

O livro didático, além de ser um gênero textual, é mais um suporte acessível para a leitura do estudante, no entanto, não deve e nem precisa ser o único. Por essa razão, é de suma importância que não haja uma padronização e uniformização da leitura, condicionada a um único material de leitura, limitado a trechos selecionados para apresentação de determinado conteúdo. O estudante precisa ter a possibilidade de alçar voos mais altos em outros suportes de leitura, com a liberdade de escolher onde e o que quer ler.

No próximo capítulo, apresentamos o contexto social da unidade escolar, descrevendo, entre outros pontos, a estrutura física, educacional e cultural da instituição. Os estudantes apresentam níveis distintos de alfabetização e letramento, o que exige uma rotina de leituras que arque com essas individualidades na sua organização e planejamento. Nesse capítulo, defendemos a importância de se criar tempos e espaços para que a leitura seja o tema principal e não apenas coadjuvante para o acesso a outros conteúdos escolares.

Apresentaremos, no capítulo II, a proposta metodológica de trabalho com as sequências de atividades, descrevendo nossa organização, bem como os critérios para a seleção da bibliografia trabalhada na “Leitura diária” — momento da aula reservado exclusivamente para a leitura por parte dos alunos — e dos materiais e recursos utilizados na sala de aula. Discorreremos sobre o planejamento das situações de leitura e como as estratégias contribuem para estreitar a relação entre o texto e o leitor.

Nesse sentido, é importante considerar ações e estratégias que ocorrem em momentos distintos no ato de ler: antes, durante e depois da leitura, em diversos momentos e contextos. Além disso, discutimos sobre as contribuições geradas pelo uso das modalidades de leitura, no processo de formação leitora do estudante. Para isso, contamos com os registros nos “Diários de leitura”, produzidos pela turma, com o propósito de compartilhar suas expectativas, ideias e reflexões sobre suas experiências com a leitura.

No centro dessas discussões sobre conceitos e ações pedagógicas, figuram as parcerias constituídas na rotina de leitura da classe, apontando o professor como mediador mais experiente, e dialogando com as orientações curriculares, as ações

pedagógicas e os interesses dos estudantes. O mediador é um elo importante nessa cadeia e por isso é relevante analisar e entender a sua contribuição, durante o percurso do estudante no seu desenvolvimento como leitor.

2. Contexto escolar

O presente estudo contempla um grupo de estudantes da EMEF João XXIII. A escola está inserida no bairro Jardim João XXIII, no distrito Raposo Tavares, situado na região oeste do município de São Paulo, e pertence à Subprefeitura do Butantã. Atende o Ensino Fundamental I, nos períodos da manhã e tarde, com aproximadamente 550 estudantes; o Ensino Fundamental II anos finais, com 375 discentes, no período da tarde, e o EJA (Educação de Jovens e Adultos) à noite, que soma mais 321 alunos matriculados.

A unidade escolar dispõe de 16 salas de aula, além de sala da direção e assistentes de direção, sala da secretaria, sala da coordenação pedagógica, sala dos professores, sala de leitura, sala de Educação Física, laboratório de Informática, sala de P.A.P (Projeto de Apoio Pedagógico), 2 quadras de esportes, cozinha e refeitório, cozinha para os professores e espaço para parquinho e jardim.

De acordo com os dados fornecidos pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP)² da escola, de 2022, o distrito Raposo Tavares é formado por bairros de classe média-baixa, com alguns condomínios fechados de casas de classe média-alta, e com rápido acesso pelas vias: Rodovia Raposo Tavares, Avenida Escola Politécnica e Rodoanel Mario Covas.

As casas do bairro são de arquitetura modesta, mas nos últimos anos surgiram alguns condomínios nos bairros vizinhos como Parque Ipê e Parque Amaralina. A crescente valorização dos bairros vizinhos e a especulação imobiliária estão aumentando o número de construções residenciais e de comércio locais. Porém, há ainda problemas com uma região chamada de “Sem terra”, conhecida popularmente como uma “área de invasão”, da qual provêm muitos alunos matriculados na escola.

² O Projeto Político-Pedagógico é realizado para orientar o trabalho durante o ano letivo. Deve ser um documento formal, mas ao mesmo tempo acessível a todas as pessoas pertencentes à comunidade escolar. É por meio do PPP que a escola define e articula quais conteúdos serão ensinados e de que forma, a partir da realidade social, cultural e econômica em que está presente.

Observamos nos últimos anos constantes movimentos migratórios e de ocupações, muitos deles, por exemplo, pela demanda alternada de matrículas em alguns momentos dos anos. O bairro é carente de equipamentos de lazer, cultura, saúde, segurança e há dificuldades para estabelecimento de parcerias oficializadas e diferenciadas do que já é previsto entre as Secretarias da Educação, da Saúde e da Cultura. A região possui várias escolas públicas municipais, estaduais e de educação infantil, além de algumas instituições particulares.

No distrito, há também o trabalho realizado pela Associação Lar Criança Feliz, reconhecida como instituição de Utilidade Pública pelos governos Federal, Estadual e Municipal. Essa associação tem vários objetivos, entre eles proporcionar assistência socioeducativa a crianças, adolescentes e idosos em situação de vulnerabilidade, por meio de creches e centros de cultura e apoio a essa demanda.

As escolas municipais mais próximas do bairro João XXIII são: EMEF Dep. Cesar Arruda Castanho, que fica no CEU Uirapuru juntamente com a EMEI. CEU Uirapuru, EMEF Teófilo Benedito Ottoni, EMEF Educandário Dom Duarte, EMEF Gen. Alcides Gonçalves Etchegoyen; EMEI Profa. Mariazinha Rezende Fusari, EMEI Profa. Carolina Ribeiro e EMEI Profa. Maria José Galvão de Franca Pinto. Os colégios de ensino médio mais próximos são EEEFM João XXIII e a ETEC Uirapuru.

Desde o ano de 2006, a unidade escolar realiza a avaliação do Projeto Político-Pedagógico da unidade, etapa essencial do processo de ensino e aprendizagem, e nele tem constado que é necessário continuar a desenvolver competências e habilidades, para garantir os direitos de aprendizagem em todas as áreas, na tentativa de construir a qualidade social da educação.

As avaliações realizadas ao final de cada ano letivo têm mostrado que, por mais que haja projetos e ações pedagógicas diferenciadas, ainda há um grande número de alunos que terminam o Ensino Fundamental sem dominar de modo efetivo a leitura e a escrita. Aquisições básicas que não se encerram ao final dessa etapa da educação, mas que se estendem durante toda a educação básica.

Dessa forma, as sequências de atividades propostas na dissertação mostram-se necessárias e importantes para melhorar as práticas que desenvolvem a competência leitora do estudante, contribuindo com sua aprendizagem. Assim, as práticas de incentivo à leitura, apresentadas no trabalho, têm o intuito de trazer novos olhares e intervenções metodológicas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, em diferentes áreas que contemplam o ensino e o uso da língua.

Em março de 2020, as atividades pedagógicas passaram a ser realizadas de modo virtual, mediante plataformas digitais, tais como o *Google Classroom*, *WhatsApp*, entre outras ferramentas. No entanto, nem todos os estudantes se beneficiaram dessa nova modalidade de ensino. As dificuldades sociais envolvendo a falta de equipamento como celulares, computadores e de recursos para acessar a Internet distanciaram muitas crianças das aulas virtuais. Os prejuízos relativos à aprendizagem são percebidos ainda hoje em 2022, com o retorno das aulas presenciais.

O ensino fundamental I, anos iniciais, teve que se adequar ao novo panorama que se delineou no período pandêmico. Como consequência desse período, uma parcela da classe não alcançou o nível de aprendizagem esperado para o ano no qual estava matriculada. Apresentou-se, desse modo, uma heterogeneidade na sua composição, o que representou grande diversidade de níveis e ritmos de aprendizagem, uma vez que a mesma sala contempla quatro níveis de hipótese de escrita, perceptíveis nas atividades de leitura, escrita, produção e interpretação de texto. Podendo-se constatar no desenvolvimento das atividades em sala de aula que as questões físicas, emocionais e sociais ocasionadas ou não pela pandemia, precisam ser consideradas na elaboração das propostas pedagógicas, contemplando as necessidades individuais e coletivas da turma.

2.1 Alfabetização e letramento

O trabalho foi desenvolvido com os estudantes do 5º ano do ensino fundamental nos anos iniciais, contemplando um grupo classificado como heterogêneo, devido às diferenças de estágios de aprendizagem. A turma é composta por 14 meninas e 16 meninos, entre 10 e 11 anos. O grupo está na idade adequada ao ano que está matriculado. No entanto, apresenta diferentes níveis de aprendizagem e dificuldades nas atividades de leitura e escrita. Dos 30 estudantes matriculados, aproximadamente um terço da classe se encontra em processo de alfabetização, apresentando dificuldades iniciais de reconhecimento das letras, leitura de frases, e entendimento de pequenos textos.

Essa situação é um resquício de uma série de problemas originados no ciclo³ de alfabetização. Tecnicamente, os estudantes que estariam matriculados no 5º ano do

³ A organização do Ensino Fundamental em ciclos acontece na Rede Municipal de Ensino de São Paulo desde 1992. O Currículo da Cidade preserva a subdivisão do Ensino Fundamental de nove anos em três ciclos. O Ciclo de Alfabetização compreende os três primeiros anos (1º,

ensino fundamental fazem parte do ciclo interdisciplinar, cuja expectativa gira em torno de educandos com um mínimo de capacidade leitora. Essa competência está ligada diretamente ao um nível esperado de alfabetização para este ciclo.

Nesse sentido, é importante observar que, mesmo com os problemas oriundos de uma alfabetização “capenga”, os estudantes podem aprender e se desenvolver a partir de situações de letramento possibilitadas por interação e contato com os textos.

O letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita, desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2014, p. 44).

Por isso, a prática de situações de leitura que levam o estudante a conhecer outras realidades, saberes e culturas é importante por estimular a leitura sob diferentes perspectivas, funções e objetivos, com o desenvolvimento de “letramentos plurais” (Soares, 2014, p. 81).

Partindo da diversidade de níveis de alfabetização e letramento na sala de aula, de acordo com Oñativia (1989, p. 30-33), podemos incluir cinco grupos de hipóteses de escrita:

- a) Pré-silábica:** Não existe diferenciação entre a grafia de uma palavra e outra. Confunde letras com números e outros símbolos. A escrita dos nomes é proporcional ao objeto ou animal referido. Se for um elefante, sua escrita é de forma gigante e se for uma formiga será de forma pequenina;
- b) Intermediário:** aluno ainda nem desconfia que as letras possam ter qualquer relação com os sons da fala. Ele só sabe que se escreve com símbolos, mas não relaciona esses símbolos com a língua oral;
- c) Hipótese silábica:** Sem valor sonoro: Atribui uma letra para cada sílaba e essa letra não tem relação sonora com a palavra. Com valor sonoro: Atribui uma letra para cada sílaba e essa letra tem relação sonora com a palavra;

2º e 3º). O Interdisciplinar envolve os três anos seguintes (4º, 5º e 6º). O Autoral abarca os três anos finais (7º, 8º e 9º).

d) Hipótese silábico-alfabética: Começa a perceber a necessidade de mais uma letra para cada sílaba. Ora coloca algumas sílabas das palavras corretamente, ora omite letras;

e) Hipótese alfabética: Desenvolve uma análise fonética, conhecendo o valor sonoro da maioria das letras, adequando a fala à escrita.

É importante dizer que, na sala onde este projeto é realizado, as hipóteses de escrita são variadas, contemplando quatro das mencionadas acima. Decorrente dessa heterogeneidade nos estágios de leitura e escrita, o reconhecimento do tipo de letra utilizado nos suportes de leitura fica comprometido, pois uma parte da turma reconhece todos os tipos de letra, enquanto a outra apresenta dificuldades, principalmente na leitura, quando essa vem no formato de imprensa ou cursiva.

Nesse sentido, a apresentação dos diferentes formatos de letra nos anos iniciais e sua identificação são de suma importância para acessar a cultura escrita, a cultura do livro. Esse aspecto é muito importante, pois em muitas escolas a quantidade de crianças alfabetizadas no ciclo de alfabetização não totaliza cem por cento. Fatores internos e externos interferem na aquisição da leitura e da escrita pelos estudantes e consequentemente no reconhecimento das letras.

As dificuldades apresentadas no processo de alfabetização interferem diretamente no acesso ao livro. Uma vez que a criança não entende o código verbal, ou tenha uma alfabetização insatisfatória, sua leitura também será limitante e deficiente, já que muitos alunos, embora alfabetizados, não reconhecem todos os formatos de letra.

Essa limitação aparece principalmente conforme os estudantes avançam para os outros ciclos, mostrando extrema dificuldade no reconhecimento da letra de imprensa⁴, utilizada na maioria das obras.

2.1.1 O leitor nas séries iniciais

O conhecimento das individualidades dos estudantes, inclusive a linguística, é importante para que o texto escolhido possa chegar minimamente ao seu destinatário: o

⁴ A letra de imprensa (também denominada letra bastão, letra de máquina ou letra de forma) é um tipo de escrita manuscrita dos alfabetos latino, grego e cirílico em que as letras não são ligadas umas às outras e cujo traçado corresponde, grosso modo, àquele dos caracteres tipográficos utilizados na imprensa. Opõe-se à escrita cursiva, na qual as letras ligam-se umas às outras e cujo traçado é mais suscetível a características pessoais.

leitor. É evidente que nenhum texto vai atingir os estudantes da mesma maneira e intensidade. É por isso que, diariamente, temos a oportunidade de criar e descobrir formas e caminhos de alcançar em diferentes níveis os diferentes tipos de leitores.

Analisando a tabela 1, na sequência, pode-se observar o desenvolvimento da personalidade e da leitura. De acordo com Filipouski (1988, p. 109), embora se tenha montado um quadro de referência a partir de dados obtidos em pesquisas estrangeiras, confrontando seus resultados com a realidade local, verifica-se sua aplicabilidade. Essa informação é válida, uma vez que associamos a aquisição de leitura às teorias sobre o desenvolvimento psicológico da criança, em que se relacionam as faixas de desenvolvimento cognitivo infantojuvenil com as fases da leitura.

Tabela 1 — Desenvolvimento da personalidade e da leitura

DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE E DA LEITURA			
Desenvolvimento cognitivo infanto-juvenil		Desenvolvimento da leitura	
Idade	Estágio de desenvolvimento personalidade	Estágios de desenvolvimento	Tipo de leitura
3 a 6 anos	<i>Pensamento pré-conceitual</i> – Construção dos símbolos. Mentalidade mágica. Indistinação eu/mundo.	<i>Pré-Leitura</i> – Desenvolvimento da linguagem oral. Percepção e relacionamento entre imagens e palavras: som, ritmo.	livros de gravuras, rimas infantis, cenas individualizadas.
6 a 8 anos	<i>Pensamento intuitivo</i> – Aquisição de conceitos de espaço, tempo e causa. Ainda mentalidade mágica. Auto-estima. Fantasia como instrumento para compreensão e adaptação ao real.	<i>Leitura compreensiva</i> – Textos curtos. Leitura silábica e de palavras. Ilustração necessária: facilita associação entre o que é lido e o pensamento a que o texto remete.	aventuras no ambiente próximo: família, escola, comunidade, histórias de animais, fantasia, problemas infantis
8 a 11 anos	<i>Operações concretas</i> – Pensamento descentrado da percepção e ação. Capacidade de classificar, enumerar e ordenar.	<i>Leitura interpretativa</i> – Desenvolvimento da leitura. Capacidade de ler e compreender textos curtos e de leitura fácil, com menor dependência da ilustração. Orientação para o mundo. Fantasia.	contos fantásticos, contos de fadas, folclore, histórias de humor, animismo
11 a 13 anos	<i>Operações formais</i> – Domínio das estruturas lógicas do pensamento abstrato. Maior orientação para o real. Permanência eventual da fantasia.	<i>Leitura informativa, ou factual</i> – Desenvolvimento da leitura. Capacidade de ler textos mais extensos e complexos quanto à idéia, estrutura e linguagem. Introdução à leitura crítica.	aventuras sensacionalistas: detetives, fantasmas, ficção científica, temas da atualidade, histórias de amor
13 a 15 anos	<i>Operações formais</i> – Descoberta do mundo interior. Formação de juízos de valor.	<i>Leitura crítica</i> – Capacidade de assimilar idéias, confrontá-las com sua própria experiência e reelabora-las em confronto com o material de leitura.	aventuras intelectualizadas, narrativas de viagens, conflitos psicológicos, conflitos sociais, crônicas, contos

Fonte: Zilberman⁵ (1988).

O trabalho desenvolvido na turma em questão utilizou os tipos de leitura apresentados na figura 1. No entanto, pela heterogeneidade da turma, divergência dos

⁵ Para a montagem da tabela, as autoras se basearam em Jean Piaget (A construção do real na criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1974; e A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1971) e Richard Bamberger (Como incentivar o hábito da leitura. São Paulo, Cultrix; Brasília INL, 1977.)

níveis de aprendizagem e de leitura, abarcou-se também os tipos de leitura pertencentes à faixa etária de 6 a 8 anos. Desse modo, é importante salientar que a referência dos tipos de leitura colabora com os planejamentos e as seleções de textos, gêneros e temas a serem trabalhados. No entanto, a referência para o trabalho com a leitura deve partir do desenvolvimento do estudante e de sua realidade. Há uma distância entre o leitor esperado e o leitor real, gerada pelo contexto e pela realidade em que está inserido. Por isso, é essencial que haja o conhecimento prévio dos estudantes que integram o grupo.

É fundamental a realização de uma sondagem inicial que aponte níveis e ritmos de leitura de cada educando, além da adaptação de atividades para a inclusão de todos. A revisão e inserção de estratégias inclusivas de leitura deve considerar não apenas o que é recomendado para o público em questão, mas sim o contexto em que os estudantes estão inseridos, além dos recursos e ferramentas que levarão à evolução individual e coletiva nos níveis de leitura.

Figura 1 — Classificação dos leitores

pré-leitor	leitor iniciante	leitor em processo	leitor fluente	leitor crítico
quinze meses aos cinco anos, aproximadamente	a partir dos cinco ou seis anos	a partir dos oito anos	a partir dos dez anos	a partir dos doze anos ⁵
Educação Infantil	Ensino Fundamental			

Análise da classificação de leitores proposta por Nelly Novaes Coelho em *Literatura Infantil* (São Paulo: Moderna, 2000).

Para Gregorin (2009, p. 45-46), o leitor infantil pode ter as seguintes classificações:

- a) **Pré-leitor:** indivíduo que ainda não tem a competência de decodificar a linguagem verbal escrita; a imagem tem predomínio absoluto nessa primeira fase de construção do leitor;

- b) **Leitor iniciante:** o indivíduo começa a tomar contato com a expressão escrita da linguagem verbal, começa o letramento, a curiosidade sobre esse universo cultural; é a fase de socialização e de racionalização da realidade;
- c) **Leitor em processo:** fase em que a criança já domina o mecanismo da leitura; o conhecimento do mundo é aguçado pela organização do pensamento lógico; a motivação do adulto ainda é bastante importante;
- d) **Leitor fluente:** é a fase em que se consolida o domínio dos mecanismos que o ato de ler envolve, além de haver mais capacidade de compreensão do universo contido no livro; nesse momento, desenvolve-se o pensamento hipotético-dedutivo e atividades de reflexão são importantes para o amadurecimento do leitor;
- e) **Leitor crítico:** fase de total domínio do processo de leitura, pois o indivíduo já estabelece relações entre micro e macrouniversos textuais, além de entender os processos de semioses especiais presentes do texto; fase do desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico.

Na relação acima, apresentada por Gregorin (2009), são mostradas as classificações do leitor, vinculadas à idade da criança. De acordo com os dados, observados a partir dos dez anos, o estudante é classificado como leitor fluente. No entanto, como mencionado, a realidade de cada classe não condiz com o que propõe o quadro. Evidencia-se que cada sala de aula apresenta suas especificidades e por esse motivo o trabalho com a leitura é baseado na diversidade de materiais, suportes e estratégias.

2.2 Apresentação da proposta de trabalho

A investigação proposta no presente trabalho será desenvolvida de acordo com uma perspectiva qualitativa da pesquisa, focando nas análises das estratégias e modalidades de leitura apresentadas. Assim, como instrumentos de pesquisa serão utilizados: questionários sobre as atividades propostas no decorrer do estudo, em que faremos uso da análise do comportamento do estudante diante das escolhas textuais e categorias apresentadas pela professora; observação e análise das produções orais e escritas suscitadas durante a prática pedagógica, bem como o exame de materiais como cadernos, cartazes, folhas de atividades, livro didático, diários de leitura, entre outros materiais.

A leitura está presente em todas as etapas do processo educativo da escola. Assim, aprender a ler é uma das primeiras metas a ser alcançada ao se iniciar o processo de alfabetização. O domínio do código linguístico traz automaticamente a possibilidade de compreender e interpretar textos escritos, resultando na ampliação do repertório gramatical e textual do estudante. Gradativamente, após aquisição da leitura, essa é utilizada como recurso para o estudo da Língua Portuguesa e das demais áreas do conhecimento.

Outra questão importante é a forma de se avaliar a leitura, seja ela através da leitura de trechos selecionados ou a partir das respostas geridas por um questionário. A partir do momento em que o estudante é classificado, entre outras nomenclaturas, como leitor fluente, as atividades que eram voltadas para seu aperfeiçoamento deixam de existir.

A partir dessa classificação, o estudante parece apto a exercer qualquer tipo de leitura, de modo que automaticamente esse gosto seria desenvolvido com naturalidade. Espera-se que o educando tenha autonomia para escolher seu gênero de leitura, adquirindo esse hábito simplesmente porque sabe ler. Em outra hipótese, o estudante, gradativamente, conforme amadurece, perderia o interesse pela leitura.

É importante constatar que não se relaciona o gosto pela leitura com as atividades voltadas exclusivamente para essa prática. Todo incentivo e motivação são dados no início do processo de aquisição da leitura e da escrita, mas, uma vez conquistado, os estímulos acabam, o momento da leitura acaba reduzido ao texto do livro didático e aos questionamentos nele presentes.

Não menos importante é a ideia de que o tempo destinado exclusivamente para a leitura é mal aproveitado se vier selecionado pelos materiais didáticos e recortado de acordo com o conteúdo a ser trabalhado no bimestre. O condicionamento do texto às atividades escritas e às cobranças escolares também são fatores que reforçam o distanciamento do leitor de suas leituras.

Mas que leituras são essas? Quem escolhe o que o estudante irá ler? Que textos são exigidos em cada ano? Planejam-se as aulas de leitura? Trocam-se bibliografias? Falam de leituras, ouvem indicações de texto? Há tempos e espaços para essas leituras? Há só um tipo de leitura? O que acontece antes, durante e depois da leitura? Que ferramentas e estratégias podem ajudar os potenciais leitores? Qual a participação do estudante no seu percurso como leitor?

É importante observar que há uma predileção das atividades escritas comparadas com as atividades de leitura. É corriqueiro relegar a leitura ao segundo plano, enquanto a escrita aparece como protagonista na maioria das propostas didáticas. Logo, a leitura é muitas vezes enxergada como método para se cobrar a escrita. E é nesse contexto que a leitura perde a evidência. De personagem principal, passa a coadjuvante no trabalho com o texto.

É fundamental fazer da leitura um experimento permanente, que esteja em constante movimento. Trazer a leitura de volta à vida; pra rir, se emocionar, criticar, se informar, conhecer; entre tantas outras possibilidades. “Por essa razão, no âmbito do ensino, é bom que meninos e meninas aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos” (Solé, 1998, p. 42).

Para cada leitura, o objetivo muda e o contexto também. Uma leitura pede outra. E mesmo que nem todos desenvolvam o hábito ou a paixão pelos livros, é importante que o acesso tenha sido democrático, pois “uma democracia cultural plena supõe que todos os cidadãos tenham acesso à leitura, isto é, supõe uma distribuição equitativa das condições de possibilidades de leitura e do direito à leitura” (Soares, 2008, p. 20). Dessa forma, conhecer, experimentar e desfrutar da leitura é um direito que todos precisam usufruir.

2.2.1 A Leitura diária

A “Leitura diária”, realizada pelo professor⁶ na primeira aula de cada dia⁷, é o componente central da sequência de atividade. Desse modo, os encaminhamentos decorrentes das propostas de leitura têm como objetivo principal colaborar com o desenvolvimento e a participação dos estudantes como leitores. Nesse sentido, uma rotina que propõe um contato diário com textos variados pode ser compreendida também como uma estratégia para aproximar a criança do universo letrado. De acordo

⁶ O professor regente do Ensino Fundamental I leciona as matérias de Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Os estudantes assistem a seis aulas diariamente, incluindo a dos professores especialistas, que ministram as disciplinas de Artes, Educação Física, Inglês. Além das matérias citadas, os alunos também têm aula com o Professor Orientador da Sala de Leitura (POSL) e como o professor de Educação digital (POED).

⁷ Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a carga horária é composta de 30 (trinta) aulas semanais, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada.

com Colomer (2007), é essencial para o desenvolvimento da leitura que se tenha acesso a grandes doses de ficção.

É importante mencionar que, num primeiro momento, a experiência do educador com as atividades de leitura é fundamental para o planejamento em conjunto das atividades futuras. Por essa razão, as primeiras leituras são geralmente escolhidas com a finalidade de promover a curiosidade, a motivação e o envolvimento dos estudantes, percebida como algo prazeroso. Trabalhar com a expectativa inicial desse leitor é uma das etapas fundamentais para aguçar seu gosto pela leitura, é o momento de avaliar e acompanhar seu comportamento diante das propostas que lhe são apresentadas, como também estabelecer quais princípios e objetivos irão nortear o trabalho:

Experimental o prazer da leitura e contribuir para o amadurecimento pessoal são precisamente as funções que os docentes consideram prioritárias ao selecionar as leituras escolares quando estas se afastam da programação estrita dos conteúdos. Ambas as formulações se integram em um modelo de “leitura por prazer”, que por seu êxito no âmbito educativo merece que lhe dediquemos maior atenção (Colomer, 2007, p. 42).

A dissertação denominada “Experienciando o texto: a leitura diária como percurso para a formação do leitor” gira em torno das sequências de atividades, que têm como princípio a leitura diária de um texto na primeira aula, pelo professor regente. Essa leitura pode continuar nas demais aulas ou prosseguir no dia seguinte, de acordo com os objetivos e desdobramentos das propostas.

Nesse sentido, salientamos que, embora o trabalho com a leitura aconteça também em outros momentos e disciplinas, nosso foco de estudo é a primeira aula, chamada de “Leitura diária”, momento instituído para colocar essa prática em evidência, em que ouvir, falar e compartilhar leituras seja o cerne das discussões e ações do grupo. Na elaboração das sequências de atividades, consideramos os seguintes elementos para o trabalho com a leitura:

- a) Objetivos propostos para a leitura;
- b) Estratégia;
- c) O gênero textual;
- d) Material de leitura;
- e) Modalidades de leitura;
- f) Produto.

As sequências de atividades apresentadas nesta dissertação enfocam a prática de leitura diária como elemento principal. Nela, a apresentação de um gênero literário ou não literário é incorporada como rotina permanente na classe.

Desse modo, organizamos nossas sequências de atividades a partir da apresentação de um gênero textual e da utilização das estratégias de leitura, sobre o processo que envolve a pré-leitura (o antes), elementos referentes à sua execução (durante) e após o ato de ler (depois). Para a autora, “as estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir” (Solé, 1998, p. 69).

Nesse contexto, a sequência de atividades apresentada neste trabalho se aproxima das ideias de Schneuwly e Dolz, definindo a sequência de atividades como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 83).

Embora nossa organização seja voltada para o trabalho com um gênero textual selecionado, o foco da sequência não é a produção inicial e final, mas sim o processo percorrido pelo leitor no contato com os textos, bem como as experiências relacionadas às modalidades de leitura, empregadas na metodologia. Nesse caso, o produto, quando houver, não é destinado à produção de um gênero textual, mas à releitura do gênero apresentado na “Leitura diária” ou na leitura de outros textos.

Compreendemos que a leitura é uma prática contínua de contato com variados textos e propósitos. A materialização ou produto dessa leitura também segue essa linha, por isso, no processo de leitura, seja esse no início, meio ou fim, é necessário que os alunos imprimam suas impressões, conclusões, opiniões sobre a experiência leitora.

Assim, não necessariamente esse “produto” (que não é final, pois acreditamos que o movimento da leitura é contínuo e constante) se constituirá no formato de texto escrito, podendo ser expresso a partir da oralidade, na sugestão de um livro para a próxima leitura, no formato de um desenho, de uma indicação de leitura, de uma risada no final da leitura, da solicitação da continuação da história, ou até mesmo através do silêncio e da concentração no ouvir.

Desse modo, podemos pensar na concepção de um produto abstrato baseado em sentimentos, emoções e expressões decorrentes do contato com o texto, em que cada leitor tem uma recepção distinta e intransferível no contato com a leitura. Cada leitor tem seu próprio tempo para dialogar com as obras, não conseguimos mensurar o significado ou importância comportada de cada texto.

Nesse sentido, nem todas as atividades propostas precisam seguir um modelo, pois cada leitura segue um caminho particular, direcionado por gênero, tema, objetivos, entre tantos outros motivos. O professor intervém junto a cada criança, modulando sua ação de acordo com as necessidades: ajuda-a no seu próprio processo sem lhe impor um “caminho padrão”, insistindo mais nos pontos altos do que nos fracos, conforme os princípios de uma pedagogia do sucesso (Jolibert, 1994, p. 78).

Podemos dizer que a leitura do texto diariamente culmina em um produto que não necessariamente precisa ser contabilizado ou expressado no exato momento em que o texto é experienciado. No entanto, esse produto pode ser percebido em outros momentos, não determinados pela rotina escolar, demonstrando que nem todas as atividades precisam obrigatoriamente finalizar com uma avaliação ou cobrança no momento de sua realização, mas podem sim seguir um movimento circular resgatando aquele conhecimento ou experiência quando for pertinente para cada criança. Desse modo:

Se o adulto impõe à criança o comportamento que ela deve ter, o bom jeito de ler, se ela se submete passivamente à autoridade de um texto, encarando-o como algo que lhe é imposto e sobre o que ela deve prestar contas, são poucas as chances de o livro entrar na experiência dela, na sua voz, no seu pensamento (Petit, 2008, p. 47-48).

É nesse momento que o estudante tem a oportunidade de acessar sua bagagem textual, conectando suas experiências de leitura com as experiências da vida. O objetivo da proposta de leitura é que essa ação comece pelo texto, continue com o texto e leve os estudantes a outros textos.

Para exemplificar o que foi colocado acima, vamos pensar na seguinte situação: o professor lê para seus alunos durante as primeiras semanas de aula, impreterivelmente todos os dias nas primeiras aulas do dia. Diante da evolução e interação dos estudantes, propõe-se que eles possam escolher seus próprios textos e compartilhem com a turma, organizando-se individualmente, em duplas ou em grupos.

Em outro momento, os alunos são convidados a lerem para outras turmas, a gravar histórias e indicar leituras, dando seguimento a esse movimento contínuo de leituras dentro e fora do ambiente escolar. Compreende-se que os textos apresentados aos estudantes levem a outras leituras e contextos e tenham continuidade no decorrer de sua escolaridade, seguindo um fluxo cada vez mais rico de vivências com a leitura. Esse

trabalho traz consigo a possibilidade de o estudante desenvolver sua autonomia como leitor.

Logo, podemos considerar que a leitura diária pode acumular diferentes papéis no planejamento das atividades e pode ser utilizada sob diferentes perspectivas, reforçando a pertinência dessa prática.

Para o educador, ler diariamente pode constituir-se num objetivo de leitura, utilizada tanto para ampliar o acervo textual como para aumentar o repertório lexical dos estudantes:

- a) Ler diariamente pode ser considerado uma estratégia para estimular o gosto pela leitura a partir do contato com uma diversidade de textos;
- b) O ato de ler todos os dias também pode ser usado como recurso para apresentar diferentes funções, formas e propósitos da leitura;
- c) A leitura selecionada também é o conteúdo principal, pois a finalidade do texto é levar o leitor a refletir aspectos sociais e culturais a partir do acesso ao texto apresentado.

Questões linguísticas e gramaticais podem ser trabalhadas, tendo em vista que, neste momento, o texto não é pretexto para esse estudo. Não menos importante, a leitura do texto se configura como produto ou resultado. Uma vez que a leitura tenha sido realizada, se produz uma série de leituras, impressões e interações do ponto de vista do estudante.

Nesse sentido, todos os esforços têm o intuito de colocar o texto em evidência, em que a conclusão de um texto é o ponto de partida para a escolha da próxima leitura. A avaliação ou autoavaliação nesse contexto parte de um diálogo e uma construção coletiva sobre os textos escolhidos para a “Leitura diária”.

A partir do diálogo com a turma e a utilização de ferramentas (materiais para acompanhamento das leituras) que possam indicar quais aspectos e comportamentos contribuem com o desenvolvimento dos estudantes como leitores, criaram-se novos parâmetros para avaliar a leitura.

Trata-se então de proporcionar às crianças oportunidades de construir estratégias de autocontrole da leitura. Tornar possível essa construção requer que os alunos enfrentem as situações de leitura com o desafio de validar por si mesmos suas interpretações e, para que isso aconteça, é necessário que o professor retarde a comunicação de sua opinião para as crianças, que delegue provisoriamente para elas a função avaliadora (Lerner, 2002, p. 93).

Assim, entendemos que o foco precisa ser a leitura e que o produto gerado a partir dela são ferramentas para aprimorar e conversar com as leituras futuras dos educandos. Por essa razão, apresentaremos as sequências de atividades privilegiando a participação e atuação do estudante no processo, destacando os aspectos que colaboram com o desenvolvimento, a formação e o crescimento do leitor. Propor diferentes situações de leitura faz parte das metas deste trabalho, dialogando com o planejamento, que é essencial para a efetivação das propostas.

O professor continua tendo a última palavra, mas é importante que seja a última e não a primeira, que o juízo de validade do docente seja emitido, depois que os alunos tenham tido oportunidade de validar por si mesmos suas interpretações, de elaborar argumentos e de buscar indícios para verificar ou rejeitar as diferentes interpretações produzidas pela classe. Esse processo de validação — de co-correção e autocorreção exercida pelos alunos — faz parte do ensino, já que é essencial para o desenvolvimento de um comportamento leitor autônomo (Lerner, 2002, p. 94).

O objetivo geral da pesquisa é verificar como a prática de leitura diária em uma turma do 5º ano do ensino fundamental I pode motivar a leitura e formar leitores. Serão analisados os registros dos “Diários de leitura”, escritos pelos estudantes, e outros documentos utilizados por eles e pela professora. Esses apontamentos nortearão o trabalho a ser desenvolvido na turma. Espera-se que nesses registros tenhamos evidências que demonstrem aspectos importantes para a ampliação da leitura, fornecendo dados que possam ser usados para auxiliar os estudantes nessa trajetória.

2.2.2 A importância das estratégias de leitura

A metodologia de trabalho utilizada na aplicação das sequências de atividades segue as ideias de Solé (1998), no que tange às estratégias de leitura desenvolvidas na formação de leitores.

A aplicação das sequências de atividades traz estratégias importantes para o desenvolvimento do leitor nas séries iniciais do Ensino Fundamental. São ações oriundas tanto da experiência docente, como das leituras de obras e referenciais teóricos apontados na bibliografia da atual pesquisa. As intervenções podem ocorrer tanto por

parte da professora, vista como mediadora nas atividades de leitura, como dos estudantes, que podem ser incentivados a pensar sobre a sua própria atuação.

Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção — a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe — e autocontrole, isto é, a supervisão e a avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade (Solé, 1998, p. 69).

É importante apresentar o texto em circunstâncias que não remetam a obrigações e deveres, por esse motivo estrategicamente, a “Leitura diária” representa esse espaço para desfazer a ideia de uma leitura única e limitada.

2.2.3 Bibliografia

Desde os primeiros anos de escolarização, os estudantes já entram em contato com os textos literários e não literários. De forma direta ou indireta, esses textos fazem parte da dinâmica e rotina da escola, seja por meio de um bilhete na agenda ou de uma contação de histórias. A dosagem de textos e a forma com que são apresentados variam de acordo com inúmeros fatores, como a disponibilidade do material de leitura na unidade escolar, do tempo e espaço reservados para essa ação, do trabalho pedagógico realizado com a leitura, entre outros motivos não menos importantes.

Partindo desse pressuposto, podemos elencar outros elementos que contribuem para a reflexão das práticas que têm como meta aproximar o educando do universo da leitura. Assim, devemos considerar que a escolha do gênero textual, do autor, da versão que será contemplada, da modalidade, dos objetivos e das estratégias de leitura são alguns dos fatores significativos para o trabalho com a “Leitura diária”. “A escolha do texto a ser trabalhado com a criança é uma das etapas fundamentais de um procedimento didático, é ela que permite a constituição de uma situação real de aprendizagem dos atos de leitura” (Hernandes *et al.*, 2022, p. 63).

Além disso, essas escolhas, que podem ou não ser aleatórias, dependem de fatores pessoais, ligados à identidade e cultura pessoal desse professor que também é um mediador da leitura, que não se separa das suas escolhas no âmbito profissional. Dessa forma, pegar um livro aleatoriamente sem pretensão, critério ou planejamento

também tem um significado não somente para o professor, mas principalmente para o público-alvo daquela leitura.

A seleção de livros é realizada pela professora, que a princípio irá compartilhar as leituras com a turma. No decorrer do trabalho, essa seleção de textos pode ter a contribuição da turma que, ao longo do ano, terá melhores condições de conhecer os livros e materiais disponíveis na escola. “Por isso, selecionar quais merecem ocupar o tempo das crianças e um espaço na lista selecionada constitui uma das principais preocupações dos adultos responsáveis por colocar os livros nas mãos infantis” (Colomer, 2007, p. 128). Posteriormente, se sentirão mais seguros e autônomos para esse exercício. O estudante também pode compartilhar do seu acervo pessoal, ampliando a circulação de textos no espaço escolar.

A seleção do repertório literário leva em consideração o nível de compreensão do texto (idade/ano). Essa escolha está condicionada a fatores como: gêneros, autores, temas, número de páginas, sugestões dos alunos, projetos e eventos da escola que demandem o trabalho com um texto específico, entre outras condições e contextos.

É aqui que começa a nossa primeira estratégia: a ordem em que apresentamos e compartilhamos o texto de determinado autor ou tema é de fundamental importância. Ao selecionar a bibliografia, queremos elaborar um plano de ação para seduzir o estudante, tornar esse momento esperado ou, no mínimo, levantar a curiosidade da turma sobre o título que será lido no dia. Assim, é primordial:

Preparar o aluno pra entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir (Cosson, 2021, p. 54-55).

As obras de autores como Rocha (2007) e Cappareli (2001), utilizadas pela professora no primeiro bimestre, foram selecionadas com o intuito de cativar e motivar a leitura. São textos literários que, independentemente das turmas em que foram apresentados ao longo dos anos de prática pedagógica, tiveram uma grande aceitação. São livros que apresentam gêneros conhecidos dos estudantes, que exploram principalmente a temática escolar e assuntos que fazem parte do universo infantil. A ilustração, o humor, o mistério e a forma lúdica de narrar os textos também são elementos que garantem a atenção e escuta do título escolhido.

Além da necessidade de serem atraentes e incentivarem atitudes de interesse e cuidado nos leitores, parece-me que, quando se fala de motivação, deve-se insistir nos conteúdos que transmitem. Os textos oferecidos aos alunos para que estes elaborem uma interpretação, devem “deixar-se compreender”, isto é, deve-se assegurar de que os alunos não os conhecem, pois neste caso não tem muito sentido abordá-los como objeto de compreensão e a atividade em si resulta desmotivadora (Solé, 1998, p. 42).

À vista disso, a escolha da bibliografia é proposital e estratégica, pois além de apresentar um texto novo, pensamos também na sua adequação temática e linguística. Os estudantes, um pouco a cada dia, vão se familiarizando com o momento da leitura, com autores e títulos que serão apresentados.

O roteiro escolhido para essas primeiras leituras resgata gêneros conhecidos do público infantil, mas também insere outros que possibilitam o conhecimento ou reconhecimento de textos que já ouviram. Permitir que os estudantes tenham acesso a autores brasileiros que são referência na literatura infantil é tão importante quanto apresentar autores, títulos e versões diferentes da mesma obra. Em ambos os exemplos, o objetivo é aproximar o estudante do texto.

O que a leitura representa para o estudante? Muitos alunos e professores já conhecem o roteiro que envolve a leitura e a escrita em sala de aula. Geralmente, quando é realizada a leitura de um texto, o exercício seguinte conterá um questionário ou uma tabela a ser preenchida. Exercícios como esses não são proibidos e com certeza atendem a objetivos específicos na aprendizagem e são importantes no processo de aprendizagem. Entretanto, eles têm contribuído muito para um distanciamento cada vez maior entre textos e futuros leitores. A priori, sequências como essas trazem uma ideia única de texto, cerceando a pluralidade trazida pela leitura.

Os alunos que sabem ler, no entanto, não vivenciam experiências que possam tornar a leitura atrativa e prazerosa. Por isso, precisam resgatá-las como fonte de informação e lazer, indo além desses propósitos.

Se desde o início, for dada aos alunos a oportunidade de leitura plena (do livro e do mundo) — aquela que desvenda, que revela, que lhes possibilita uma visão crítica do mundo e de si mesmos —, se lhes for dada a oportunidade da leitura plena, repito, uma nova ordem de cidadãos poderá surgir e, dela, uma nova configuração de sociedade (Antunes, 2009, p. 206).

Portanto, ao garantir a primeira leitura do dia, privilegiamos e naturalizamos o ato de ler, independentemente da matéria que seja ministrada no dia, pelo professor regente. É um momento exclusivo para compartilhar, ouvir e falar de leitura. Nesse sentido, a manutenção de um tempo reservado para ler faz-se necessário para que a rotina de leitura favoreça o autoconhecimento do estudante, estimule a sua curiosidade e a sua imaginação e que, a partir dessa constância com o texto, ele se sinta estimulado a fazer descobertas, deduções, conexões com outros textos e principalmente suas próprias escolhas, evoluindo como sujeito e leitor.

A escolha da bibliografia, a princípio, é responsabilidade da professora que seleciona autores e textos de acordo com o nível de compreensão dos estudantes.

Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso. De outro modo, o que poderia ser um desafio interessante — elaborar uma interpretação adequada — pode se transformar em um sério ônus e provocar o desânimo, o abandono, a desmotivação (Solé, 1998, p. 42).

Nesse sentido, a escolha inicial de textos adequados que provoquem interesse e motivação é imprescindível para o estímulo das leituras atuais e futuras. Ao longo dos bimestres, essa escolha é dividida e alternada entre a seleção da professora e a dos estudantes.

2.2.4 Material de leitura

A escola conta com um acervo muito rico de livros de literatura, revistas e jornais. Além desses materiais de leitura, a professora também recorre ao seu acervo pessoal e motiva a turma a trazer os títulos que tem em casa. Jornais e revistas também são enviados periodicamente para a escola. Cada aluno recebe um exemplar de cada suporte, com exceção dos livros de literatura, que contam com poucos exemplares para um trabalho coletivo. Segue a lista de suportes utilizados na turma do 5º ano A:

- a) Livros de literatura;
- b) Jornal Joca;
- c) Revista Qualé para crianças que querem saber de tudo;

- d) Revista Ciência hoje das Crianças;
- e) Revista em Quadrinhos da turma da Mônica para crianças;
- f) Livro didático.⁸

Os suportes de leitura utilizados para realização da proposta contemplam os livros de literatura fornecidos pelo acervo da biblioteca escolar, como também livros novos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁹, que compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do país.

Dos materiais utilizados, podemos destacar os textos literários e os da revista Qualé (2022) que foram recorrentes no trabalho com a leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Dependendo do planejamento da semana, utilizamos todos os textos da edição da revista, ou escolhemos apenas alguns que apresentam um tema específico. Devido à periodicidade com que as revistas chegavam na escola, foi possível o uso frequente desse material.

Desse modo, a partir da leitura realizada na classe, incentivamos os estudantes a continuarem suas leituras em outros momentos e contextos. Por isso, levar o livro para casa foi um recurso importante para o desenvolvimento da sua autonomia, partindo de seus interesses, decidindo quando e onde queriam ler.

2.2.5 Recursos pedagógicos

Durante o trabalho, utilizamos instrumentos que permitissem o acompanhamento e a análise do percurso dos estudantes, de acordo com as propostas de leitura aplicadas em sala de aula. Cabe mencionar que cada um dos recursos utilizados para o acompanhamento desses leitores são evidências da participação e do desenvolvimento desses estudantes. E, por isso, essenciais para identificar suas dificuldades e evoluções nesse processo. Destacamos o uso do:

- a) “Diário de leitura” do estudante;
- b) Diário de campo do professor;

⁸ O livro didático pode ser considerado um gênero em si mesmo ou um suporte de gêneros.

⁹ Em 2017, com o decreto nº 9.099, o PNLD passou também a adquirir e distribuir livros literários, englobando assim o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

- c) Fichas de empréstimos da professora, para empréstimos de livros para turma;
- d) Cronograma¹⁰ de leitura em dupla¹¹ realizado pela turma;
- e) Registro dos livros preferidos da turma a partir da elaboração de um TOP 10, compreendendo “os dez melhores livros” indicados por cada estudante, realizado no decorrer dos bimestres;
- f) Produções textuais¹² e orais dos alunos.

O registro dos dados aconteceu durante as atividades pedagógicas e após a finalização das propostas de leitura. O diário de campo do professor e o “Diário de leitura” do estudante são utilizados para colher opiniões, críticas, ideias e sugestões da classe sobre o trabalho realizado. Produções textuais e orais também fazem parte dos registros que serão analisados.

Pretende-se analisar os dados a partir da verificação dos registros orais e escritos gerados pela aplicação das sequências de atividades, utilizando, também, anotações e relatos oriundos das observações do diário de campo da professora.

2.3 As modalidades de leitura

A primeira sequência de atividades apresentada para a turma aconteceu após a rotina de leituras diárias no primeiro bimestre, período em que a professora apresentou à classe uma seleção de textos literários com o intuito de motivar a escuta pelo estudante. Assim, antes de qualquer comentário ou questão sobre o texto, há a necessidade de ouvir e respeitar a leitura que está sendo realizada. Isso é explicado e exemplificado pela professora em todas as aulas de acordo com os imprevistos que são encontrados no decorrer das leituras.

No tempo em que a leitura compartilhada é realizada pelo docente, tem-se a oportunidade de observar os estudantes, ouvir o que falam e observar como se comportam e as reações diante da leitura. Ao terminar o texto, as expressões e os comentários do grupo dão indícios sobre os temas e gêneros de preferência, tanto o silêncio como o barulho nos dão pistas de como foi a recepção do texto apresentado.

¹⁰ No anexo C, apresentamos o modelo de cronograma utilizado para a organização das duplas.

¹¹ Na leitura em dupla, dois estudantes compartilham o mesmo texto por meio da leitura oral.

¹² As produções textuais produzidas pelos estudantes estão disponíveis no corpo da dissertação e no anexo A.

No segundo bimestre, incorporamos à rotina de leitura textos jornalísticos da revista *Qualé* (2022), que focam no público infantojuvenil. Começamos com a seleção de algumas matérias curtas para a leitura colaborativa. A inclusão dos novos suportes, tanto o jornal como a revista, possibilitam ao estudante um pouco mais de atenção, já que ele pode acompanhar a leitura da docente, além de participar da leitura colaborativa.

Ao realizar a leitura colaborativa, o estudante pode observar as variadas formas de ler, comparando a sua leitura com a dos demais leitores, incluindo a da professora. Ao propor que a turma leia em voz alta, é interessante observar que, no início, são poucas as participações, levando em consideração as habilidades distintas dos estudantes que estão dispostos a ler. Como proposta de intervenção, um estudante pode ler o título, ou a legenda, o primeiro ou último parágrafo. Essas divisões na leitura permitem que a colaboração aconteça independentemente do nível de leitura do aluno. Ao nomear as partes do texto, a professora traz para a turma de forma espontânea elementos que pertencem à estrutura e característica do texto.

Nesse sentido, destaca-se que o foco da leitura não é decorar nomenclaturas ou elementos textuais, no entanto, ao utilizar um conjunto de palavras voltadas para o universo textual proposto na "Leitura diária", estamos estreitando a relação entre texto e leitor mesmo que inconscientemente. Com o tempo, o próprio estudante utilizará de palavras e expressões para se referir ao gênero textual trabalhado.

O relacionamento entre a turma é um fator importante para que o grupo se sinta seguro para ler oralmente, independentemente do seu nível de aprendizagem e estágio de leitura. Conhecer o perfil da turma é condição fundamental para intervir durante a mediação entre texto e leitor. Esse conhecimento dá condições para o docente pedir a colaboração dos estudantes sem fazer imposições ou constrangê-los diante dos colegas.

Cabe mencionar que a organização dos momentos de leitura na modalidade colaborativa é constituída com base em diálogo e intervenção constante do professor. Desse modo, o estudante é informado de que todas as formas de leitura serão respeitadas, que ele pode errar e seguir em frente ou realizar a leitura quando estiver preparado, mas ciente de que sua participação não será depreciada ou comparada com a de leitores mais experientes. Enfatizar o sentimento de colaboração é uma estratégia que torna esse momento mais seguro.

Com a solicitação da leitura oral pelo grupo, os estudantes têm a possibilidade de experimentar variados ritmos e níveis, dividindo momentos de dificuldades e conquistas. Diariamente, o docente tem a oportunidade de intervir e acompanhar ações

que são geradas no ato de ler. A impaciência do colega, a agitação de um grupo, a dificuldade de um estudante de entender uma palavra, são apenas alguns fatores que podem ser trabalhados coletivamente através do diálogo e do exemplo do leitor mais experiente. Assim, a partir de uma prática de leitura já incorporada à turma do 5º ano A, propomos no segundo bimestre a sequência de atividades aqui apresentadas, destacando o papel das estratégias de leitura utilizadas no desenvolvimento das propostas.

Ao organizar e planejar as atividades de leitura, consideramos quais modalidades didáticas são mais apropriadas para o trabalho que estamos desenvolvendo. Nesse sentido, utilizamos como referência o quadro apresentado pelo documento Orientações Didáticas do Currículo da Cidade (2019), cujas propostas de atividades priorizam o tipo e a finalidade de leitura.

Figura 2 — Modalidades didáticas de leitura

MODALIDADES DIDÁTICAS DE ENSINO DA LINGUAGEM VERBAL	
ATIVIDADES DE LEITURA – PARTE 1	
TIPOS	FINALIDADES
Leitura pontual	Para trabalhar com a constituição da necessidade de ler regularmente, com diferentes finalidades, em especial, para informar-se a respeito de atualidades e temas relevantes para a vida cidadã ou assuntos em desenvolvimento e estudo em aula. Trata-se de instituir um dia fixo na semana, no qual se leia em determinado horário. Os leitores podem ser tanto o professor quanto os estudantes, se o tema for socializado e combinado previamente.
Leitura colaborativa (ou compartilhada)	Estudar o texto coletivamente, por meio de leitura que mobilize nos estudantes capacidades necessárias para a construção da sua proficiência leitora. A ideia é que a explicitação dos modos de obter informação para responder às perguntas propostas, tornem observáveis as estratégias que cada um utiliza para significar, possibilitando a apropriação dessas estratégias por quem ainda não as construiu. A leitura colaborativa é fundamental para o ensino de como se lê, ao contrário da leitura independente e silenciosa com questões escritas para resposta, que apenas verifica o que o estudante já consegue fazer. Dito de outra forma, a leitura colaborativa ensina a ler, e a silenciosa apenas verifica se o estudante sabe fazê-lo.
Leitura programada	Trabalhar com a ampliação da proficiência dos estudantes no que se refere à leitura de textos mais extensos, programando a leitura parte a parte. A partir da leitura prévia de cada parte, o professor promove a discussão coletiva, ensinando procedimentos de recuperação da parte lida anteriormente. O trabalho de discussão compreende a mobilização de capacidades de leitura para a atribuição de sentido ao texto, considerando suas características mais específicas. Além disso, esta modalidade permite o trabalho com a obra de determinado autor, pois possibilita a problematização de suas especificidades de estilo e de tratamento temático.
Leitura em voz alta feita pelo professor	Algumas finalidades: explicitar ao estudante – por meio da fala do professor – comportamentos de leitor (critérios de escolha e apreciação das obras, por exemplo; recursos que utilizou para a escolha do texto – autor, gênero, editora, ilustrações, entre outros); possibilitar aos estudantes que não leem o contato com bons textos e com aqueles que não escolheriam de maneira independente; ampliar repertório de leitura. Esta modalidade didática possibilita ao professor modelizar comportamentos e procedimentos de leitura.

Fonte: Orientações Didáticas do Currículo da Cidade (2019).

Dessa forma, utilizando o documento como referência, apresentamos diferentes modalidades de leitura: a pontual, a colaborativa (compartilhada), a leitura em voz alta feita pelo professor. Para melhor exemplificar o trabalho que realizamos, reorganizamos os tipos de leitura acrescentando informações ao título para melhor entendimento das atividades trabalhadas com os estudantes.

Assim, organizamos o trabalho com a leitura em três modalidades:

- a) Leitura compartilhada em voz alta pelo professor;

- b) Leitura colaborativa (duplas, trios ou grupos maiores);
- c) Leitura individual do estudante (oral ou silenciosa).

Ao dividirmos a leitura em três modalidades, pensamos nas habilidades e competências que podem ser apreendidas e experimentadas em cada uma delas. A partir dessas experiências, é possível analisar as contribuições de cada categoria e quais aspectos precisam ser reforçados e trabalhados individualmente ou colaborativamente.

O percurso do leitor acontece em momentos distintos, exigindo dele diferentes papéis e objetivos. Acreditamos que as situações apresentadas ao grupo favoreçam tanto a escuta como o uso e exercício da voz do estudante, não apenas para reproduzir um texto, mas também para criticá-lo quando necessário.

2.4 Diário de leitura

Durante as práticas de leitura, a turma demonstrou uma preferência pela leitura do gênero diário. Esse favoritismo foi detectado nas leituras individuais, nas listas de livros solicitadas pela professora e no interesse pelo empréstimo de livros ligados a esse gênero. Identificamos, na classe do 5º ano A, uma predileção pelos livros da coleção “Diário de um Banana” de Kinney (2013).

Desse modo, além de motivar a leitura de livros pertencentes ao gênero diário, utilizamos a escrita de um diário como recurso para o acompanhamento e planejamento das atividades de leitura. Portanto, achamos coerente incluí-lo nos momentos pós-leitura, uma vez que os estudantes já demonstravam uma familiaridade com o gênero.

Assim, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral ponto o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua e seu cotidiano nas mais diversas formas (Marcuschi, 2008, p. 149).

Nesse sentido, por apresentar características mais intimistas e informais, motivando a autoexpressão e informalidade, o uso do diário permitiria que os estudantes tivessem mais liberdade para expressarem suas ideias e opiniões.

No desenvolvimento da pesquisa, utilizamos os textos de Solé (1998), que traz a ideia de promover situações estratégicas para que as crianças tenham condições de interpretar e compreender de forma autônoma os textos que leem. Para isso, ela aponta

para diversas estratégias que podem ser usadas antes, durante e depois da leitura, assim como a importância da motivação e dos objetivos na realização das práticas de leitura.

Na aplicação das primeiras sequências de atividades, percebemos que mesmo garantindo um tempo na grade de horários para focarmos nas práticas de leitura, esse tempo se mostrava insuficiente para que todo o grupo pudesse participar e expressar suas ideias sobre os textos.

A adesão da turma pelo gênero diário reflete os gostos e as escolhas de uma geração. “Os dados editoriais revelam esta dimensão participativa ante a evidência da popularidade de livros “de uma geração” ou da moda em momentos determinados. Com elas as crianças sentem-se leitoras entre seus iguais à margem da intervenção adulta” (Colomer, 2007, p. 108). A autora ainda acrescenta que o êxito de um gênero em um determinado grupo revela que a criação de referências compartilhadas, vivenciadas como um círculo integrado, tem uma importância decisiva na motivação da leitura.

O mais interessante é que essa preferência se manteve ao longo do ano¹³, e tanto os estudantes que possuíam condições de realizar a leitura, quanto os que não a possuíam, tinham interesse de ler e falar sobre o gênero.

A partir dessa constatação, incluímos uma ficha de empréstimo de livros¹⁴ na sala de aula, para que a professora emprestasse os livros da sua coleção pessoal do “Diário de um Banana”. O interesse por esse formato de narrativa e a necessidade de ampliarmos os momentos de reflexão após a leitura culminaram na introdução dessa ferramenta para acompanharmos o desenvolvimento do estudante, assim como sua visão e recepção das atividades propostas em sala:

A leitura livre é favorecida com determinados instrumentos de apoio: uma biblioteca de classe ou central, um mural coletivo de avaliações e recomendações, um caderno pessoal onde se anotem as leituras realizadas (e talvez também as que decidiu-se abandonar), etc., se os professores consultam estes registros e observam diretamente as crianças enquanto leem, obtêm muita informação sobre a competência leitora de cada aluno, seus gostos e o que rejeitam, sua capacidade de concentração, suas dificuldades concretas ante a leitura e outros aspectos de interesse (Colomer, 2007, p. 127).

¹³ Algumas informações sobre a dinâmica de leitura da turma ou situações ocorridas em outros contextos serão recuperados pela professora, para a construção e visualização do percurso dos leitores em formação.

¹⁴ Ficha de empréstimos de livros, disponibilizada no anexo B.

O “Diário de leitura” foi incluído no trabalho a partir da sequência de atividades 3, com dois propósitos distintos:

- a) Acompanhar o percurso dos leitores, utilizando os registros do “Diário de leitura” para analisar as contribuições das estratégias e intervenções desenvolvidas nas sequências de atividades;
- b) Analisar as contribuições geradas pelas diferentes modalidades de leitura apresentadas aos estudantes, na aplicação das sequências de atividades.

Por meio do gênero diário, convidamos o estudante a falar de outros textos, outros gêneros. Assim, a partir da leitura dos registros dos estudantes, podemos avaliar quais estratégias, gêneros e propostas tiveram mais adesão e envolvimento do grupo. Desse modo, os diferentes tipos de composições nas formações das parcerias de leitura também são intervenções importantes para o desenvolvimento dos estudantes como leitores.

2.5 A importância das parcerias na mediação da leitura

O compromisso do docente de enxergar as particularidades inerentes de cada leitor é fundamental para fortalecer as ações coletivas, colaborando para que os estudantes sejam cúmplices e parceiros nos processos de aprendizagem do outro.

Como formamos leitores? Que caminhos o estudante precisa percorrer para gostar de ler? Há um livro indicado para cada estudante? Não há um roteiro, que seguramente possa ser aplicado para todos os leitores. E o fato de termos livros à nossa disposição não é garantia que se leia pelo simples fato de haver material ou por estar próximo dele. Nesse caso a equação “livro + estudante” não resulta necessariamente em leitores. “Por isso, as ações de mediação da leitura devem focalizar diferentes espaços e públicos, diferentes ambientes e múltiplos suportes, para que possamos formar uma ampla rede voltada para promover e garantir a leitura como uma prática cotidiana” (Santos, 2009, p. 11).

Cada indivíduo tem uma trajetória particular com maior ou menor influência cultural, econômica e social. Entretanto, na maioria dos casos, desde o leitor mais jovem ao mais maduro, haverá a presença de uma pessoa que será o intermediário entre ele e o texto. O mediador pode ser parte da família, um amigo, o bibliotecário ou frequentemente o próprio professor que será a ponte entre o estudante e o universo escrito. De acordo com Santos (2009), podemos nomear os mediadores como agentes de

leitura, tendo o compromisso de gostar de ler, compromisso social em compartilhar esse gosto e suas experiências de leitura com o outro. Desse modo:

O agente é aquele que estabelece pontes de comunicação entre os universos que percorre, enfocando esses atores sociais como sujeitos que transitam entre múltiplos polos, mobilizando ideias, estilos de vidas, práticas sociais, modos de percepção, objetos, linguagens e universos culturais (Santos, 2009, p. 39).

A construção dessa ponte entre texto e leitor perpassa por práticas, planejamentos e estratégias de leitura, bem como pela diversidade de materiais e propostas baseadas em observação e rotinas mais frequentes de leitura, não perdendo de vista o respeito pelas escolhas e identidade de cada leitor.

Destacamos a importância do educador como mediador de leitura para o desenvolvimento e a formação de leitores, mas também das parcerias, que, em diferentes níveis, ensinam e aprendem com seus parceiros seja antes, durante ou depois do ato de ler. De acordo com Aguiar, “aqueles que se envolvem com a educação das crianças e dos jovens precisam estar cientes de seu papel na formação de leitores e, principalmente, ser também leitores” (Aguiar, 2001, p. 7). Assim, compreendemos que o desenvolvimento dos estudantes perpassa por outros olhares e configurações.

Para Antunes (2009), a formação de leitores e o desenvolvimento das competências de leitura é prioridade da escola e se traduz no trabalho do professor.

O professor é aquele que, concretamente, dá visibilidade ao ato de ler. Aquele que apresenta o livro, que expõe e lê o texto, analisa-o, fala sobre ele, traz notícias sobre os autores, sobre novas publicações; enfim, aquele que transita pelo mundo das páginas, que deixa o rastro de sua experiência de leitor (Antunes, 2009, p. 202).

Cada atividade desenvolvida com a turma instrumentaliza o estudante para as próximas sequências. As ações voltadas para a leitura não são independentes e conclusivas, mas sim intermediárias, vistas como pontes para a sequência seguinte. O intuito das propostas de leituras é estabelecer um diálogo entre elas, propiciando uma continuidade de atividades que sejam frequentes e ampliadas de acordo com a evolução de cada leitor.

Acredita-se que, quanto maior for a experiência com os textos, maior a chance de apropriar-se não somente da leitura do texto escrito, mas de todos os benefícios

provenientes dessa ação. Assim, o espaço escolar é um espaço privilegiado para exercitar o hábito e a prática da leitura.

Dessa forma, são apresentadas neste trabalho sequências de atividades, que se relacionam a diferentes abordagens para o trabalho com a leitura. Em cada uma, foi apontado um aspecto ou um conjunto de ações pertinentes ao trabalho com a leitura no espaço escolar. Esses aspectos estão relacionados a conceitos, metodologias, estratégias e contextos que auxiliam tanto na ampliação do repertório textual do estudante, como no desenvolvimento e aperfeiçoamento como leitores.

Ler envolve, entre outros fatores, insegurança, exposição, autoestima e medo da rejeição. Por isso, a criação de um ambiente que respeite os ritmos e fases de cada estudante, e enxergue o erro como forma de aprendizagem, corrobora para a construção de um lugar seguro para o compartilhamento da leitura, colaborando para a aprendizagem de novos leitores.

No capítulo III, apresentaremos quatro sequências de atividades em que descrevemos o processo de aplicação na turma do 5º ano A, bem como a análise das práticas, estratégias e modalidades de leitura empregadas nesse processo. O objetivo central de cada uma das sequências gira em torno da formação do leitor a partir do contato constante com textos de variados gêneros e tipologias. Dessa forma, o cerne do trabalho com as sequências apresentadas aqui, privilegia a experiência do estudante em relação ao texto, seja ouvindo, lendo ou compartilhando leituras.

3. Aplicação e análise das sequências de atividades

A seguir, apontamos um conjunto de estratégias, trabalhadas nas sequências de atividades que, aliadas a outras ferramentas pedagógicas, são essenciais para o desenvolvimento e a formação leitora do educando. Para destacar as estratégias utilizadas durante a descrição das sequências, utilizaremos um quadro ilustrativo, para indicar o momento e quais ações foram desenvolvidas no decorrer das aplicações das propostas.

3.1 Sequência de atividades 1 — Leitura e opinião

Figura 3 — Resumo das estratégias utilizadas na sequência 1

Antes da leitura	• Resgate do conhecimento prévio do estudante sobre a temática apresentada na reportagem; • Espaço para a expressão: ouvir os relatos das experiências pessoais dos educandos na época da pandemia, por meio da Roda de conversa; • Explicação sobre o conceito de imparcialidade, identificação dessa característica no gênero apresentado.
Durante a leitura	• Conexão entre o gênero trabalhado e outros textos e mídias, incluindo cartazes informativos presentes na sala; • Releitura do texto trabalhado; • Expressão das opiniões sobre o assunto proposto, por meio da modalidade oral e escrita.
Depois da leitura	• Promoção do debate sobre prós e contras, acerca do <i>homeschooling</i>, motivando a apresentação de argumentos pelos estudantes, na defesa das ideias discutidas no texto; • Comparação entre as opiniões da classe e o texto da reportagem.

Fonte: elaboração própria

3.1.1 Primeira etapa – Explicação sobre o tema

A sequência de atividades tem como objetivos valorizar o conhecimento prévio do estudante e estimular o senso crítico a partir da argumentação e expressão das opiniões da turma. Para a realização da proposta, selecionamos uma matéria a ser lida na revista “Qualé”. Embora todas as matérias dessa edição tenham sido trabalhadas em sala, a leitura não aconteceu de forma linear. Por esse motivo, a escolha do texto tem relação com o conjunto de ações da escola sobre as regras básicas de higiene, para a precaução contra o vírus da covid-19, entre outros.

A partir dessa pauta e da proposta de sondagem da escola que se conectava com esse tema, optamos por trabalhar a leitura da matéria intitulada “Projeto que dispensa a escola avança no Brasil” na seção Educação.

Figura 4 — Reportagem

EDUCAÇÃO

PROJETO QUE DISPENSA A ESCOLA AVANÇA NO BRASIL

Conhecida como *homeschooling*, prática é proibida em nosso país e motivo de muita polêmica

MARIA CLARA CABRAL

Você sabia que em alguns países, como Estados Unidos e França, crianças podem estudar em casa? E não é só fazer a lição ou se preparar para uma prova, não. Nem ter aulas online, como na pandemia. É aprender todo o conteúdo sem ir para a escola. Nesses locais, os pais ou um tutor assumem o papel de professor.

O método, conhecido como *homeschooling* (educação familiar), é proibido aqui no Brasil. Recentemente, no entanto, deputados aprovaram um projeto que pode liberar essa forma de aprendizagem no País. Para começar a valer ainda faltam algumas etapas, mas a polêmica em torno do assunto voltou com tudo.

CONHEÇA ALGUNS ARGUMENTOS DOS DOIS LADOS

CONTRA

- 1 Os principais argumentos de quem é contra o ensino domiciliar são que os jovens precisam ir para a escola para **aprender a conviver com outras pessoas** e que grande parte dos pais não têm preparo para assumir o papel de professor.
- 2 Além disso, dizem que a medida pode abrir espaço para “comportamento de risco” na família, como **abandono escolar, violência doméstica** e outros tipos de abuso. Isso porque, alegam, é na escola que, na maioria das vezes, se descobre se a criança vem sofrendo algum tipo de agressão em casa.
- 3 Por fim, alegam que o **governo deveria dedicar tempo a melhorar a Educação Básica**, e não gastar esforços com esse tipo de projeto.
- 4 Entidades ligadas à educação, como Todos pela Educação e a União Nacional dos Estudantes (UNE), são as que mais criticam essa prática.

A FAVOR

- 1 As pessoas que defendem a liberação do ensino domiciliar dizem que **existem muitas formas de socialização além da escola**, como no esporte, por exemplo.
- 2 Alegam ainda que os pais não deveriam ser obrigados a matricular as crianças na escola e **têm o direito de educar os filhos como acharem melhor**.
- 3 Também acreditam que as crianças em *homeschooling* aprendem **melhor e em menos tempo**. “A escola padroniza o ensino, lá todos precisam aprender no mesmo ritmo”, diz Edson Prado de Andrade, advogado e doutor em Educação pela USP.
- 4 O presidente Jair Bolsonaro e o seu **Ministério da Educação defendem a aprovação do ensino domiciliar**.

Fonte: Qualé

Fonte: Revista Qualé, Cabral (2022).

Para a realização da primeira etapa, começamos a tratar do tema “Educação escolar em casa”. Antes que os estudantes tivessem contato com o texto escrito, socializar o conhecimento prévio que tinham sobre o assunto foi de suma importância. Começamos com uma conversa sobre os cuidados necessários para evitar a transmissão do vírus da covid-19, inclusive os estudantes consultaram os cartazes informativos colados no mural da sala, contendo orientações e recomendações sobre o assunto.

Após esse momento falamos de consequências sociais, usando a escola como exemplo, conversando com a classe sobre as mudanças ocorridas devido ao período da pandemia.

3.1.2 Segunda etapa — Escuta e partilha dos conhecimentos

Uma das mudanças apontadas na discussão com a turma foi a aula online. A partir dos comentários dos alunos, foi sugerido que eles escrevessem argumentos a favor e contrários ao estudo em casa. No caderno, os alunos fizeram duas colunas: em uma descrevendo três motivos, aspectos positivos para se manter a educação a distância e, na outra coluna, três justificativas apontando aspectos negativos para essa modalidade de ensino.

3.1.3 Terceira etapa — Leitura da reportagem

Compartilhamos as respostas, com a leitura de algumas opiniões do grupo. Salientamos para a turma um aspecto importante no texto jornalístico, explicando o significado de imparcialidade. Falamos ainda da importância de o jornal manter-se neutro com relação às informações apresentadas. Mas a turma foi orientada de que nossa atividade seria justamente a exposição da opinião, sendo favorável ou contra os exemplos apontados pelo texto.

A maioria dos estudantes apresentou como aspecto positivo o fato de poder dormir até mais tarde, usar o celular e ter acesso aos jogos em casa. O negativo englobou o fato de não ver colegas e professores, não praticar esportes e gastar com energia elétrica e alimentação por estar em casa, entre outros apontamentos. A partir das discussões, falamos da reportagem que leríamos e que podíamos comparar as respostas

com a da classe, além disso, identificamos as justificativas que não foram consideradas pelos estudantes.

Essa etapa foi importante porque a maioria da classe participou, já que se tratava de vivências reais em que cada um podia dar voz à sua experiência.

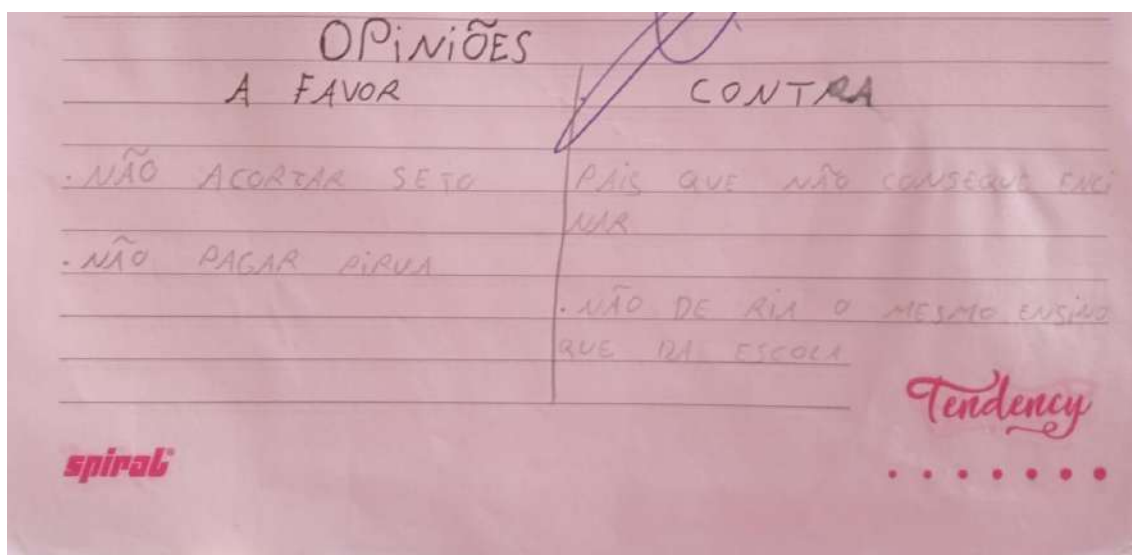
3.1.4 Quarta etapa — Discussão sobre as hipóteses e expectativas depois da leitura

Nesta etapa que compreende as intervenções durante a leitura, fizemos a leitura coletiva do texto, em que pudemos confirmar algumas ideias e conhecimentos compartilhados na classe, ao mesmo tempo tendo a possibilidade de ampliar o quadro de informações sobre o assunto. Tão importante como a pré-leitura são as ideias e reflexões que surgem após a leitura. Enfatizamos aqui a função informativa do campo jornalístico e os suportes em que podíamos encontrá-las.

Para a realização da sequência, foi proposta uma pré-leitura. E, ao final, retornamos ao texto para verificar quais ideias foram ou não confirmadas sobre o assunto abordado. Muitos estudantes tiveram a oportunidade de confirmar suas hipóteses, além de aprender mais sobre a dinâmica de ensino domiciliar conhecido como *homeschooling*. Por isso, a leitura e a releitura são ações necessárias para que a compreensão textual aconteça. Essa volta ao texto pode ser incentivada pelo professor, para que esse hábito seja incorporado às rotinas dos jovens leitores.

Assim, é importante reconhecer que as experiências que a criança traz pra escola se conectam com outras vivências e saberes, como o científico, por exemplo. As experiências e opiniões partilhadas pelos estudantes não foram uniformes, havendo uma interatividade através do diálogo e da discussão. Algumas respostas foram interessantes por apontar aspectos que não foram abordados no texto apresentado, como, por exemplo, a questão dos custos com transporte escolar e a comparação da estrutura da escola com a da residência das crianças. Embora alguns pais tenham condições mínimas de ensinar seus filhos, os estudantes têm ciência de que há outros fatores ligados ao ensino na escola que podem interferir na qualidade.

Figura 5 — Atividade do caderno



Fonte: arquivo da autora.

Figura 6 — Registro das opiniões da estudante, sobre o *homeschooling*

Opiniões	
A favor	Contra
Não acordar cedo.	Pais que não conseguem ensinar.
Não pagar a perua.	Não daria o mesmo ensino que dá na escola.
(A.S) ¹⁵	

Fonte: elaboração própria.

Partindo dessas respostas, fica nítido que as crianças têm condições de interagir e dialogar com os textos, refletindo sobre o seu ponto de vista ao mesmo tempo em que agregam outros conhecimentos aos que já possuem.

O leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto (Kleiman, 2013, p. 15).

Alguns deles queriam impor sua forma de ver e pensar, como foi o caso de um estudante que sugeriu a adoção obrigatória do ensino a distância. Porém, todos participaram emitindo uma opinião sobre a temática, dialogando com a professora, os colegas e com o texto apresentado. “O leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo.

¹⁵ As letras iniciais dentro dos parênteses são utilizadas para representar os nomes dos estudantes, indicando a autoria dos textos, mas preservando a identidade dos alunos.

Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (Kleiman, 2002, p. 13).

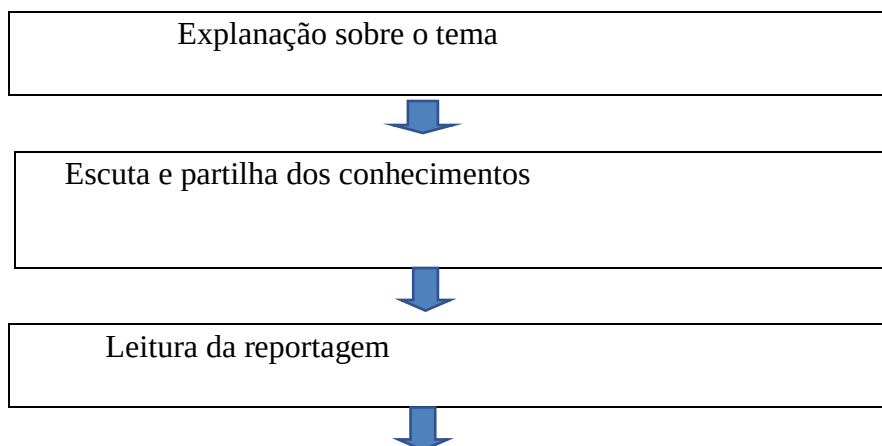
Dessa forma, a pré-leitura vai ser o primeiro passo para leitura do texto, pois antes de mais nada, o estudante vai expressar sua leitura de mundo, de experiências e como ele se sente diante deles. No contato direto com o texto terá mais facilidade para se conectar com as ideias e as informações que o texto tem a oferecer.

O objetivo central da sequência de atividades apresentada não é a produção de texto, embora saibamos que a leitura é uma fonte essencial de aprendizagem. No entanto, todas as ações realizadas em torno da leitura têm o intuito de torná-la mais acessível e recorrente. É importante que os estudantes percebam que o texto escrito é um importante meio de informação e conhecimento e que é possível dialogar com ele, compartilhando opiniões ou discordando da leitura.

O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mais que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (Kleiman, 2002, p. 26-27).

Sendo assim, o contato e a prática da leitura possibilitam o aperfeiçoamento das habilidades linguísticas e textuais para a compreensão do texto pelo estudante.

3.1.5 Resumo da sequência de atividades 1



Discussão sobre as hipóteses e expectativas depois da leitura

3.2 Sequência de atividades 2 — Um texto leva ao outro

Figura 7 — Resumo das estratégias utilizadas na sequência de atividades 2:

Antes da leitura	• Planejamento da bibliografia pelo educador: seleção de textos lúdicos, atraentes, engraçado, temática coerente com os objetivos da leitura; • Conhecimento do perfil da turma; • Escolha de textos adequados linguisticamente ao nível da turma. • Apresentação da finalidade das leituras: indicação de textos preferidos da turma; • Preparação e planejamento do estudante, realização de um cronograma e etapas definidas para a sua organização; • Liberdade de escolha: textos curtos ou extensos de acordo com as escolhas dos leitores;
Durante a leitura	• Diálogo entre o texto não literário e o texto literário; • Parcerias diferentes na leitura: professor + aluno; aluno + aluno; • Resgate dos textos já lidos e preferidos da turma, disponibilização de textos para as turmas; • Apresentação do significado do léxico utilizado nas referências ao texto, como, por exemplo: versão, título, desfecho, dentre outros; • Motivação por meio da liberdade de escolha e respeito ao gosto textual do educando; • Releitura: retorno à obra; • Respeito diante dos diferentes níveis de leitura; • Inclusão de todos os estudantes, propondo diferentes formas de participação e interação com o texto; • Atribuição de diferentes papéis para os estudantes, no

	contato com a leitura: locutor, ouvinte, colaborador.
Depois da leitura	• Expressão e reflexão sobre o texto, por meio das modalidades oral, escrita e artística; • Enfatizar aspectos positivos da leitura; • Produção de uma resenha crítica, intitulada “Dicas de leitura”; • Elaboração de uma lista das melhores leituras de cada estudante, nomeada de “TOP 10”; • Exposição das leituras vivenciadas, por meio da divulgação e propaganda com a utilização de cartazes;

Fonte: elaboração própria

3.2.1 Primeira etapa — Como surgiu a ideia, a escolha do texto

A ideia para a apresentação das leituras individualmente surgiu a partir da leitura da reportagem da revista “Qualé”, edição 49, de junho de 2022. Na seção Cultura, lemos a matéria intitulada “Um mergulho na literatura infantil”. A sequência tem como objetivos: conhecer as preferências textuais dos estudantes e motivar a participação e a construção de um repertório textual.

Realizamos a leitura colaborativa, em que cada estudante leu o comentário das crianças relacionados aos livros indicados por eles.

Figura 8 — Capa da revista e reportagem



Fonte: Penina (2022).

Relembramos que as sessões com dicas de leitura, presentes nas revistas “Chc” e “Qualé”, como também no jornal “Joca”, indicam e divulgam livros que consideram bons, assim outros leitores teriam a chance de conhecer outras referências.

Os alunos apontaram os livros Diário de um Banana, Harry Potter e O Senhor dos Anéis como preferidos, se não pelo livro, pelo fato de terem visto o filme. Acharmos oportuno falar que muitas obras cinematográficas são baseadas em livros. A estudante M.J, por exemplo, complementou dizendo que já tinha lido o primeiro livro de Anne of Green Gables. Em seguida, os estudantes D.V e E.P compartilharam quais livros da coleção Diário de um Banana já tinham lido. É importante destacar que, a partir da leitura de um texto não literário, os estudantes foram direcionados para outros.

Trazer para a classe textos com diferentes estruturas e características gera a possibilidade de conhecer e reconhecer gêneros e suportes diferentes, de acordo com o objetivo e a função de cada texto.

A escolha dessa matéria ocorreu pelo fato de apresentar uma experiência com os livros através do olhar de outras crianças sobre suas preferências literárias.

Ler, como vimos, é conhecer a experiência de homens e mulheres, daqui ou de outros lugares, de nossa época ou de épocas passadas, transcrita em palavras que podem nos ensinar muito sobre nós mesmos, sobre certas regiões de nós mesmos que ainda não havíamos explorado, ou que não havíamos conseguido expressar. Ao longo das páginas, experimentamos em nós, a um só tempo, a verdade mais subjetiva, mais íntima, e a humanidade compartilhada. E esses textos que alguém nos passa, e que também passamos a outros representam uma abertura para círculos de pertencimento mais amplos, que se estendem para além do parentesco, da localidade, da etnicidade (Petit, 2009, p. 94-95).

A bagagem textual trazida por outros estudantes é um recurso precioso para aproximar leitores de diferentes contextos, mas com um hábito em comum: a prática de ler. Desse modo, a finalidade dessa atividade seria a indicação dos textos preferidos da turma do 5º ano A, com a produção textual de uma resenha, intitulada “Dicas de Leitura”.

Assim, temos como propósito trazer materiais que tratam da leitura de forma leve e prazerosa, possibilitando ao grupo o reconhecimento de títulos que fazem parte do acervo da escola e de suas experiências como leitores. Também se aproxima das práticas de letramento exercidas na vida social fora da escola, tornando mais autênticas as práticas de letramento escolar (Soares, 2011). Estabelece-se um ciclo de leituras em que uma criança se torna referência para a outra, ampliando seu espaço de atuação através da palavra.

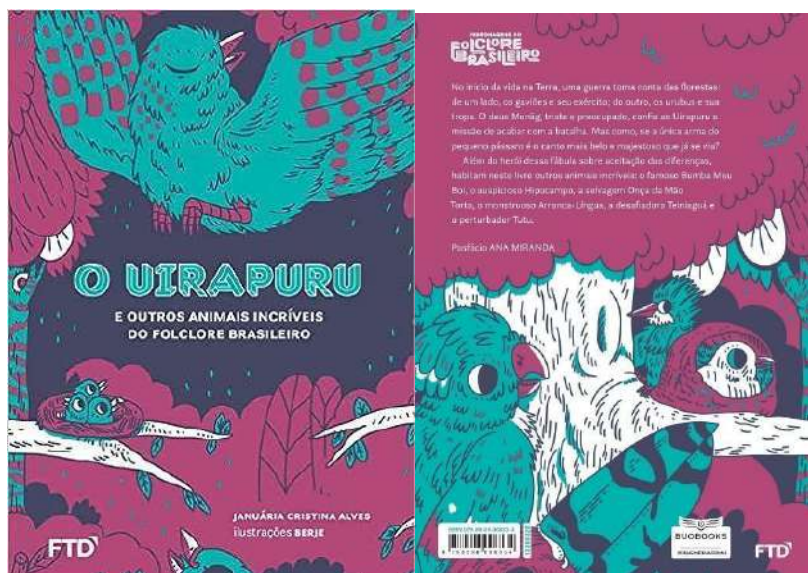
Além disso, pensamos que seria estratégico ouvir sugestões de outras crianças para motivá-las a compartilhar suas preferências e experimentar novas leituras a partir das indicações. Outro motivo não menos importante foi a ida de um grupo da sala à Bienal do Livro.

3.2.2 Segunda etapa — Apresentação da proposta

Nesta etapa, explicamos à turma que a leitura das próximas semanas seria realizada por eles. Acrescentamos que para essa proposta teríamos um momento de preparação e organização. Propomos aos estudantes que apresentassem para a turma suas leituras favoritas. A atividade seria realizada individualmente.

3.2.3 Terceira etapa — Seleção das leituras pela turma

Figura 9 — Capa e contracapa do livro



Fonte: Alves (2018).

Para essa etapa, selecionamos o livro “O Uirapuru e outros animais incríveis do folclore brasileiro” para a leitura colaborativa. Ele estava disponível em quantidade suficiente para que cada estudante acompanhasse com seu próprio exemplar. A leitura do resumo desse livro foi indicada como uma maneira de saber um pouco das histórias nele contidas.

A escolha dos títulos ficaria a critério dos estudantes, eles poderiam trazer livros que pertencessem ao seu acervo pessoal, de amigos ou família. Tinham a opção de pegar na biblioteca da escola EMEF João XXIII ou nas bibliotecas do bairro. A maioria dos livros utilizados foram disponibilizados pela professora, alguns títulos já tinham sido apresentados na “Leitura diária”, outros não. Os estudantes foram aconselhados a folhear com calma vários títulos, as ilustrações, o formato da letra, o tamanho do livro, entre outros elementos. Além do tempo destinado à leitura do livro na sala de aula, os estudantes tinham a opção de levar o livro para casa para se familiarizar com o texto.

Os livros e revistas foram dispostos no espaço da sala de aula. Os estudantes se aglomeravam em pequenos grupos, em duplas ou individualmente. Dividir com o outro as descobertas ou os livros já vistos foi uma ação recorrente, além da agitação em ver o máximo de livros possível. “Esta abertura para o outro, que é consequência da leitura também adota, muito concretamente, novas formas de sociabilidade, de partilhar e de conversar em torno dos livros” (Petit, 2009, p. 97). Observamos que a maioria dos estudantes fazia essa escolha com ajuda ou apoio do colega. Ora mostrava o livro para a professora, ora mostrava para alguém da sala.

Os livros colocados à disposição da classe pertenciam a diferentes níveis de leitura; desde os livros indicados para o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) como os recomendados ao ciclo interdisciplinar (4º ao 6º ano). Outros suportes de leitura como revistas e jornais também foram permitidos. Um ponto que mais chamou a atenção nesse processo foi o fato de alguns estudantes que apresentavam um nível de leitura mais fluente escolherem títulos mais infantis com frases curtas, muitas imagens e algum atrativo na diagramação. Esse fato mostra que cada leitor é atraído por elementos ligados ao seu gosto pessoal, desse modo, suas escolhas não são definidas pelo outro ou por questões pedagógicas, como deduzimos inicialmente. Texto bom é aquele que atende a uma necessidade do leitor.

3.2.4 Quarta etapa — Planejando a leitura

Durante a "Leitura diária", os estudantes foram orientados quanto ao modo de segurar o livro, a letra que seria mais adequada e ao tamanho do texto. Além disso, os estudantes foram instruídos a escrever no caderno as palavras que não entendiam ou não sabiam pronunciar, para uma pesquisa posterior.

A realização da leitura silenciosa fez parte da preparação, pois assim podiam identificar pontos fracos e fortes na sua leitura, e o docente poderia auxiliar. Durante essa etapa construímos um cronograma de leitura, anotando no quadro o nome do estudante, o título e o dia de realizar a leitura para outras classes.

3.2.5 Quinta etapa — Apresentação da leitura pelo estudante

As leituras dos estudantes foram distribuídas ao longo de duas semanas. A atividade não tinha caráter avaliativo, uma vez que, ao acompanhar o desenvolvimento da turma nas atividades de leitura, já conhecíamos a fase de aprendizagem de cada um. Uma média de três a quatro estudantes apresentou seus textos no decorrer de duas semanas.

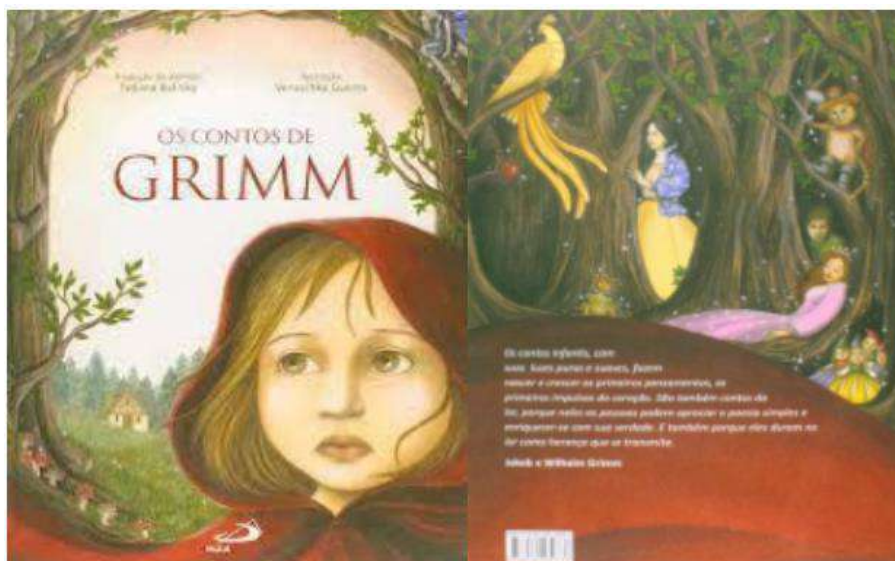
Dos 30 estudantes, 26 participaram das leituras, os demais faltaram e não quiseram realizar a leitura em datas posteriores, mas foi dada uma segunda data para casos dessa natureza. Posteriormente, destacamos cinco apresentações de textos lidos

pelos estudantes, para analisar o comportamento leitor de cada um, como também suas escolhas textuais.

Os apontamentos sobre a prática e o desenvolvimento da turma são baseados na vivência da professora com o grupo, além do registro de campo e outros documentos escritos, produzidos pelos estudantes e utilizados pela educadora para acompanhar o processo de formação leitora dos estudantes. As observações e notas também se estendem ao material utilizado, que fazem parte do acervo escolar¹⁶.

A primeira leitura começou com a estudante I.R, que apresentou um livro emprestado pela biblioteca da escola e resolveu utilizá-lo para a proposta. Por ser uma boa leitora, não teve qualquer dificuldade para selecionar o livro ou lê-lo em voz alta.

Figura 10 — Capa e contracapa do livro “Os contos de Grimm”



Fonte: Grimm (1989).

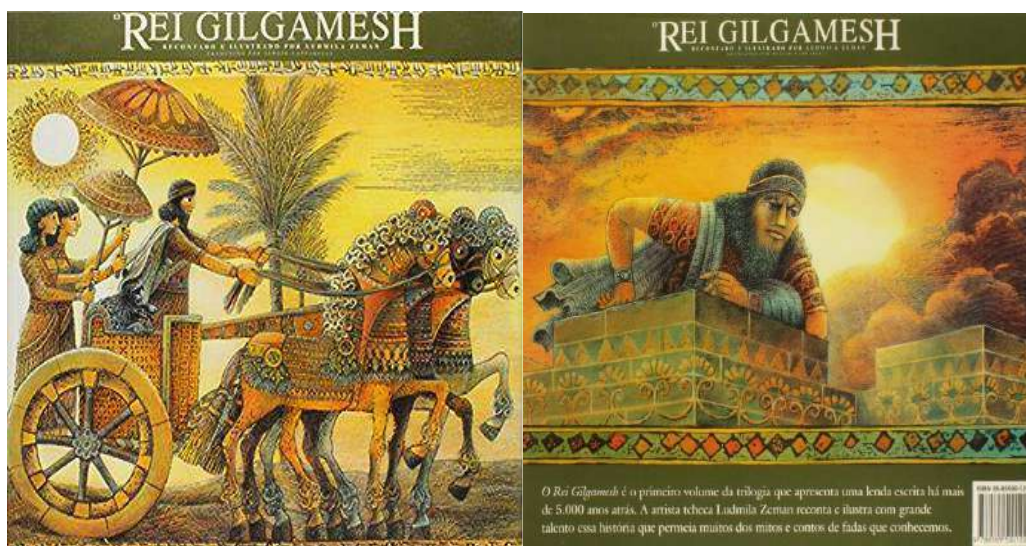
A estudante escolheu a história “O Pássaro de Ouro” dos Irmãos Grimm, um conto tradicional. A leitura dela foi longa e fluente, o tom de voz foi adequado e sua leitura foi corrente, obedecendo os sinais de pontuação e utilizando a entonação adequada na leitura do texto. Durante a apresentação, ela fez pouco contato visual, olhando esporadicamente para o grupo, mas foi observado que a leitura aconteceu de forma mais introspectiva, como se não houvesse outros ouvintes.

Ao realizar a leitura, a estudante se envolveu na narração dos fatos, mantendo o ritmo inicial. Sua postura foi estática, permaneceu no mesmo lugar durante os 15

¹⁶ A pesquisadora trará dados de outros contextos pedagógicos para complementar os dados sobre o comportamento leitor dos estudantes e os registros realizados pela turma.

minutos em que durou a exposição do texto, demonstrando ainda um pouco de cansaço por ser um livro pesado, de 264 páginas. Os estudantes contribuíram com silêncio na maior parte do tempo. No entanto, foi necessário que a professora lembrasse dos combinados, frisando que todos participam quando escutam e respeitam a leitura realizada, pois dão sentido ao texto compartilhado. A segunda apresentação foi realizada com o livro exposto abaixo, da figura 11.

Figura 11 — Capa e contracapa do livro “Rei Gilgamesh”



Fonte: Zeman (1999).

O estudante G.C realizou a leitura do texto Rei Gilgamesh, de Silverberg (1999), um texto repleto de aventuras, permeado de ilustrações. Embora os estudantes tivessem total liberdade de escolher os livros disponíveis na sala, orientamos que fizessem várias leituras prévias para identificar suas dificuldades e facilitar a leitura para a classe. No caso do G.C, essa sugestão não foi seguida, por isso apresentou dificuldades no reconhecimento da letra de imprensa, realizando uma leitura silabada e sem ritmo. No entanto, ele leu o livro do início ao fim.

Ele fez uma leitura com muita segurança a despeito das dificuldades de pronunciar e entender algumas palavras e de não respeitar a pontuação textual. Em diversos momentos, parou não só para perguntar sobre um vocábulo, mas também para chamar a atenção da professora e da turma; apontando para uma imagem ou detalhe do livro. Em outros momentos fazia gestos para os amigos para chamar a atenção.

Seu tom de voz foi alto, uma característica já observada em outras atividades orais. Em diversos momentos, fez contato visual com a professora para mostrar ou

confirmar uma ação diante do livro. Por estar em processo de alfabetização, sua leitura não teve nuance, entonação ou indicações que mostrassem o diálogo das personagens, e início ou término de parágrafos.

Desse modo, o fato de o estudante participar da atividade mostra que ele está evoluindo como leitor e que, apesar das dificuldades, se sente incluído e perfeitamente capaz de realizar o que lhe foi proposto. Assim, a motivação é um elemento necessário para aprendizagem. Por esse motivo, o erro tem um papel fundamental na formação do leitor, pois o processo de ler e reler o texto permite não só o seu entendimento, mas também a sua continuidade.

Nesse sentido, percebemos as várias tentativas que o aluno fez para entender ou dar seguimento ao texto. “Ler exige, então, a capacidade de correr riscos, de aceitar o próprio erro, mas exige também a construção de formas de autocontrole que tornam possível a retificação do erro” (Pimentel; Pizani; Zunino, 1998, p. 26). São estratégias significativas para o leitor, o fato de, mesmo durante a leitura, questionar a professora. Ele demonstrou interesse em aprender e avançar nesse processo tão particular.

Outro momento bem significativo da leitura realizada pelo educando foi a sua postura descontraída e dinâmica. Em nenhum momento demonstrou timidez, ou sentiu-se envergonhado, ou apreensivo por não saber um termo. Até mesmo quando as palavras estavam escritas em inglês, insistia na sua repetição quando tinha dificuldades, errava a pronúncia de algumas e dava seguimento à apresentação.

Durante a leitura, o G.C movimentou-se continuamente pela classe, percorrendo os espaços entre as carteiras dos colegas. Enquanto ele se movia à frente da classe, acompanhavam o seu deslocamento com curiosidade. A partir do momento em que o estudante começou a andar entre as fileiras, todos ficaram muito surpresos, inclusive a professora, visto que esse hábito faz parte da prática leitora da educadora.

Destacamos aqui a importância não somente de ler, mas falar de leitura e mostrar com exemplos, que cada leitor pode adotar um comportamento no ato de ler. Na figura 12, trouxemos o livro utilizado para a 3ª apresentação.

Figura 12 — Capa e contracapa do livro “Desculpe”



Fonte: Happy Books (2018).

O estudante D.V pertence a um grupo que apresenta um excelente desempenho nas atividades de leitura em todas as modalidades, e ele se destaca pela concentração e facilidade de leitura e interpretação. Tem o hábito leitor tanto na escola como em casa, de acordo com informações da família. Ao colocar uma variedade de livros à disposição da turma, acreditávamos que estudantes com um nível mais elevado de leitura escolheriam títulos coerentes com sua competência leitora, ou seja, textos que desafiam mais, com poucas imagens, parágrafos longos, temas menos infantis, entre outros aspectos.

A escolha do D.V foi interessante, pois ele selecionou o livro mais infantil, indicado a estudantes que estão na fase de alfabetização. A história apresentada faz parte de uma coleção de três livros sobre boas maneiras da autoria de Autumn Publishing, (2018). O livro escolhido se chama “Desculpe”, tem 10 folhas, muitas imagens e frases curtas. De acordo com o aluno, um dos motivos que o fizeram ler o texto foi a mensagem educativa do livro. A apresentação foi excelente, com a entonação requerida nesse tipo de texto. Foi uma leitura breve e fluente, com um tom adequado para a contação da história e mostrando algumas imagens a pedido da professora. D.V Manteve-se parado durante a apresentação e concentrou-se na leitura do livro.

Como mencionado anteriormente, a escolha do estudante confirma a ideia de que a liberdade de escolha dada ao leitor permite que ele se aproxime de textos que sejam significativos, que estimulem a sua criatividade, que se conectem com suas vivências.

Propostas de leitura em que o estudante seja fadado a ler somente bibliografias autorizadas e recomendadas pelo professor tiram a sua autonomia, além de desperdiçar a oportunidade de conhecer um pouco do educando.

Isso não significa renunciar ao controle, mas fazer coexistir atividades nas quais seja possível controlar a compreensão e aprendizagem da leitura em geral — sem prejudicá-las — como outras que promovam a escolha por parte dos alunos e favoreçam que eles leiam muito (Lerner, 2002, p. 68).

É importante destacar que o professor pode recomendar um ou outro título, se seu objetivo for que o estudante seja competente em leituras mais difíceis, mas isso depende dos objetivos da leitura e da proposta do educador para aquela aula. Na figura 13, trouxemos a reportagem utilizada na 4ª apresentação.

Figura 13 — Reportagem da revista Chc



Fonte: chc.org.br (2023).

A estudante M.C.V está em processo de alfabetização e, por estar na hipótese pré-silábica, não consegue decodificar o código linguístico, reconhece apenas algumas letras do alfabeto. Durante a apresentação do trabalho, orientamos que escolhessem textos que conseguissem ler. E foi informado que, no caso dos estudantes que tivessem dificuldades na leitura, a professora ajudaria durante as apresentações.

É comum que, durante as leituras colaborativas, o grupo acabe corrigindo ou ajudando o colega que realiza a leitura. No entanto, para essa atividade, enfatizamos que somente a educadora poderia interferir na apresentação. Uma alternativa dada aos estudantes que não conseguissem ler seria a contação oral da história, pois nesse caso a professora leria com antecedência com esses alunos e depois eles a recontariam.

Essa opção foi pensada como forma de incluir aqueles que estavam em processo de alfabetização, e casos como o do estudante L.H que possui baixa visão, necessitando do auxílio de um aparelho para ampliar as letras. Na elaboração da sequência de atividades, questões como essa foram surgindo ao longo do processo de construção e aplicação da proposta, mostrando a importância das estratégias e adaptações para atender a diversidade da turma. Portanto, fica em evidência que cada leitor vivencia um processo distinto na sua formação, cada experiência é um alicerce para a construção do hábito de ler.

O texto escolhido pela estudante M.C.V é um artigo, intitulado “Maxixe: é de comer ou de dançar?!” (Chc, 2022). Na elaboração do cronograma, a M.C não definiu se participaria ou não da atividade, mas no decorrer da semana ela mostrou o texto que queria apresentar e combinamos que leríamos juntas um pequeno trecho do artigo.

No dia da sua apresentação, a aluna decorou o título do texto e não conseguiu dar sequência à leitura, pois não reconhecia as letras de imprensa utilizadas na revista. Diante do seu silêncio, foi sugerida uma leitura conjunta, em que a professora lia o início da palavra e a estudante completaria o restante do vocábulo. Caso não conseguisse, repetiria a palavra lida pela professora.

É interessante contextualizar o desafio enfrentado pela aluna em questão. Além de dificuldades e problemas relacionados à aprendizagem e os atrasos na alfabetização mencionados anteriormente, podemos incluir questões disciplinares e sociais trazidas para o contexto escolar. Somando todos esses fatores, nos deparamos com uma criança que, independentemente do resultado, das críticas e brincadeiras que pudessem ocorrer, aceita o desafio de encarar uma sala cheia de outras crianças que podem ou não respeitar a sua atuação.

Sabemos que a leitura aproxima realidades e expande o universo que conhecemos. Nesse momento, ao participar das atividades como toda a classe, a estudante se aproximou um pouco desse mundo de leitores. O maior incentivo para aprender a ler é querer, ter vontade e motivação. Ela escolheu um título, fez todo o ritual

esperado na apresentação. Naquele momento, ela dividiu a voz com outra leitora, mas também usou a sua voz e, mais importante, garantiu a sua vez.

Nesse contexto, a turma colaborou silenciosamente com a apresentação da estudante. Todos conheciam o estágio de leitura da M.C, o que tornou a tarefa de auxiliá-la mais fácil. Reforçar para o grupo que cada indivíduo possui um ritmo, provido de dificuldades e facilidades em áreas distintas, também faz parte do trabalho com a leitura. A seguir, a capa da obra utilizada na 5ª apresentação.

Figura 14 — Capa e contracapa do livro: “Quem manda na minha boca sou eu!”



Fonte: Rocha (2007).

O livro escolhido pelo E.P é “Quem manda na minha boca sou eu”, Rocha (2007). Na etapa da seleção dos textos, o estudante percorreu rapidamente as mesas com as opções de livros e revistas. Escolheu o título mencionado e leu bem concentrado algumas das 23 histórias e poemas reunidos no livro.

O E.P é um estudante que gosta muito de ler, participando das atividades de leitura diariamente. Sua leitura foi boa, leu o texto de maneira rápida e fluente. No entanto, ao fazer a leitura, utilizou um ritmo usado em conto de fadas, reforçando os finais de frase e não distinguindo a pontuação em alguns momentos, como o uso do ponto final e o de exclamação.

É interessante observar que o estudante não possui nenhuma dificuldade na matéria de Língua Portuguesa, lê os textos fluentemente e tem como hábito tanto a leitura silenciosa como a colaborativa. Contudo, ao apresentar sua história, utilizou um

tom de voz muito parecido com o utilizado na contação de histórias infantis, como o conto tradicional, por exemplo.

Esse fato mostra que a criança, mesmo com um nível alto de leitura, também está testando possibilidades, utilizando estratégias e colocando seu conhecimento em prática. A escolha da estratégia não é a mais adequada para o gênero, por se tratar de um conto mais moderno. Mesmo assim, sua técnica chamou a atenção dos leitores e acreditamos que esse era seu intuito.

O texto escolhido já tinha sido lido pela professora nas aulas dedicadas à “Leitura diária”, é um texto conhecido da classe. Por esse motivo, nota-se que, a partir de um texto já conhecido, o estudante teve motivação e oportunidade para aprofundar seu conhecimento sobre outros textos. É oportuno dizer que o livro escolhido possui 128 páginas, com pouquíssimas imagens, predominando o texto escrito.

Assim, ao fazer a sua escolha para a sua apresentação, o estudante teve como roteiro caminhar por vários textos, lendo suas imagens, seus resumos, fazendo descobertas, selecionando a melhor opção de acordo com seus critérios. Ou seja, ao propor a leitura de um texto, o direcionamos para outros. No caso do E.P, uma história puxou a outra. Entendemos que um texto não termina nele mesmo, há um fio condutor que conecta essas leituras, e o contato com cada etapa reforça esse vínculo.

3.2.6 Sexta etapa — Indicação de leitura — produzindo resenhas

Nesta etapa, retomamos a reportagem da revista “Qualé”, “Um mergulho na literatura infantil”, e propomos ao 5º ano que também indicasse suas leituras, compartilhando suas experiências com outras crianças. Assim como na reportagem, retomamos a leitura dos comentários. Neles, elas resumiam rapidamente a história, ou utilizavam adjetivos para incentivar a sua leitura. A partir dessa releitura, a turma foi orientada a escrever por que outras pessoas deveriam ler o livro indicado, incentivando por meio desta prática um comportamento característico do leitor: partilhar suas leituras. Assim:

Entre os comportamentos do leitor que implicam interações com outras pessoas acerca dos textos, encontram-se, por exemplo, as seguintes: comentar ou recomendar o que se leu, compartilhar a leitura, confrontar com outros leitores as interpretações geradas por

um livro ou notícia, discutir sobre as intenções implícitas nas manchetes de certo jornal (Lerner, 2002, p. 62).

A turma foi orientada a fazer um texto pequeno tentando responder a seguinte pergunta: por que você indicaria esse livro? Justificando por que essa indicação deveria ser conhecida. Desse modo, podiam usar a reportagem como referencial para a produção dos textos. Alguns estudantes perguntaram se podiam dar *spoiler* sobre o livro. Nesse momento, utilizamos o exemplo do *trailer* usado no cinema, em que se mostra trechos interessantes e empolgantes do filme, mas não se revela o final, assim se mantém o público curioso.

Ao propor um texto intitulado “Dicas de leitura”, falamos também do gênero resenha crítica, utilizando como referência as críticas de cinema, que resumem a obra cinematográfica, mas também apontam aspectos positivos e negativos relacionados a ela. Comentamos que a resenha crítica pode ser usada em muitos contextos: na gastronomia, no esporte, no cinema e na literatura. No entanto, não trabalhamos todas as características desse gênero nessa aula com a turma, pois o nosso objetivo central era que compartilhassem suas opiniões sobre as leituras realizadas.

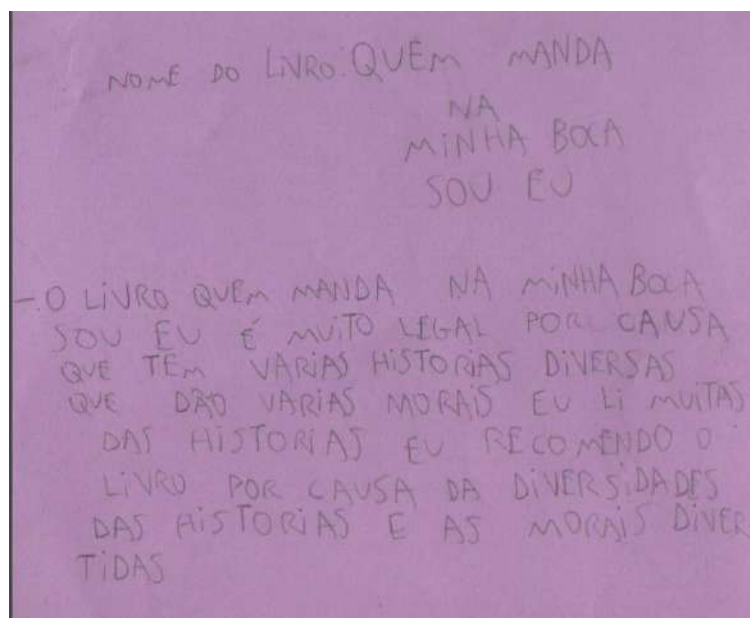
Antes de iniciarmos a produção dos textos, retomamos alguns adjetivos usados na reportagem e pedimos que o grupo falasse outros exemplos que poderiam ser utilizados para se referir aos textos lidos. Anotamos os adjetivos no quadro para consulta posterior da turma e começamos a produção. A classe foi comunicada que a professora circularia pela sala para auxiliar.

Nesta etapa, a classe faria a primeira versão no caderno e, depois da conferência realizada pela professora, poderiam escrever em papéis coloridos para exposição. O foco nessa atividade não foi a correção minuciosa do texto. Mas seria necessário que os estudantes fizessem correções mínimas que possibilitassem o entendimento do texto por seu interlocutor:

Nessa perspectiva, a escrita se dá como um produto final e como uma consequência de ações de leitura literária. Na prática, os alunos aprendem a lidar com diferentes textos escritos e, ao produzirem esses textos, conseguem adequar diversos registros escritos a diferentes situações de interlocução. Modos de registrar a escrita, então, contribuem para revelar instâncias de interação social, uma vez que os processos de interlocução ocorrem em múltiplas e complexas instituições (Aquino; Feba; Henrique, 2022, p. 114).

Por se tratar da produção de um texto curto, instruímos a turma a escrever de cinco a 10 linhas no máximo, possibilitando uma revisão mais prática dos textos produzidos. Segue abaixo o exemplo de algumas produções:

Figura 15 — Dica de leitura “Quem manda na minha boca sou eu!”



Fonte: arquivo do autor.

Figura 16 — Transcrição¹⁷ da figura 15

Quem manda na minha boca sou eu

O livro, Quem manda na minha boca sou eu, é muito legal por causa que tem várias histórias diversas que dão várias morais. Eu li muitas das histórias, eu recomendo o livro por causa da diversidade das histórias e as morais divertidas.

(E.P)

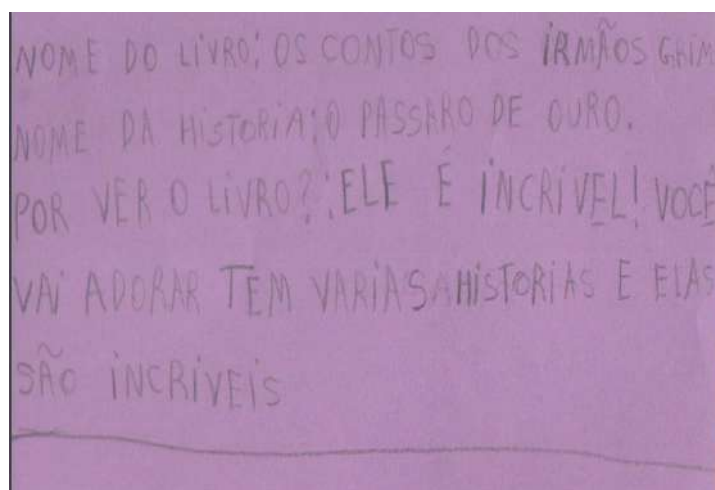
Fonte: elaboração própria.

¹⁷ Os registros escritos pelos estudantes apresentados neste trabalho, sofreram pequenas adequações relacionadas à ortografia e a pontuação, com o intuito de facilitar o entendimento das opiniões e relatos dos educandos. Estas adequações não foram descritas na pesquisa, uma vez que, o objetivo central ao utilizá-las, consiste em mostrar as impressões, os comportamentos e as experiências de leitura vivenciadas por eles.

Ao indicar o texto de Rocha (2007), além de reforçar o adjetivo legal, o estudante acrescenta informações úteis para o leitor, como a variedade e a diversidade de histórias. Essa distinção é importante porque deixa subentendido que os textos não são iguais, atestando a qualidade da leitura pelo fato de ter lido “muitas das histórias”. O estudante ainda utiliza um termo conhecido de leituras anteriores, como a palavra “moral”. O livro traz contos e poemas com temáticas infantis e escolares, e o estudante utiliza o termo para se referir a uma aprendizagem após a leitura relacionada a esses temas, acrescentando o humor como um ingrediente a mais para a leitura da obra.

Nesse contexto, os elementos elencados pelo educando para descrever e justificar a sua recomendação perpassam pelo caminho da referência dada pela professora nas aulas dedicadas à “Leitura diária”, assim como o fator tempo, em que se é possibilitado um período a mais com os títulos ouvidos na aula. O que nos chama a atenção, também, é o fato de o humor ser visto como um grande atrativo, capaz de tornar até as “morais divertidas”.

Figura 17 — Dica de leitura “Os contos dos Irmãos Grimm”



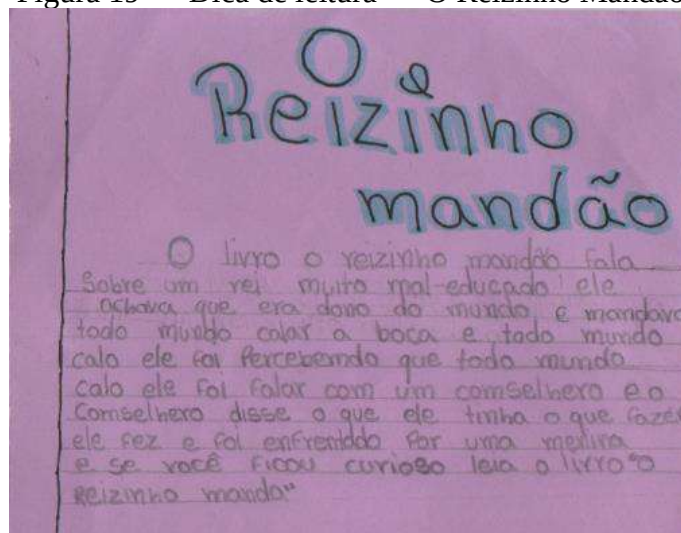
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 18 — Transcrição da figura 17

Nome do livro: Os Contos dos Irmãos Grimm
Nome da história: O Pássaro de Ouro
Por que ver o livro? Ele é incrível! Você vai adorar, tem várias histórias e elas são incríveis. (IM)

Fonte: elaboração própria.

Figura 19 — Dica de leitura — O Reizinho Mandão



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 20 — Transcrição da figura 19

O Reizinho Mandão

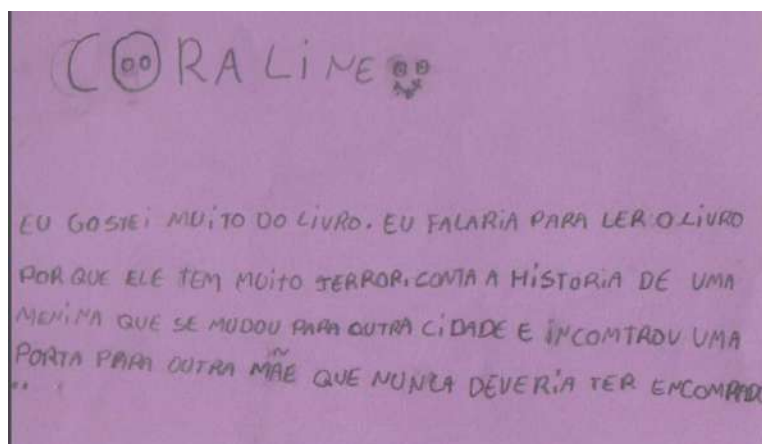
O livro o reizinho mandão fala sobre um rei muito mal-educado, ele achava que era dono do mundo e mandava todo mundo calar a boca e todo mundo se calou. Ele foi percebendo que todo mundo se calou. Então, foi falar com um conselheiro e o conselheiro disse o que ele tinha que fazer, ele fez e foi enfrentado por uma menina e se você ficou curioso leia o livro "O Reizinho Mandão" (M.E)

Fonte: elaboração própria.

Ao ler a dica de leitura da figura 17, percebe-se que a estudante busca por uma interatividade com os possíveis leitores, imaginando que eles indagam sobre o porquê da leitura do livro, ela reproduz a pergunta e imediatamente responde. Dirige-se ao seu interlocutor na terceira pessoa do singular, simulando um diálogo sobre a indicação proposta, utilizando em mais de uma ocasião o adjetivo “incrível” para reforçar a escolha do livro.

No texto da figura 19, a estudante também interage com seu interlocutor, utilizando o pronome de tratamento “você”, ela imperativamente pede que o leitor siga seu conselho. Ela opta por fazer um breve resumo da história, selecionando partes essenciais do texto, que dão ao leitor um panorama do que vão encontrar nele. Conclui seu registro deixando em suspense o desfecho da história, estratégia exemplificada pela professora na orientação da atividade.

Figura 21 — Dica de leitura “Coraline”



Fonte: arquivo da autora.

Figura 22 — Transcrição da figura 21

Coraline Eu gostei muito do livro. Eu falaria para ler o livro porque ele tem muito terror. Conta a história de uma menina que se mudou para outra cidade e encontra uma porta para a outra mãe que nunca deveria ter encontrado... (D.A)

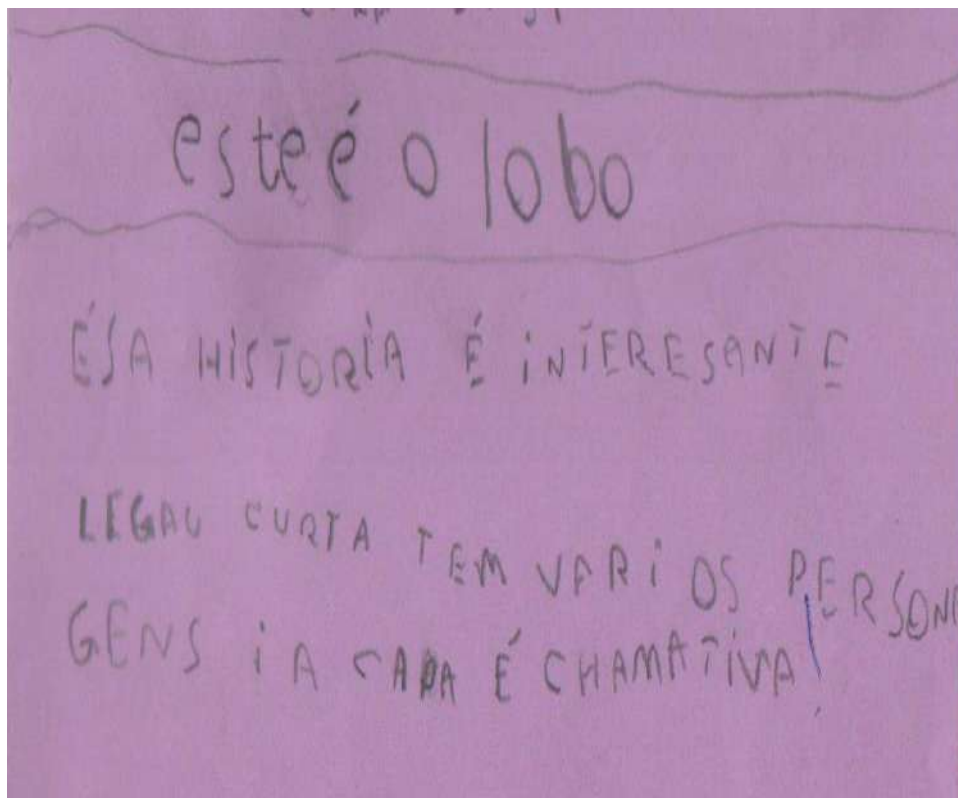
Fonte: elaboração própria.

Nesta indicação, identificamos a preferência pelo gênero literário terror. Aqui, assim como na figura 16, a estudante faz uma síntese da narrativa e conclui com uma frase enigmática, completada pelo uso da reticência. A escolha da pontuação denota a intenção da estudante de deixar o leitor curioso para conhecer essa “outra mãe”. Escolhendo essa pontuação para terminar seu texto, ela consegue empregá-la adequadamente para criar o efeito de mistério, coerente com o gênero:

Os sentidos e as intervenções pretendidos em cada texto tornam-se disponíveis ao interlocutor pela mediação das sinalizações linguísticas presentes, sejam elas, lexicais ou gramaticais. Na superfície, as palavras funcionam, portanto, como sinais, como plaquinhas que vão indicando as pistas para o ouvinte ou o leitor, alcançarem o sentido e as intervenções pretendidas (Antunes, 2009, p. 94-95).

Intrinsecamente, a prática de leitura possibilita ao leitor a utilização e o reconhecimento dos recursos linguísticos, dando sentido e significado ao texto.

Figura 23 — Dica de leitura “Este é o lobo”



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 24 — Transcrição da figura 23

Este é o lobo
Essa história é interessante e legal, curta, tem vários personagens e a capa é chamativa! (W.F)

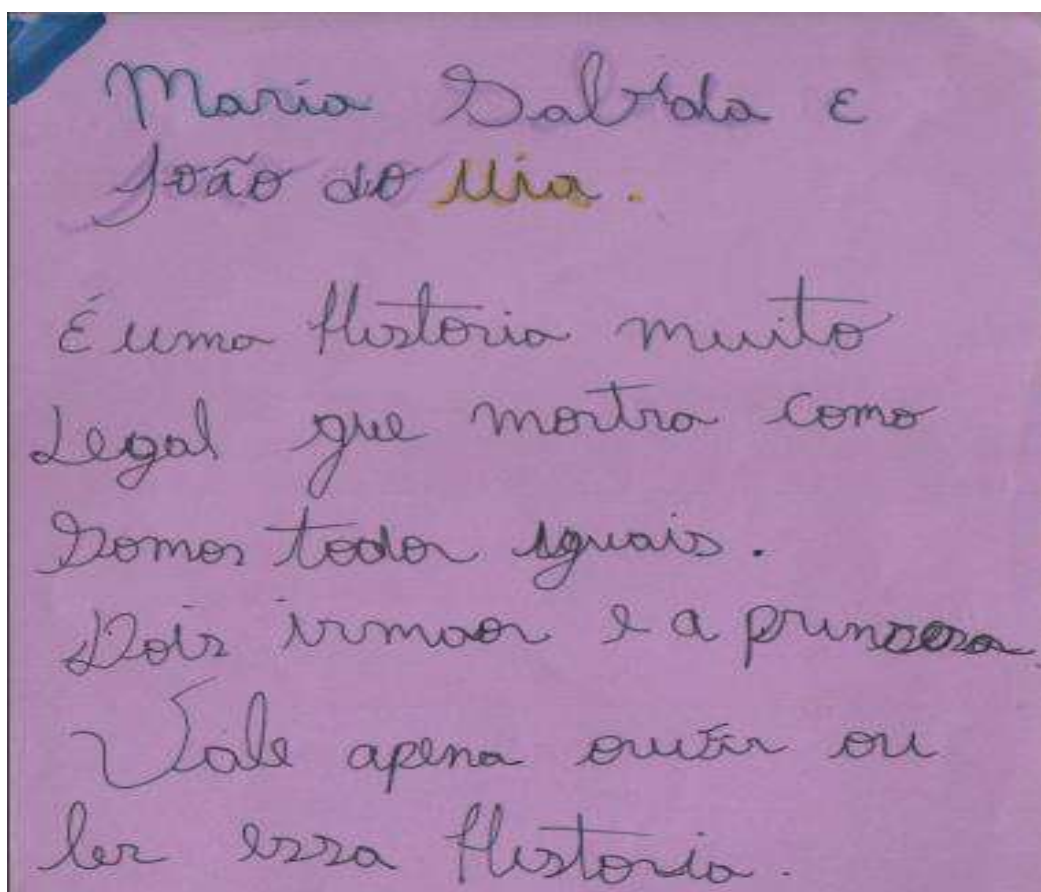
Fonte: elaboração própria.

O estudante, além de elogiar a narrativa com o uso de adjetivos como “legal” e “interessante” na figura 23, também caracteriza a parte física da obra, apresentando elementos que considera importantes, como a parte visual do livro. Por meio da sua descrição, depreendemos que o aspecto externo e o tamanho do texto são condições consideradas na escolha da leitura.

A proposta de trabalhar com narrativas curtas, incita alunos e professores a percorrer a fascinante estrutura dessa modalidade literária, sublinhando suas características, seus elementos intertextuais, suas marcas visuais, sua linguagem saturada de múltiplas possibilidades de significação (Ferro; Luiz, 2011, p. 137).

Como mencionado pelo estudante, o livro traz muitos personagens que são conhecidos do público infantil, pois propõe uma nova versão da história da Chapeuzinho Vermelho, através de frases curtas e repetitivas. É significativo observar que o texto já fora apresentado à turma na “Leitura diária”, reforçando mais uma vez a importância não somente das referências de leitura, mas também do retorno do leitor, quando a obra é apreciada por ele.

Figura 25 — Dica de leitura “Maria Sabida e João do Uia”



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 26 — Transcrição da figura 25

“Maria Sabida e João do Uia

É uma história muito legal que mostra como somos todos iguais. Dois irmãos e a princesa. Vale (a)pena ouvir ou ler essa história.” (M. J)

Fonte: elaboração própria.

Figura 27 — Dica de leitura — O vento e o sol

22/6/2022
 O VENTO E O
 SOL

EU INDICO POR-
 QUE É UMA
 ESTORIA ENTRE
 O SOL E O VENTO
 FLEGAL PORQU
 VE. QUEM É
 O MAIS FORTE É
 ENTRE ELAS

DESPUTAM PARA
 VER QUEM É
 O MAIS FORTE

Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 28 — Transcrição da figura 27

O vento e o sol
Eu indico porque é uma história entre o sol e o vento. É legal porque vê quem é mais forte
entre eles. Disputam para ver quem é o mais forte. (L.H)

Fonte: elaboração própria

A história selecionada pela estudante na figura 25 faz parte do seu repertório pessoal. Ao apresentar a história para o interlocutor, ela opta por trazer uma moral, uma lição aprendida com a leitura da narrativa. Ao indicá-la, traz para o interlocutor a possibilidade de ler ou ouvir o texto indicado.

O interesse em ouvir supõe que se atribua ao dizer uma função comunicativa que requer não só a língua, mas também a contribuição de outras linguagens. O texto escrito se torna um novo texto, multicondicado. A música da voz, a penetração do olhar, a força do gesto cria a partir do texto escrito um novo texto (Bajard, 2001, p. 111).

A sugestão da estudante demonstra que, na sua concepção, ouvir também pode ser uma modalidade de leitura, em que valida as duas opções para conhecer a história. Vale lembrar que, atualmente, *audiobooks* e podcasts são recursos cada vez mais utilizados para acessar diferentes conteúdos; os textos literários e as notícias jornalísticas são alguns exemplos.

O trabalho com a “Leitura diária” tem buscado essa divulgação dos textos para os alunos, trabalhando a leitura a partir dessas duas perspectivas: a de locutor e a de ouvinte, que assumem diferentes papéis diante do texto.

O texto exibido na figura 27, diferentemente dos exemplos anteriores, não foi compartilhado oralmente com a turma. O estudante L.H possui baixa visão, utilizando como suporte para enxergar um aparelho que amplia o tamanho da letra. Embora participe das atividades, não mostrou interesse em compartilhar nenhuma leitura. No entanto, fez parte de todas as outras fases, participando da etapa de divulgar sua leitura a partir de um texto escrito.

Por isso, é válido propor diferentes formas de expressão da leitura, para incluir aqueles que apresentam algumas limitações ou dificuldades. É fundamental o incentivo à expressão oral, mas as outras expressões são também importantes. Por meio da

produção de texto, ele pode dividir com os colegas o texto que escolheu, sendo ouvido de outra forma e compartilhando a leitura, que era o intuito da atividade.

Ao falar do texto, o estudante resume o conflito indicado pelos personagens principais da história “O vento e o sol”, ele utiliza o adjetivo “legal” e enfatiza o combate entre eles. Encerra sua resenha deixando a dúvida sobre o vencedor nesse combate, guardando o desfecho para seus leitores.

O texto escolhido pelo estudante faz parte da seção “Baú de histórias”, da revista “Chc”. Apesar de ser uma revista científica, traz textos literários e que falam de literatura.

3.2.7 Sétima etapa — Divulgação das leituras

Nessa etapa, conversamos com a turma que seria interessante se outras pessoas tivessem acesso às indicações de leitura da classe, assim como a turma do 5º A teve acesso à revista “Qualé”, com as dicas e experiências de outras crianças. Por isso, propomos que os textos dos estudantes fossem expostos em cartazes que seriam colados nos espaços da escola, entre eles a biblioteca, para a divulgação das leituras realizadas.

Seguindo o exemplo da revista “Qualé” que apresentava os produtores da resenha, com suas respectivas fotografias, propomos que as fotos tiradas durante as apresentações também fizessem parte dos cartazes, para que os leitores das dicas conhecessem e reconhecessem seus autores.

Figura 29 — Mural com os cartazes das crianças do 5º ano A



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Os registros das fotos na figura 29 contemplaram momentos de leitura silenciosa e compartilhada. Os estudantes que não participaram da leitura oral participaram das etapas que antecederam a apresentação. De modo geral, toda a turma participou da sequência de atividade, cada etapa estimulou a leitura e a releitura de outros textos em alguma modalidade. Acreditamos que um texto pode levar ao outro e esse movimento pode ser crescente e contínuo, quando as atividades escolares são voltadas para praticar e falar de leitura com diferentes propósitos e contextos.

3.2.8 Oitava etapa — Produção do TOP 10 e confecção de cartazes

Na oitava etapa, com o intuito de conhecer outros títulos preferidos da turma, solicitamos que os estudantes fizessem uma lista das melhores leituras conhecidas por eles. A atividade foi denominada de TOP 10 e, assim como as resenhas, divulgaríamos os títulos nos espaços da escola. Esta etapa faz parte de um processo de observação e escuta de escolhas e critérios utilizados pela turma para a seleção dos títulos.

Os estudantes foram orientados que, ao produzir essa listagem das dez melhores leituras, de acordo com seus critérios pessoais, incluindo textos de outros contextos e lugares, eles estariam ajudando a professora a trazer novos títulos para a sala de aula e ao mesmo tempo compartilhando gostos e preferências com os colegas, como exemplificado na figura 29.

Figura 30 — TOP 10 — Lista das melhores leituras dos estudantes

1. DIÁRIO DE UM BANANA 5 2. DIÁRIO DE UM BANANA 7 3. UIRAPURU 4. DEADPOOL VS DENTE DE SABRE 5. QUADRINHOS DO MINECRAFT 6. QUADRINHOS DO ANGRYBIRDS 7. TURMA DA MÔNICA 8. TURMA DA MÔNICA JOVEM 9. CHICO BENTO 10. EI! DESCONECTA (S.L)	1. O UIRAPURU 2. CINDERELA 3. TURMA DA MÔNICA 4. A BELA ADORMECIDA 5. HARRY POTTER 6. DIÁRIO DE UM BANANA 7. CONTOS DE GRIMM 8. PETER PAN E WENDY 9. CORALINE 10. A CULPA É DAS ESTRELAS (M. C)
---	--

Fonte: elaboração própria

Num segundo momento, a turma foi organizada em grupos para que discutissem e votassem nas leituras que mereciam ser registradas no cartaz. Durante esse trabalho, os estudantes utilizaram ilustrações, frases e colagens para provocar e despertar o interesse do público:

Figura 31 — Conjunto de cartazes – TOP 10



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Os estudantes se empolgaram ao saber que os cartazes seriam colocados em outros ambientes da escola, como a sala de leitura¹⁸ (biblioteca da escola). A partir dessa informação, alguns grupos acrescentaram nos cartazes minilivros ou um espaço em branco para que os leitores do TOP 10 pudessem também escrever suas preferências textuais. Essa preocupação por parte do grupo teve como intuito a interação com o público através desse artifício, além de chamar a atenção para os cartazes.

¹⁸ A sala de leitura é semelhante à biblioteca escolar, com algumas características distintas. Neste espaço, ocorre a aula de Sala de Leitura, que faz parte da grade curricular dos estudantes das escolas municipais da cidade de São Paulo.

Após uma semana os estudantes continuavam a acompanhar a condição dos cartazes, reclamando que alguns itens foram arrancados, como, por exemplo, os livrinhos colocados para decoração.

Analisando superficialmente as duas listagens acima, percebemos que há títulos em comum, mas que numa visão geral as listagens representam gostos bem distintos. As duas listas contemplam textos vistos na “Leitura diária”. É o caso do livro do “Uirapuru”, Alves (2018), que, de acordo com a devolutiva da turma nas rodas de conversa, foi bem recebido pela maioria.

Enquanto a primeira lista focou nos quadrinhos e livros mais comerciais, a segunda manteve-se fiel aos clássicos tradicionais ou às histórias ligadas à fantasia.

Outra observação importante diz respeito à inclusão dos livros da coleção do Diário de um Banana, de Kinney (2013), que inclusive foram recorrentes nas outras listagens. A partir dessa lista, constatamos que:

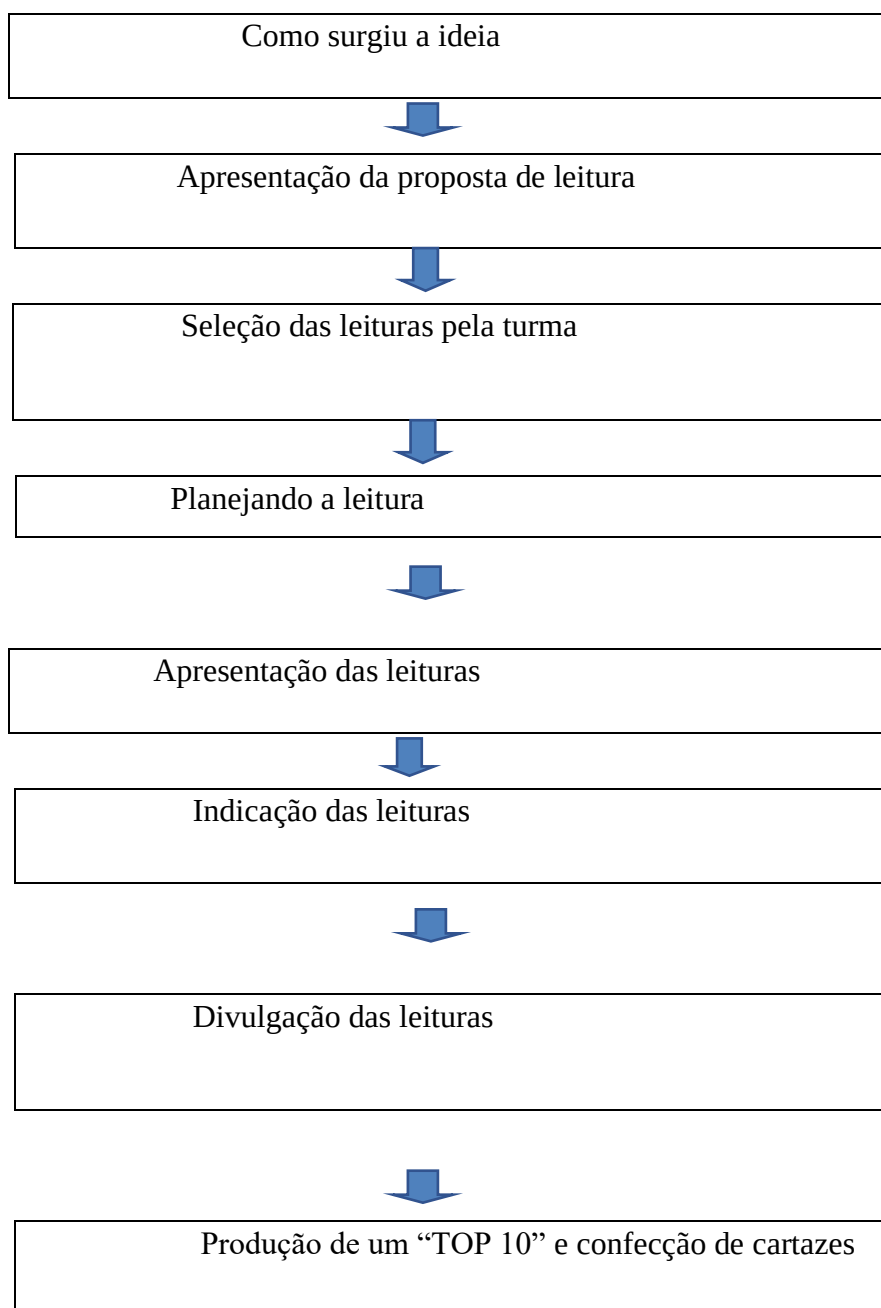
- a) A leitura diária pode contribuir com a formação de repertório literário do estudante;
- b) O acervo da escola colabora para a obtenção do livro;
- c) Há uma preferência não apenas pela coleção Diário de um Banana, mas também por outros livros em série e que apresentam a estrutura do gênero textual diário;
- d) O estudante tem acesso a outros títulos fora do ambiente escolar;
- e) Há interação e troca de experiências relacionadas à leitura.

Partindo das informações geradas pelo “TOP 10”, os estudantes produziram cartazes para colocar nos murais da escola e em outros espaços, inclusive na sala de leitura. Durante essa produção, dois grupos deixaram espaços no cartaz para que os demais estudantes da escola pudessem também escrever suas preferências, dialogando com as listas produzidas pela turma. “A linguagem já foi caracterizada como ‘o instrumento mais eficiente para interferir na vida interior dos outros’. Não a linguagem, diríamos, mas o homem através dela, através de seu texto” (Kleiman, 2002, p. 65). Desse modo, ao divulgar seus gostos e interesses literários, os estudantes buscam uma interação com o outro, que lhes permitam trocar saberes e experiências através de seus textos.

Os dados obtidos com o “TOP 10” permitiram o conhecimento dos gostos textuais da turma, considerando a inclusão desses títulos na “Leitura diária”.

Além disso, apresentamos aos estudantes uma ficha para empréstimos de livros diretamente com a professora. A partir da observação dos títulos apresentados por eles, observamos uma preferência pela coleção Diário de um Banana, de Kinney (2013), entre outros títulos. Desse modo, acreditamos que, possibilitando mais uma via de acesso ao texto, contribuímos para a evolução das crianças como leitoras.

3.2.9 Resumo da sequência de atividades 2



3.3 Sequência de atividades 3 — Leitura além do texto

Figura 32 — Resumo das estratégias utilizadas na sequência de atividades 3

Antes da leitura	• Seleção da bibliografia compatível com o nível da turma: temática, gênero, tamanho do texto; • Seleção de obra e suporte, de acordo com os objetivos da proposta; • Conhecimento sobre os gêneros que serão apresentados na proposta de leitura.
Durante a leitura	• Informações adicionais durante a leitura: aspectos linguísticos, visuais e artísticos da obra; • Resgate de conhecimentos oriundos de outras áreas como a Ciências e a Geografia; • Utilização de conhecimento prévio da turma, mobilização de saberes que os estudantes já possuem; • Alternância de modalidades de leitura: colaborativa e individual; • Reflexão e análise sobre o léxico e significado do vocábulo morte, utilização dos conceitos apresentados pela turma; • Conexão dos conteúdos gramaticais apresentados em outros contextos, como o conceito de linguagem formal e informal, o uso das onomatopeias e da linguagem verbal e não verbal utilizada nos quadrinhos; • Conexão do texto com situações reais da sociedade; • Releitura do texto; • Produção coletiva de uma linha do tempo com os principais aspectos da vida da personagem do texto.
Depois da leitura	• Produção de uma linha do tempo com os principais aspectos da

	vida do estudante nos últimos anos; • Produção de registros no “Diário de leitura”.
--	--

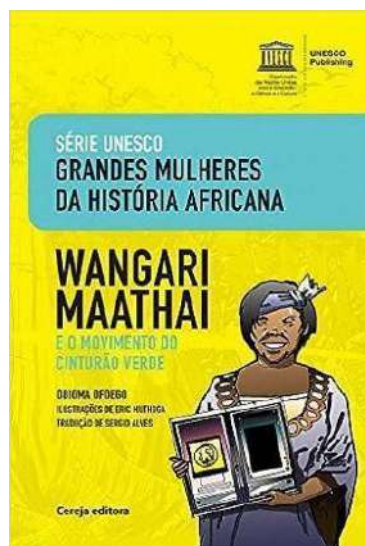
Fonte: elaborado pela autora

3.3.1 Primeira etapa — Seleção do material de leitura

Apresentamos como proposta a leitura da obra de Ofoego (2016), com o objetivo de conhecer outras realidades sociais, refletindo sobre as experiências apresentadas no livro e eventos significativos da vida do estudante.

O livro escolhido para a sequência de atividades é “Wangari Maathai e o movimento do cinturão verde”, do autor Ofoego (2016). O livro é indicado para alunos do 6º ao 9º ano e está disponível na Sala de leitura da unidade escolar, em quantidade suficiente para que todos tenham um exemplar. Por se tratar de uma classe do 5º ano, observamos que a escolha da obra foi acertada, uma vez que ela possui características que tornam o material adequado para o nível de leitura e compreensão para os estudantes do 5º ano A.

Figura 33 — Capa do livro “Wangari Maathai”



Fonte: Obioma (2016).

Outro ponto importante para a seleção da obra diz respeito à sua quantidade; poucos são os livros disponíveis na unidade escolar que contemplam uma quantidade acima de dez exemplares.

Trabalhar com a leitura na sala de aula, visando contribuir para aumentar o grau de letramento do aluno, exige uma atenção cuidadosa à seleção e indicação de suportes de leitura. Isso porque, devido às condições sociais de grande parte das famílias do país, será na escola e pela escola que muitos alunos poderão ter acesso aos diferentes textos da cultura letrada em seus suportes originais, como jornais, revistas, livros, enciclopédias, dicionários e outros (Roxane, 2010, p. 95).

Ao trabalhar a leitura na sala de aula, na modalidade colaborativa, é importante que os estudantes tenham acesso ao texto em seu suporte original, para que aspectos paratextuais sejam conhecidos e reconhecidos e que, além disso, sejam utilizados como pontes, até o contato direto com o texto. Para que haja uma experiência mais completa e prazerosa, explorando outras possibilidades de entrada na obra:

A seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução (Cosson, 2021, p. 61).

Cabe observar que cerca de 90% das atividades de leitura colaborativa, desenvolvidas na sala de aula, em que todos acompanham a mesma leitura, são realizadas em suportes como a revista, o jornal e o livro didático. Desse modo, temos a compreensão de que o acesso a diferentes suportes de leitura traz contribuições ricas para o leitor, com a exploração de aspectos linguísticos e extralinguísticos.

Segundo Marcuschi, “é necessário reservar um lugar importante ao modo de manifestação material dos discursos, ao seu suporte, bem como ao seu modo de difusão: enunciados orais, no papel, radiofônicos, na tela do computador etc.” (Marcuschi, 2008, p. 173). Trazer a função dos suportes e sua relação com os textos produzidos permite a reflexão de quais são mais adequados para o trabalho com os gêneros e como o acesso a esses suportes aproximam o leitor do texto.

3.3.2 Segunda etapa — Leitura coletiva do livro de Wangari Mathai

Antes de iniciarmos a leitura da história em quadrinhos, os estudantes foram orientados a explorar o livro, verificando diferentes aspectos ao longo da atividade. Realizamos a leitura colaborativa, destacando observações sobre as partes que compunham o livro, entre elas: as informações da capa, o resumo presente na contracapa, o sumário e o prefácio.

A turma também questionou a localização do país mencionado na história, o que nos levou a parar por um momento para localizar o continente africano, identificando o Quênia no mapa. Por esse motivo, de acordo com Roxane (2010), durante a leitura a professora pode contribuir com a aprendizagem do educando, resgatando e conectando os conhecimentos que ele já possui, seja contextualizando, questionando e desafiando o estudante a fazer conexões com outros textos. “Os textos são marcados pelo momento histórico em que são escritos, pela cultura que o gerou, e ter essas informações, no momento da leitura, contribui para a compreensão” (Roxane, 2010, p. 87).

Em vista disso, notamos como a leitura não tem fronteiras, pelo contrário, ela se conecta com outros saberes, tecendo uma rede de informação e conhecimento que se complementam entre si. No caso citado acima, percebemos que a leitura aciona nosso conhecimento prévio e busca outras referências, outras linguagens, outras fontes e recursos para compreender o texto, como, por exemplo, os conteúdos ligados às matérias de Ciências e Geografia.

Os alunos se beneficiam da relação entre a literatura e as aprendizagens das distintas áreas curriculares e que mais possibilita a inter-relação das aprendizagens linguísticas, sobretudo quando os objetivos dos projetos se situam especificamente neste campo (Colomer, 2003, p. 119).

No desenvolvimento da leitura, reforçamos que a história de Maathai era real e que, a partir do gênero textual quadrinhos, podíamos acompanhar o movimento do Cinturão Verde¹⁹, desenvolvido por ela. Por se tratar de um gênero que explora muito os elementos visuais, também achamos oportuno pontuar sobre a importância do texto não verbal, como recurso para a compreensão do leitor, representado pelas imagens contidas no livro.

Para Roxane, “a ilustração, que é também “texto”, não repete, mas acrescenta sentidos ao texto escrito” (Roxane, 2010, p. 113). Além das ilustrações, o livro traz fotos reais da protagonista e de algumas regiões do Quênia, país de origem e desenvolvimento do seu projeto.

¹⁹ Maathai fundou o Green Belt Movement [Movimento Cinturão Verde] em 1977, por meio do qual mobilizou mulheres pobres a replantar árvores em áreas desmatadas de seu país para evitar o processo de desertificação.

O uso dos balões, introduzidos ora na fala do narrador, ora no diálogo de forma direta pelas personagens, também foi observado durante a leitura. Fizemos algumas pausas para perguntas e interferências tanto da professora quanto da sala.

3.3.3 Terceira etapa — Leitura silenciosa

A leitura colaborativa aconteceu com a participação da turma. No entanto, antes de lermos o desfecho da história, os alunos foram orientados a ler silenciosamente as últimas páginas. Cada estudante individualmente lia a conclusão da narrativa e, em dado momento, compartilharia o final com os colegas.

Após a leitura das páginas finais, alguns estudantes contaram resumidamente como terminava a história, seja completando a fala do outro, ou repetindo o que foi falado pelo colega, mas com suas próprias palavras. Cada um usou de uma estratégia para contar o final, dando mais ou menos detalhes para relatar os acontecimentos finais do texto. Percebemos que ficaram curiosos para saber o desfecho e empolgados para contar suas descobertas. Através da oralidade, os alunos escolheram a melhor forma de contar o que entenderam.

Alternar as modalidades de leitura é essencial, pois podemos auxiliar a turma lançando mão da leitura colaborativa, em que vamos orientando o leitor nessa jornada de inseguranças e descobertas.

Estímulo”, “intervenção”, “mediação”, “familiarização” ou “animação” são termos associados constantemente com a leitura no âmbito escolar bibliotecário ou de outras instituições públicas e que se repetem sem cessar nos discursos educativos. Todos esses termos referem a intervenção dos adultos encarregados de “apresentar” os livros às crianças (Colomer, 2003 p. 102).

A leitura colaborativa teve o intuito de dar suporte para o educando, apontando recursos linguísticos e visuais do próprio livro para que sua experiência com o texto fosse mais completa. Num dado momento, sugerimos que esse realizasse a leitura individualmente de outras partes do livro, incentivando sua autonomia e habilidades como leitor.

3.3.4 Quarta etapa — Leitura da biografia

Inicialmente, ao apresentarmos a história da protagonista, informando que era baseada em fatos, não classificamos o texto como biográfico, embora esse gênero tenha sido mencionado em outras leituras. Queríamos privilegiar outros aspectos, como o conhecimento da história da personagem e as ações realizadas por ela. Após a leitura, achamos pertinente nomear o gênero biografia, enfatizando as diferentes maneiras que temos de contar uma história, podendo ser realizada, através do discurso direto ou do discurso indireto.

Ao falar do gênero quadrinhos, pedimos que os estudantes explorassem as imagens e expressões das personagens, mostrando como o uso da imagem complementava a informação lida no texto verbal, desse modo:

Outro recurso para facilitar a leitura é a utilização de inter-relações entre texto e imagem geradas pelas histórias em quadrinhos. Por exemplo, o uso de balões para diálogos permite saber-se quem fala sem ter de explicá-lo, aumentando o texto (Colomer, 2021, p. 94).

3.3.5 Quinta etapa — Produção de uma linha do tempo

O texto biográfico apresentado no livro trazia acontecimentos e datas voltadas para o estudo e desenvolvimento do “Movimento Cinturão Verde”, ação desenvolvida em 1977, pela ambientalista Wangari Mathai, com o objetivo de ajudar as mulheres do conselho Nacional de mulheres do Quênia que estavam sofrendo com a escassez de água e recursos nas plantações.

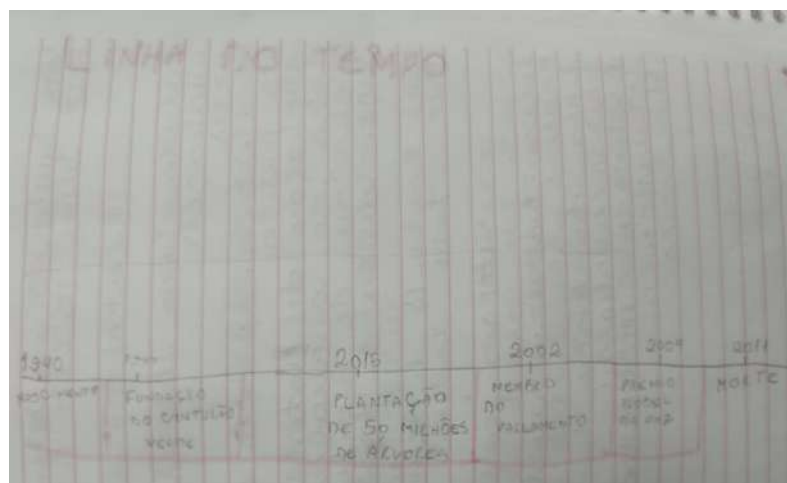
Dialogando com o texto em quadrinhos, realizamos a leitura da biografia da protagonista, aprofundando as informações adquiridas no contato com o primeiro texto. Por ser um texto mais formal, sugerimos que os estudantes produzissem uma linha do tempo, com as datas e acontecimentos citados na biografia da ambientalista.

Os estudantes já haviam realizado atividades apresentando a linha do tempo como recurso explicativo em outras matérias. Para a realização da atividade, a professora ouviu as sugestões da turma, para condensar as informações ligadas aos principais eventos mencionados na biografia, mostrando para os estudantes que podiam dar a mesma informação de forma sucinta e detalhada de acordo com a intenção do falante.

A construção da linha do tempo foi coletiva, para que a professora pudesse salientar aspectos da vida de “Maathai”, comparando os exemplos dados pela turma e

escolhendo coletivamente os textos mais coesos. No quadro abaixo, podemos ver um exemplo da linha do tempo, construída colaborativamente pela turma e registrada pela aluna M.C:

Figura 34 — Linha do tempo da vida de Wangari Maathai registrado pela estudante



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 35 — Linha do tempo de Wangari Maathai produzido pela professora



Fonte: elaboração própria.

Ao construirmos essa linha e sintetizar as ações em poucas palavras, percebemos que os estudantes refletiram sobre as diversas formas de dizer. Além disso, quando colocamos no quadro a data da morte da ambientalista, os estudantes comentaram que esse termo era “pesado”, causando um grande impacto para quem o ouvia. Nesse momento, discutimos e questionamos que outros termos poderíamos usar para substituir o vocábulo “morte”.

A atividade em que ressignificamos a palavra, apoiados na nossa experiência prévia, focalizando significados de palavras específicas ou para inferir seu significado, ou para apreciar um uso particular, diferente. Parte constitutiva do ensino de leitura consiste em

conscientizar o aluno da intencionalidade do autor, refletida na escolha das palavras (Kleiman, 2002, p. 20).

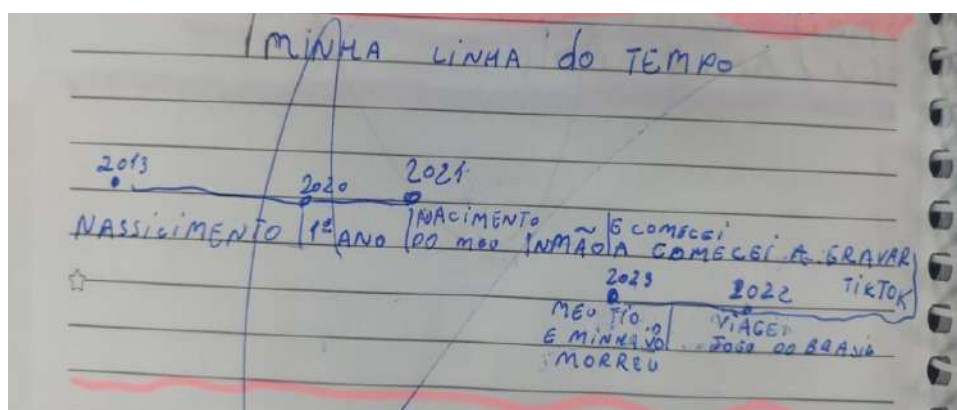
Enquanto alguns estudantes utilizaram a palavra “descansar” para substituir a palavra “morte”, outros não tiveram problemas em mantê-la. Foram citados pela maioria dos alunos termos bem atuais para o vocábulo, desconhecidos até mesmo pela professora, como por exemplo: “foi de Americanas”, uma alusão à falência da empresa citada; “foi de arrasta pra cima”; “bateu as botas”, entre outros, exemplificados na linha do tempo. “É necessário destacar que nos interessa, e muito, levar os alunos a operarem sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções” (Franchi, 1991, p. 36).

O uso de alguns termos para a palavra “morte” trouxe outros sentidos para o vocábulo, dando-lhe uma conotação engraçada. Muitos estudantes riam com os exemplos citados, compartilhando-os com os colegas. Após este momento de interação, a professora falou das expressões que eram consideradas mais ou menos formais, recuperando conteúdos sobre a linguagem formal e informal, estudados na matéria de Língua Portuguesa.

3.3.6 Sexta etapa — Produção da linha do tempo do estudante

Após a construção dessa linha do tempo, pedimos que os estudantes fizessem uma linha do tempo com aspectos de sua vida, considerados marcantes e importantes para eles. A metodologia utilizada foi uma estratégia para aproximar o estudante do texto, refletindo mais uma vez sobre alguns aspectos importantes da vida acadêmica de Wangari Maathai. Desse modo, queríamos que os estudantes se enxergassem como figura central da linha do tempo, registrando pontos importantes da sua vida também, como observado abaixo pela estudante Y.S:

Figura 36 — Linha do tempo da estudante Y.S



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 37 — Transcrição da figura 36



Fonte: elaboração própria.

Na elaboração da linha do tempo, a estudante foi sucinta ao elencar aspectos importantes de sua vida. Além disso, ela concluiu a cronologia com a informação de dois falecimentos de familiares. Essa retrospectiva é importante para que a criança também possa refletir sobre sua história e a importância de cada evento para a sua evolução e crescimento como ser humano.

Os escritores nos ajudam a nomear os estados pelos quais passamos, a distingui-los, a acalmá-los, a conhecê-los melhor, a compartilhá-los. Graças a suas histórias, escrevemos a nossa, por entre as linhas. E porque tocam o mais profundo da experiência humana — a perda, o amor, o desespero da separação, a busca de sentido — não há razão para que os escritores não toquem em cada um de nós (Petit, 2008, p. 38-39).

Ao registrar aspectos da sua vida, os estudantes tiveram a oportunidade de expressar momentos que revelam seus sentimentos e fatos significativos para eles. Para tal, tiveram a referência de uma mulher que viveu em outro continente, cultura e época, segundo Petit, “os leitores são viajantes; circulam em terras alheias; são nômades que caçam furtivamente em campos que não escreveram” (Petit, 2008, p. 27).

Trabalhar o léxico e a semântica, mesmo que de forma superficial, contribui para pensar na Língua Portuguesa como ferramenta no uso da comunicação e expressão dos sentimentos, sejam esses através do texto escrito ou falado. “Trata-se de levar os alunos desde cedo a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua” (Franchi, 1991, p. 36).

Embora a atividade envolvesse aspectos pessoais de cada criança, muitas compartilhavam oralmente ou entre si algumas lembranças e memórias, inclusive alunos próximos compartilhavam recordações em comum. A pandemia foi lembrada por muitos alunos, gerando comentários sobre a época e como cada um passou por esse período.

Após a elaboração dessa cronologia, a professora pediu que os estudantes realizassem a leitura dos eventos destacados na linha do tempo. Alguns textos foram lidos pela professora, devido à timidez de determinados alunos em expor fatos pessoais. Mesmo assim, muitos quiseram compartilhar suas experiências e, embora não dessem voz aos próprios textos, eles foram ouvidos.

3.3.7 Sétima etapa — Registro no Diário de leitura

Nesta etapa, orientamos que os alunos registrassem no “Diário de leitura” as suas impressões sobre o texto apresentado. Para analisarmos esse material, selecionamos textos dos diários de leitura, utilizando um número para identificá-los no anexo A.

Figura 38 — Diário de leitura 21

Terça-feira	27/09/22
WANGARI MAATHAI	
Eu achei legal porque fala sobre a luta das mulheres. Eu acho que a gente podia fazer no Brasil. (M.J)	

Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 39 — Diário de leitura 10

Terça-feira	27/09/2022
[...] Lemos o livro: Wangari Maathai. Eu gostei dele por causa que fala sobre a natureza e direito do cidadão e direito dos negros. (E.P)	

Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 40 — Diário de leitura 20

Terça-feira
[...] A gente leu o livro Wangari Maathai, é muito bom o livro, mas que pena que a gente não vai ficar com o livro, ele fala sobre uma mulher que se juntou pra plantar árvores, eu gostei, a gente bem que podia plantar algumas coisas na horta da escola. (M.E)

Fonte: arquivo pessoal da autora.

Ao observar a figura 38, é interessante falar do destaque dado pela estudante à luta das mulheres envolvidas no movimento. E como a leitura pode levar à reflexão, mas também possibilita a tomada de atitude.

Na figura 39, ao falar sobre o livro, o estudante aborda em poucas palavras três temas importantes; “a natureza”, “o direito do cidadão” e particularmente “o direito dos negros”. Enquanto na figura 38 é evidenciada a luta das mulheres como recurso para obter direitos. A protagonista não é apenas uma mulher, mas também uma mulher negra.

Essa reflexão tem um peso maior, pois traz uma criticidade em relação à sociedade e a seus problemas. “E se a leitura desperta o espírito, que é a chave de uma cidadania ativa, é porque permite um distanciamento, uma descontextualização; mas também porque abre um espaço para o devaneio, no qual outras possibilidades são cogitadas” (Petit, 2008, p. 28).

Outro aspecto apontado na figura 40 tem relação com as parcerias realizadas por “Maathai” para a implementação do Movimento Cinturão Verde. A estudante usou a expressão “se juntou pra plantar árvores”. Nesse caso, mesmo não utilizando uma expressão mais formal para se referir às parcerias, a estudante conseguiu entender a importância das mesmas para o sucesso do movimento. No final do registro, sugere que façamos a mesma ação aqui no Brasil.

Para além das temáticas da obra, a estudante lamenta por não ficar com o livro, pois ele faz parte do acervo da escola, emprestado pela sala de leitura. A postura de apreciar o material de leitura é muito positiva, uma vez que o nosso objetivo é aproximar o leitor do seu objeto de interesse, estendendo esse hábito para outros espaços.

O acesso livre das obras, a função do adulto como distribuidor de livros, ou como agente sedutor através, por exemplo, da leitura em voz alta, assim como a ligação da motivação leitora com o prazer que seria obtido (Colomer, 2007, p. 42).

Figura 41 — Diário de leitura 09

Terça, 25 de outubro de 2022

Hoje a leitura foi legal, por causa que ela fala sobre a natureza, o que ela fez para a natureza, a parte mais legal foi quando ela conseguiu impedir o desmatamento que eles iriam fazer. (D.V)

Fonte: elaboração própria.

Figura 42 — Diário de leitura 26

Oi, diário

27/09/2022

Sobre o livro Wangari...

Achei que elas têm direito de preservar o que plantou, eu faria o mesmo, porque ficaram dez anos plantando árvores. (S.L)

Fonte: elaboração própria.

Figura 43 — Diário de leitura 16

27/9/2022

Eu gostei do texto do Cinturão Verde porque é muito importante ajudar e plantar e preservar o meio ambiente e, a atitude delas é muito boa para a natureza. (L. H)

Fonte: elaboração própria.

O texto de “Wangari Maathai” trata de sua biografia, mostrando sua luta contra o desmatamento e a favor da preservação da natureza, elemento destacado na figura 41, pelo estudante D.V na sua escrita. Ao apresentar a situação vivenciada pela

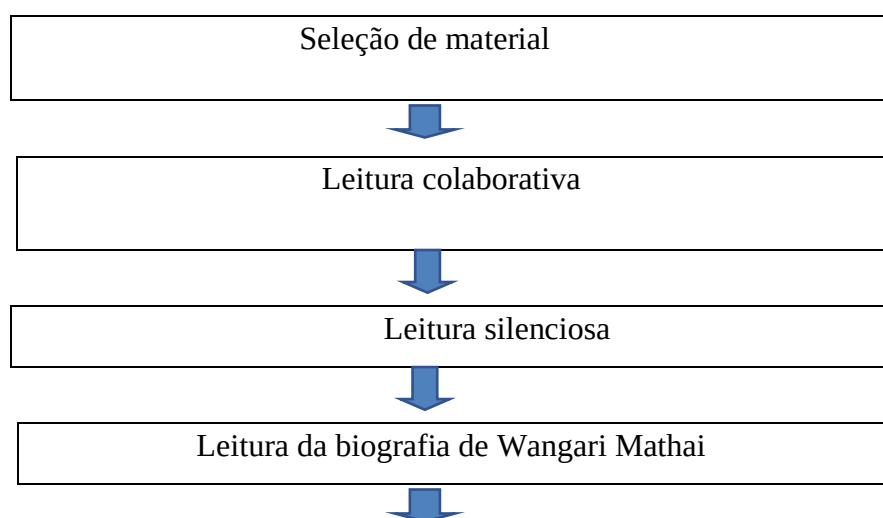
ambientalista, ele vibra com as ações que corroboram com a preservação, tornando “Maathai” uma grande heroína.

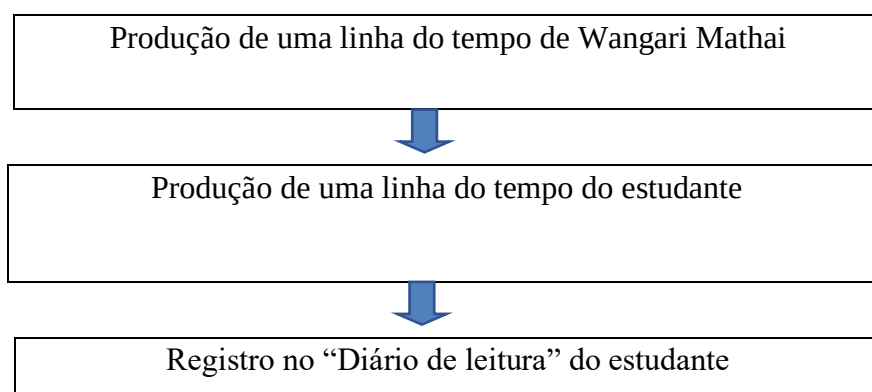
Na figura 41, o estudante usa o pronome “ela” para se referir à protagonista do texto. O mesmo recurso é utilizado na figura 42, pelo aluno S. L. Utilizando o pronome “elas”, referem-se a um grupo, enaltecendo a ação dessas mulheres de plantar, em dez anos, 50 milhões de árvores.

Na figura 43, outro estudante destaca a importância do plantio e da preservação do meio ambiente. Utiliza a expressão “dela” para se referir às atitudes das mulheres. Nos três exemplos, os estudantes não utilizaram o nome da protagonista. Acreditamos que isso seja um reflexo da leitura colaborativa, em que todos falavam sobre o mesmo assunto e, por isso, deduziram que, mesmo não utilizando os nomes das personagens, o grupo identificaria do que e de quem se tratava os comentários. “O que é realmente decisivo é que a leitura resulte em uma experiência pessoal positiva e que se realize a partir do diálogo com a obra e a comunidade cultural” (Colomer, 2007, p. 39).

Embora a turma tenha realizado a leitura do gênero quadrinhos, a leitura da biografia permitiu que os estudantes aprofundassem o conhecimento sobre história e identidade da personagem. Outros aspectos do livro também foram importantes para promover o envolvimento e a aproximação do leitor com a obra. Elementos como o resumo, o prefácio e as imagens no final do livro enriqueceram a experiência com o material escrito, e consequentemente, com a leitura.

3.3.8 Resumo da sequência de atividades 3





3.4 Sequência de atividades 4 — Partilhando e compartilhando textos

A sequência quatro foi desenvolvida a partir da observação do comportamento leitor da turma. No desenvolvimento das práticas de leitura, observamos que muitos estudantes, apesar de estarem numa fase mais desenvolvida de leitura, apreciavam os textos indicados para as crianças menores, em especial os contos mais atuais, com narrativas curtas, lúdicas e engraçadas.

Posto isso, a sequência proposta teve como objetivo a leitura desses textos e seu compartilhamento com alunos mais novos, das turmas do ciclo de alfabetização. Desse modo, acreditamos que a ocupação de outros espaços e o contato com outros públicos auxilia tanto o protagonismo como a autonomia desses leitores.

Figura 44 — Resumo das estratégias utilizadas na sequência 4 — Leitura além do texto

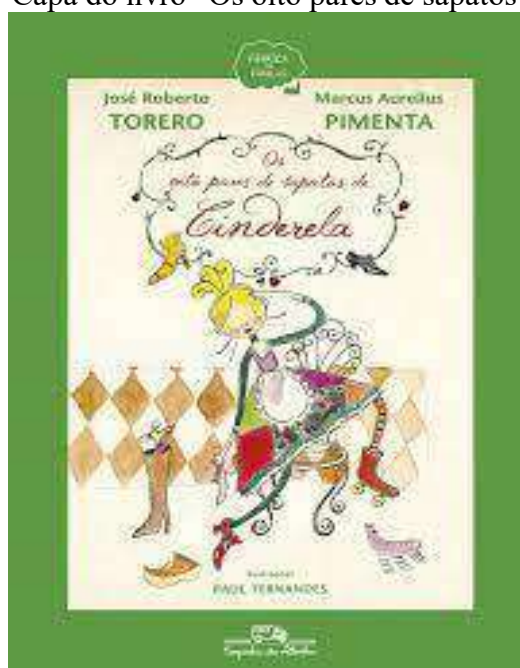
Antes da leitura	• Seleção da bibliografia: diálogo entre os textos de novos e velhos autores; • Contextualização da obra partilhada.
Durante a leitura	• Parcerias com níveis diferentes de leitura; • Rotina com diferentes configurações e critérios para a formação dos agrupamentos de leitura; • Interatividade, participação e inclusão na leitura do texto; • Diálogos entre as obras, pontes entre obras antigas e recentes;

	• Releitura dos textos.
Depois da leitura	• Momento de expressão oral, escrita e artística; • Roda de conversa: diversidade de opiniões; • Organização de cronograma, material para consulta, gerando, assim, outros materiais de leitura; • Registro no “Diário de leitura”; • Elaboração de lista “TOP 10”, das melhores leituras do segundo semestre; • Sugestão de livros pelo professor; • Proposta de leitura com públicos e espaços diferentes.

Fonte: elaborado pela autora

3.4.1 Primeira Etapa — Leitura do Conto “Os Oito Pares de Sapatos de Cinderela”

Figura 45 — Capa do livro “Os oito pares de sapatos de Cinderela”

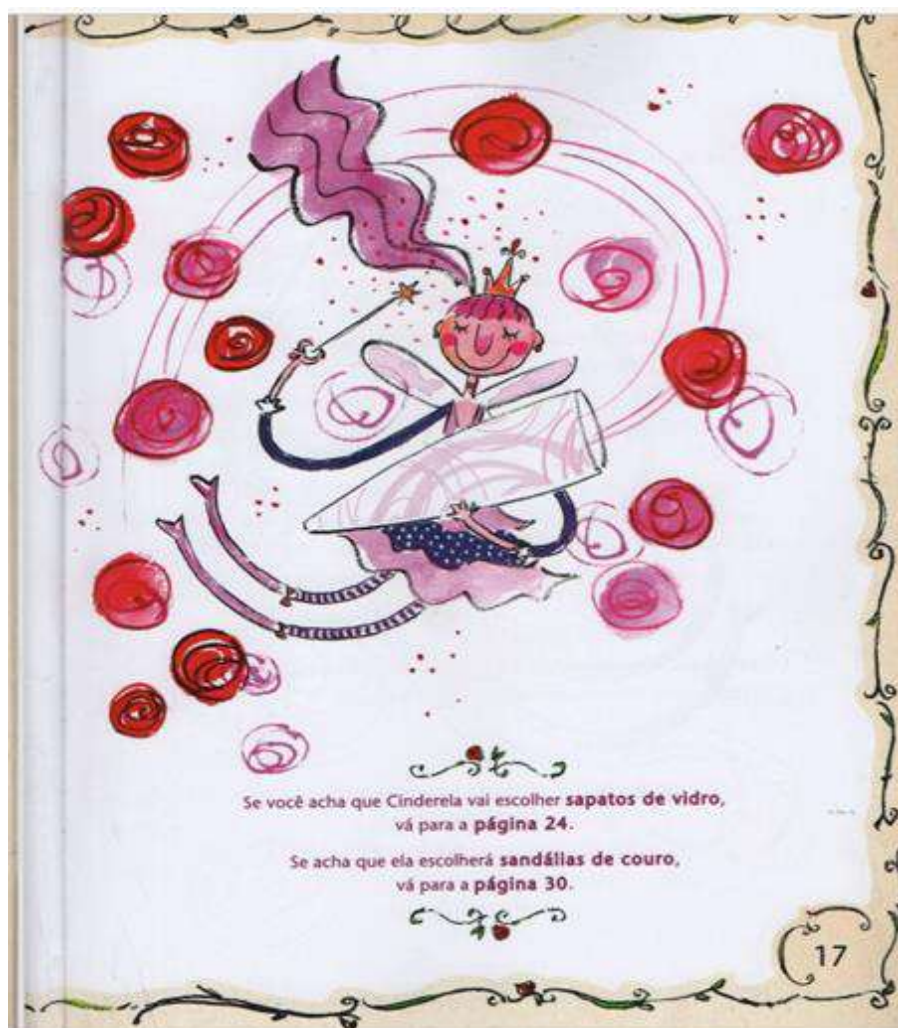


Fonte: Torero e Pimenta (2016).

Antes da leitura, apresentamos o livro e informamos à turma que essa era uma versão diferente da história da Cinderela contada pelos irmãos Grimm, e pedimos que contasse resumidamente as que conheciam. Os estudantes misturaram versões modernas com as antigas, exemplificando com as narrativas contadas pelos desenhos e filmes da Disney, mas também citando as versões mais tradicionais desse conto. Aproveitamos o contexto para falar sobre as especificidades de cada época, em que fatores como valores, culturas e lugares, além dos papéis sociais representados, alteram a perspectiva de uma história.

A história contada à turma faz parte da coleção Fábrica de Fábulas de Torero e Pimenta (2016). O livro reconta a história de Cinderela de uma forma bem moderna, com possibilidades e finais diferentes para as personagens. Para isso, os autores apresentam opções de escolha para o leitor, como no exemplo a seguir:

Figura 46 — Página do livro



Fonte: Torero e Pimenta (2016).

Aqui, os autores dão duas sugestões, direcionando os leitores para a página que contém a opção escolhida. Essa interatividade acontece em muitos momentos. Assim, os autores dividem com o leitor as decisões e rumos da narrativa, tornando o leitor coautor do texto. Vemos, com esse exemplo, uma nova forma de experimentá-lo:

Seriam exemplos disso o jogo intertextual com que se alude a outras obras, o jogo metaficcional que põe as regras literárias a descoberto ou as mudanças no papel dado ao leitor, três linhas que se acham em consonância com as formas qualificadas de “pós-modernismo” na arte atual (Colomer, 2007, p. 80).

No decorrer da contação da história, os estudantes foram surpreendidos com a organização do enredo. Além de utilizar uma linguagem atual, com referências conhecidas por eles, o texto apresentava situações engraçadas e personagens com diferentes características físicas.

A leitura foi compartilhada com a turma pela professora e, cada vez que se apresentava uma escolha no enredo, os estudantes pediam aos gritos para escolher uma opção. A turma ficou entusiasmada pela dinâmica de leitura do conto e pela perspectiva de participar em algum momento do enredo. Durante essa dinâmica, os estudantes faziam comentários sobre a história. Ao chegarmos num determinado ponto da leitura, presenciamos um atrito entre dois estudantes, após a leitura do seguinte trecho:

O príncipe mandou anunciar que faria um grande baile e todas as jovens da cidade estavam convidadas. Todas mesmo! As baixas e as altas, as magras e as gordinhas, as ricas e as pobres, as loiras e as morenas, as ruivas e as carecas (Torero; Pimenta, 2016, p. 8).

Nesse momento da história, a estudante I.R. discutiu com o colega, porque este riu da princesa careca. A estudante questionou qual o motivo do riso, uma vez que existem pessoas que enfrentam doenças e são obrigadas a raspar o cabelo. Seu questionamento dialoga com as discussões presentes na atualidade:

Os estudos ideológicos da década de 1980 mostram que a literatura infantil do século XX evidencia a forma em que emergiu a consciência dos direitos universais da humanidade: o direito à liberdade e à democracia; o direito das mulheres, das etnias, das culturas ou povos colonizados a serem tratados sem discriminação e a

partir de sua própria perspectiva; o direito de qualquer pessoa a ser respeitada em sua diferença em relação aos modelos estandardizados e dominantes (Colomer, 2007, p. 134).

3.4.2 Segunda etapa — Roda de conversa

Esta etapa tinha como proposta o diálogo com o conto tradicional, apresentando aos estudantes uma leitura mais interativa, participativa e inclusiva, inclusive pelo enredo e discussões que suscitou. Questões como o papel das mulheres, o estereótipo do pé pequeno como sinônimo de feminilidade, além da diversidade de princesas apresentadas na versão contada, foram pontos que conversamos após a leitura. “Nos livros atuais predomina a fantasia, o humor, o jogo literário, a narrativa psicológica e a ruptura de tabus temáticos. Este universo literário requer atitudes e competências leitoras diferentes das que eram necessárias anos atrás” (Colomer, 2007, p. 77).

É importante destacar que o momento pós-leitura é essencial para essa analogia textual, possibilitando questionamentos sobre temas conflituosos e a reflexão sobre os diferentes pontos de vista dentro de um grupo.

Na conclusão dessa etapa, acrescentamos para os estudantes informações sobre os autores e outros títulos que poderíamos ler e que apresentavam a mesma proposta do livro trabalhado na sala de aula. Na aula seguinte, a estudante D.A comentou que pegou na sala de leitura um livro do mesmo autor, chamado “Branca de Neve e a Sete Versões”. Diante da boa receptividade da turma em relação à obra do autor, incluímos a leitura desse livro após a etapa dos registros no “Diário de leitura”.

3.4.3 Terceira etapa — Registros no Diário de leitura

Os registros selecionados dos “Diário de leitura” dialogam com a obra literária apresentada na sequência de atividade e com as práticas de leitura, que priorizam a participação e o diálogo com o estudante. Seguem os exemplos abaixo:

Figura 47 — Diário 26

Oi, diário, eu gostei por causa que pode escolher o que vai acontecer, mas prefiro a **versão** das irmãs (que) arrancam os pés. (S.L)

Fonte: elaboração própria

Figura 48 — Diário 10

Eu gostei da **variação** do texto da Cinderela porque o livro deixa você escolher a possibilidade. A história, tipo o nome da história “Cinderela e os Oito Pares de Sapatos”. Esse título é legal porque o livro dá oito opções de sapatos pra a cinderela usar. (E.P)

Fonte: elaboração própria

Ao analisar as figuras 47 e 48, identificamos que ambos os estudantes gostaram da opção de escolher os rumos da narrativa. Entre as propostas apresentadas à turma, é importante o contato com diferentes estratégias de leitura. Nesse caso, quando o autor solicita a participação do leitor, ele não só dialoga com ele, mas também permite que este possa olhar a história sob diferentes vieses.

Na figura 47, o aluno mostra interesse pela versão apresentada, mas mantém sua preferência por uma versão bem mais antiga da história de “Cinderela”. Ou seja, um texto não exclui o outro, eles dialogam e é esse diálogo que favorece o amadurecimento do leitor e consequentemente seu repertório textual.

É importante observar o léxico utilizado na escrita dos dois textos, palavras como “versão” na figura 47 e “variação” na figura 48, destacados nos textos, demonstram um entendimento da proposta, que é mostrar releituras de contos tradicionais conhecidos pela turma.

Figura 49 — Diário de leitura 02

Segunda -feira

(...)Eu e minha turma lemos um livro chamado Cinderela e os Oito Pares de Sapato, foi muito, muito legal. A história foi inovadora, divertida e ela é interativa. A história tem duas alternativas para escolher, foi muito legal. E sabe, recomendo. (A.S.S)

Fonte: elaboração própria.

Utilizamos a leitura compartilhada do livro “Cinderela e os Oito Pares de Sapato”, por haver apenas um exemplar da obra. Na figura 49, a estudante relata que o livro foi lido coletivamente. Essa afirmação é um indicativo de que, ao ouvir o texto, os estudantes também se tornam leitores, uma vez que precisam interpretar, fazer conexões com outros textos, ou seja, dar significados para a história que estão ouvindo. “Na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o

sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção” (Petit, 2008, p. 26). E esse processo é único para cada leitor, que recorre à sua bagagem cultural e social para fazer essas relações. Daí a necessidade de cultivar o ouvir no processo de leitura; ouvir a voz do texto, a voz do outro para ter condições de ouvir e expressar a sua própria voz.

Os textos lidos abrem aqui um caminho em direção à interioridade, aos territórios inexplorados da afetividade, das emoções, da sensibilidade; a tristeza ou a dor começam a ser denominadas. O que é dividido com o autor, com aquele ou aquela que lhes empresta a voz, com os que participam desses espaços de leitura, abre um espaço íntimo, subjetivo (Petit, 2009, p. 108).

A estudante usa três adjetivos para se referir à experiência com a leitura: “inovadora”, “divertida” e “interativa”. Nesse caso, já identificamos aspectos importantes que podem motivar o interesse pelos livros. Esses elementos não precisam estar presentes em todas as leituras, mas podem ser considerados no planejamento das práticas de leitura, como também na seleção bibliográfica.

Por último, mesmo não sendo o objetivo, a estudante indica a leitura do texto. “Essa abertura para o outro, que é consequência da leitura, também adota, muito concretamente, novas formas de sociabilidade, de partilhar e de conversas em torno dos livros” (Petit, 2008, p. 97). Acreditamos que o desejo de partilhar uma leitura com o outro decorre de experiências significativas com o texto, aumentando os limites de atuação do leitor.

Figura 50 — Diário de leitura 17

Eu gosto das versões porque cada estória diferente é muito legal e criativa. E eu já fiz a minha versão da história da Chapeuzinho Vermelho e achei muito legal a minha versão. (L.H)

Fonte: elaboração própria.

No diário 50, o estudante avalia o livro na perspectiva de leitor, mencionando a criatividade dele, mas também faz alusão à criação de sua própria versão da história de Chapeuzinho Vermelho. Ou seja, ele se coloca na posição também de escritor, pois:

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz

variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo (Petit, 2008, p. 28-29).

Sendo assim, cada experiência leva o leitor para uma direção, uma forma de ver o mundo e de se posicionar. O estudante L.H equipara a sua criação à dos autores da obra, porque, para ele, ambos os textos são legais, ambos têm versões diferentes de uma história, ambos são escritores.

A leitura retoma sua condição de prática social, uma vez que o leitor se coloca como sujeito, não apenas objeto de ensino, e passa a perceber também o autor como sujeito. Nessas condições a leitura se transforma em interação, isto é, numa relação entre sujeitos que, pelo menos temporariamente, tem um objeto em comum e definem um objeto a partir de uma perspectiva semelhante, àquela proposta pelo autor, o que constitui um passo prévio necessário à leitura crítica em que o leitor ressignifica a linguagem, constituindo seu próprio objeto, que poderá diferir daquela do autor (Kleiman, 2002, p. 100).

Logo, a criança também é capaz de criar. Essa conclusão traz possibilidades de escolha, não apenas para a personagem do texto, mas também para o estudante, que é uma pessoa real. Trabalhamos como educadores textos ficcionais, mas os efeitos dessa leitura são bem reais.

Figura 51 — Diário de leitura 20

Segunda – feira

A professora leu para a gente o conto da Cinderela em uma nova versão, eu achei legal porque a Cinderela não dependia de ninguém e tinha como vc decidir como seria a História. Muito bom ela tinha até um pouco do meu jeito. (M.E)

Fonte: elaboração própria.

No relato da figura 51, a estudante caracteriza a história como “legal” e justifica o adjetivo utilizado, pelo fato de a protagonista não depender de ninguém na versão apresentada. Além desse elemento, ela cita a participação do leitor no decorrer da leitura, utilizando o verbo “decidir” para expressar essa ideia. Essa escolha não é aleatória, pois dialoga com a ideia de independência de Cinderela. Nesse contexto, a personagem pode escolher seu destino, tem poder de decisão. Na narrativa, esse poder também é dado aos estudantes.

Ao fazer esse comentário, a estudante traz para o texto vivências e discursos presentes na atualidade e nos livros didáticos, como, por exemplo, o papel da mulher na sociedade contemporânea. A literatura infantil possibilita o contato com situações que, experienciadas ou não, podem ampliar sua visão de mundo. A versão apresentada na narrativa tem a sua aprovação. Sua identificação com a obra é tamanha, que a estudante enxerga semelhança entre ela e a protagonista da história, diferentemente da do conto tradicional em que a dona dos sapatinhos só tem uma escolha: um sapato, apenas um destino. Assim, o contato com o texto literário propicia essa reflexão:

O objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem (Colomer, 2007, p. 31).

De modo geral, os registros nos “Diários de leitura” permitiram que os estudantes expressassem diferentes opiniões e visões de mundo. Nessa atividade, tivemos a oportunidade de saber um pouco mais sobre seus gostos literários, mas também como enxergam as atitudes das personagens e defendem valores que consideram corretos. Observamos também que eles podem dialogar com a obra e consigo mesmos, justificando seu ponto de vista ou realizando uma crítica, assim:

O gosto e o juízo de valor são inseparáveis da experiência de leitura tão logo esta se inicia na infância e ocorrem sempre em relação a algum parâmetro comparativo. São aspectos que se formam através da prática. Em primeiro lugar, mediante a leitura de muitas obras que oferecem e ampliam os parâmetros de comparação, que levam a estabelecer a opinião sobre sua qualidade (Colomer, 2007, p. 147).

Por isso, a prática de ler textos com diferentes temas e propostas pode contribuir para o desenvolvimento desse leitor crítico e seletivo, capaz de justificar suas escolhas, experimentar outros textos e selecionar sua própria bibliografia. A partir de suas experiências com a leitura, vimos que são capazes de fazer conexões com outros textos e com a vida real.

3.4.4 Quarta Etapa — Seleção da bibliografia

A partir da leitura compartilhada dos contos trabalhados na etapa 1 e 3, propomos a leitura e releitura de contos indicados para os primeiros e segundos anos. Para começar essa etapa, explicamos à turma que os livros escolhidos para a leitura da semana seriam livros mais infantis, indicados para os alunos do primeiro e segundo ano. Conversamos com a turma que o objetivo era conhecermos alguns títulos para que os estudantes do 5º ano pudessem apresentá-los às turmas do ciclo de alfabetização.

Frisamos que, assim como em outras atividades desenvolvidas pelo 5º ano, eles eram vistos como referência na escola pelos alunos mais novos, por meio dos trabalhos que apresentavam. A turma ficou muito motivada e já queria escolher as salas em que iriam atuar.

Durante essa etapa, os alunos dedicaram seu tempo à seleção e ao manuseio das obras oriundas da sala de leitura, do acervo da professora e da turma, que foi orientada a trazer seus exemplares para a escola, para escolher quais textos seriam compartilhados:

É imprescindível para que os alunos formem sua autoimagem como leitores aprendendo a avaliar antecipadamente os livros, criando expectativas, arriscando -se a selecionar, acostumando-se a abandonar um livro que decepciona e a levar emprestado aquele que lhe parece atraente. Se a escola não assegura um tempo mínimo de prática para todas essas funções, quem o fará? (Colomer, 2007, p. 125).

Muitos estudantes explicaram que iriam trazer o livro do irmão mais novo, o que possibilitou um leque maior de opções nas trocas de leitura da classe.

Após a seleção bibliográfica, salientamos a necessidade de preparação, com a leitura e releitura do texto sempre que julgassem necessário, tornando-o mais próximo e familiar de quem o apresenta. Julgamos importante o movimento de voltar ao texto, identificando aspectos que não são vistos em uma única leitura. “Métodos didáticos que levem à releitura são necessários; a descoberta ou a construção de um sentido que o aluno deve poder explicar até certo ponto e comparar com aquele obtido pelos demais” (Colomer, 2007, p. 44). Nesse sentido, ao preparar a leitura em parceria, a atividade traz essencialmente a necessidade de ler e reler o texto para dividi-lo com o outro.

Mostramos para a turma como seria se colocássemos o livro na frente do rosto, o grupo percebeu a diferença no tom e clareza da voz. Em outro exemplo, ficamos parados num canto da sala, sem movimento algum. A seguir, questionamos se era uma boa estratégia para incentivar que todos se interessassem pela leitura na sala.

Para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação “de leitor para leitor” (Lerner, 2002, p. 95).

Esses exemplos, assim como os outros, permitiram que eles refletissem sobre a postura do leitor e como algumas ações podem ajudar ou não na apresentação do texto escolhido.

3.4.5 Quinta etapa — Organização das leituras e do cronograma

Após a escolha dos livros para a leitura nos ciclos de alfabetização (1º e 2º anos), organizamos o cronograma²⁰ de leitura, contendo a turma selecionada, o dia e o horário para o compartilhamento dos textos pelas duplas de estudantes. Algumas duplas foram escolhidas por afinidade em trabalhos anteriores, outras por desenvoltura semelhante. No entanto, achamos importante conciliar alguns opostos, como: um menino e uma menina, e a parceria entre alunos mais tímidos e outros mais expressivos ou extrovertidos. Além desses critérios, fizemos duplas com níveis de leitura semelhantes e distintos.

A professora anotou os títulos escolhidos pelos estudantes, apresentando possíveis datas e salas para a realização da proposta. Muitos estudantes pediram para fazer alterações com relação à sala sugerida, tinham preferência pelas salas de suas antigas professoras ou conhecidos, como amigos ou familiares, como, por exemplo, o irmão mais novo. Alguns alunos também procuraram trocar de duplas, entretanto, explicamos que as primeiras rodadas de leitura seriam escolhidas pela professora.

As informações sobre as apresentações foram digitadas e compartilhadas com a turma, para consultarem as datas durante a semana. Comentamos sobre a animação das professoras das salas dos 1º e 2º anos, com relação à visita das duplas. As leituras seriam realizadas na primeira e segunda aula do dia, seguindo o cronograma.

3.4.6 Sexta etapa — Segunda roda de conversa

Na roda de leitura, a turma comentou sobre a experiência vivenciada ao compartilhar a leitura em outras salas. Entre os comentários, enfatizaram o nervosismo e

²⁰ Anexo C.

a expectativa de ler para o outro. Também mencionaram as reações das turmas, como o batimento das palmas no final da leitura; as salas mais silenciosas ou barulhentas; o auxílio do professor da classe; o pedido para recontarem a história e, principalmente, o pedido dos alunos para olhar o livro de perto. Outros comentários foram realizados no “Diário de leitura”, possibilitando o aprofundamento das discussões após a roda de conversa.

3.4.7 Sétima etapa — Segundo registros no Diário de leitura

Nesta etapa, orientamos a turma a registrar suas impressões da experiência de compartilhar a leitura com outro público e espaço, identificando quais aspectos da proposta estimulam a atuação desses estudantes como leitores, a partir da escuta do que querem nos dizer:

Mais do que descobrir porque não leem, trata-se de ouvir os jovens que leem apesar do contexto, para saber o que os motiva a fazê-lo. Ou ouvir os meninos e as meninas quando falam sobre livros para conhecer quais as dificuldades e estímulos que parecem ser relevantes (Colomer, 2001, p. 114).

Posto isso, identificamos, no diário 02, a parceria com a melhor amiga como estímulo para a realização da proposta.

Figura 52 — Diário de leitura 02

Sexta-feira

Oi, diário, hoje eu li para o 2º, foi muito legal, mas queria ter lido com a M.E, por ser minha amiga me sinto melhor se você lê com sua amiga, você se sentiria melhor [...]. Mas além disso, foi tudo mil maravilhas, na verdade mais ou menos, eu fiquei muito nervosa. As crianças se comportam muito bem e gaguejei um pouco, mas além disso, foi muito legal, tomara que eu leia a próxima vez, tchau.
(A.S.S)

Fonte: elaboração própria.

No relato apresentado na figura 52, a estudante reclama da parceria realizada. Mas discorre sobre a experiência com empolgação, descrevendo o comportamento das crianças durante a leitura. Apesar do nervosismo mencionado pela leitora, ela tem a expectativa de ler novamente para a turma.

É perceptível que a estudante avalia seu desempenho como leitora analisando o contexto geral da vivência. Percebendo pontos positivos e negativos neste processo, um aspecto não exclui o outro, mas se complementam. É interessante essa percepção, pois mostra que a leitura é um processo em construção em que ora avançamos, ora aprendemos mais um pouco. A gagueira citada pela A.S.S não acontece em todos os momentos, mas indica que ela tem uma consciência sobre seus sentimentos diante de uma situação nova, mas, concomitantemente, o desafio a encoraja a repetir a experiência.

Figura 53 — Diário de leitura 29

Sexta-feira

Foi bem legal eu e a S. lemos no 2º B, as crianças ficaram bem quietas, elas foram também bem educadas, eu gostei bastante. (T.B)

Fonte: elaboração própria.

Figura 54 — Diário de leitura 19

Sexta-feira

Oi diário!

Hoje eu M.C e a minha amiga M.J, a gente foi ler na sala da prof. R. Os alunos da prof. R. foram muito educados com a gente. Eu gostei muito de ir lá. (M.C)

Fonte: elaboração própria.

Figura 55 — Diário de leitura 21

Hoje fomos ler na sala do primeiro ano da professora R. Eu e a M.C lemos (o) livro “Quero colo”, foi muito bom, o 1º ano nos trataram muito bem e lemos muito bem. (M.J)

Fonte: elaboração própria.

Nas figuras 52, 53, 54 e 55, os leitores enfatizaram bastante a reação do público diante da apresentação da leitura. Para descrever esse comportamento, utilizaram expressões como: “bom comportamento”, “quietas” e “educadas”. Essa observação trazida pelas duplas mostra que apreciaram a postura da classe em ouvir o que tinham para contar. A recepção e a atenção foram uma parte importante do momento da leitura,

e saber ouvir e escutar faz parte também do ato de ler, tanto com relação aos locutores como dos receptores.

Compartilhar leituras amplia nossas experiências e visão de mundo, ocupar outros espaços e públicos dialoga com essa ideia. Na figura 54, a aluna M.C diz que gostou muito de “ir lá”. Enxergamos a leitura como um movimento contínuo, que não acaba no término do texto, mas pode levar a outros textos e a outras pessoas, pois:

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço (Cosson, 2021, p. 27).

As duplas também salientaram nos “Diários de leitura” terem gostado muito da experiência. Na figura 55, a estudante comenta sobre o tratamento que recebeu da turma, acrescentando que a leitura da dupla foi tão boa quanto a recepção. Além de fazer uma autoavaliação, ela condiciona uma ação à outra. Na sua opinião o grupo gostou da leitura pois essa foi bem realizada. É interessante como no ato da leitura despertamos vários sentidos; o da audição, a visão e o gosto de uma leitura quando bem compartilhada. A partir dessas e outras percepções que acontecem no ato da leitura, na partilha desse momento, a M.J pôde concluir que a leitura foi bem-sucedida.

Compreendemos que a leitura vai além do texto escrito, se lê o contexto, a expressão do rosto, o barulho e o silêncio da turma. A estudante A.S também fez essa leitura ao entrar na sala. Na figura 56, ela descreve de forma engraçada como foi a sua experiência e como se sentiu, por meio de exemplos e comparações.

Figura 56 — Diário de leitura 01

Sexta- feira

Querido diário Alface, hoje eu li um livro pro 2º A. Eu quando pisei na sala eu percebi que, a sala estava mais tão quieta que nem o grilo fazia barulho. Quando eu terminei de ler, eu saí em disparada, eu queria virar um pavão e enfiar minha cabeça em um buraco. (A.S)

Fonte: elaboração própria.

A estudante usa o humor por meio da metáfora para descrever as sensações que teve ao realizar a leitura, desejando ser igual ao pavão para poder se esconder em um buraco, mostrando a timidez que sentiu durante a leitura. Ela nomeia seu diário com o

nome “Alface”, personalizando seu material de escrita. Assim como outras duplas que se apresentaram, a estudante enfatizou o silêncio da turma, comentando que nem um grilo fazia barulho no ambiente. Com esse exemplo, ela demonstrou estar apreensiva e nervosa diante da atividade, saindo da sala rapidamente, assim que terminou sua apresentação.

Na figura 56, a aluna enfatiza sensações e efeitos que a atividade provocou nela, utilizando analogias para descrever seus sentimentos. O objetivo da atividade era conhecer outro público de leitores, ampliando os espaços de leitura. No entanto, o desenvolvimento da atividade aflorou a visão sobre seu próprio comportamento, suas sensações e reações. A leitura é uma via de mão dupla, que nesse caso possibilitou que a A.S fizesse uma leitura de si, naquele momento, que pode ser vista como autoconhecimento.

Ler permite ao leitor, às vezes, decifrar sua própria experiência. É o texto que “lê o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar (Petit, 2008, p. 38).

Dessa forma, é importante enfatizar que possibilitar momentos de reflexão não apenas coletivos, mas também individuais como o registro no “Diário de leitura”, é um modo de refletir e fazer conexões de ideias, de sentimentos e de ações. Ao descrever sua experiência, a estudante foi totalmente abstrata, trouxe algo íntimo e pessoal, que talvez não conseguisse expressar em público, mas cumpriu a missão de traduzir em palavras. Mesmo que comicamente, seus medos e inseguranças foram expressos num cenário diferente do habitual.

A finalidade do momento pós-leitura não é a produção em si, ou o estilo e os recursos linguísticos usados para escrever no diário, posto que nem todos estão na hipótese alfabética indicada para o ano. O uso do gênero textual diário representa a possibilidade de ampliar os momentos de expressão do estudante através dos recursos linguísticos:

Algumas motivações exclusivamente orais ou escritas se mostraram igualmente positivas. Todavia, a motivação com uma atividade integrada de leitura, escrita e oral parece ser uma medida relevante para a prática do ensino de língua materna na escola (Cosson, 2021, p. 57).

A partir do acesso a esse material, o professor pode planejar ações e intervenções que contribuam para a formação e o desenvolvimento de leitores e também de escritores, a partir da contribuição das leituras trabalhadas em aula. Temos aqui um exemplo de como esse momento pode evidenciar talentos e habilidades que conversam com a leitura e a escrita, bem criativa por sinal.

Figura 57 — Diário de leitura 10

Sexta-feira

Quando eu cheguei na sala de aula todo mundo da sala do 1º C, estava brincando, aí a professora da sala teve que mandar todo mundo ficar quieto. Aí eu e o Diego começamos a ler tinha alguns que riam um pouco, aí tudo bem, mas eu fiquei prestando atenção em todo os alunos da sala, porque alguns estavam conversando, mas tirando isso tudo foi ótimo. (E.P)

Fonte: elaboração própria.

Na figura 57, o estudante descreve exemplos de indisciplina antes da realização da leitura. Em seu texto, percebemos seu incômodo com o comportamento dos alunos do 1º ano. Entre os aspectos apontados por ele, estão a brincadeira, o riso e o barulho. Pelo relato do aluno, verificamos que ele foi bem observador, atentando-se para aspectos gerais da sala, e enfatizando que sua atenção foi dirigida para as atitudes dos ouvintes. Apesar da sua crítica relacionada à indisciplina da classe, evidente no seu texto, o aluno classifica a experiência como ótima.

Durante as práticas de leitura, os estudantes têm diferentes papéis: leem, ouvem, dividem leituras, compartilham opiniões. Mas, antes de tudo, a atenção e a audição são elementos fundamentais para a apreensão do texto e o envolvimento com a leitura. Nessas ocasiões alternam-se momentos de silêncio e barulho, dependendo da etapa da proposta. Desse modo, a postura do aluno E.P é compreensível, uma vez que ele já é um leitor mais experiente e por consequência mais crítico com relação às posturas mais imaturas.

O estudante tinha uma expectativa com relação à classe diante do texto, a motivação que ele tem para ler, é diferente do público do 1º ano. “Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura. Aliás, influências sempre existem em qualquer processo de leitura” (Cosson, 2021, p. 56).

Figura 58 — Diário de leitura 20

Sexta-feira

Hoje eu estava muito animada, porque eu e o K.R íamos ler na sala da minha irmã M., ela é do primeiro ano. Quando eu cheguei na sala, as crianças começaram a olhar para minha cara e a dele. Mas a gente leu, quando acabamos, perguntamos que bicho eles mais gostaram. Principalmente minha irmã ficou quieta, eu dei risada de algumas coisas. Mas a professora animou, eu e ele ficamos dando risada e pra piorar ele não conseguiu abrir a porta, o que me deu mais raiva. (M.E)

Fonte: elaboração própria.

Na figura 58, a experiência de leitura foi contada pela estudante M.E com entusiasmo. Uma das motivações para a sua animação foi a expectativa de ler na sala da irmã mais nova. “O sucesso inicial do encontro entre o leitor e a obra depende da boa motivação” (Cosson, 2021, p. 55). O que destacamos na sua descrição, além da leitura compartilhada, é a interação que essa dupla teve com a classe, questionando a turma sobre seus animais preferidos. Essa iniciativa partiu das próprias estudantes, pois a ideia da professora era incentivar também a autonomia e liberdade no instante das apresentações. A aluna colocou em prática um hábito que compartilhamos durante a leitura: a interação do grupo com o tema ou gênero apresentado.

De acordo com o relato realizado no diário 20, a contação fluiu de forma leve e divertida e, mesmo com os imprevistos citados no fim do registro, percebemos que esses não interferiram no resultado final da proposta.

Quando organizamos as duplas de leitura, pensamos inicialmente em uma rodada de apresentações durante a semana, pois as turmas do 1º e 2º anos, escolhidas para este trabalho, tinham um cronograma de provas, entre outras atividades da classe. No entanto, a partir dos relatos após as leituras, muitos estudantes queriam repetir a experiência, seja utilizando o mesmo livro ou outros títulos sugeridos por eles.

A partir dessa demanda, organizamos outra rodada de leituras, contemplando outras salas como os 3º e 4º anos. Além disso, os estudantes interessados tiveram a liberdade de escolher novas parcerias de leitura. Analisaremos abaixo, um registro sobre a experiência na segunda rodada de leitura:

Figura 59 — Diário de leitura 20

Hoje eu li com a M.C e a D.A, foi muito boa a experiência, eu li para sala da minha irmã M. Depois nós fomos pra sala do 2º C, foi legal a gente leu o livro na sala da minha irmã, foi Vovó Maria e na outra sala foi “Chapeuzinho Branco” e amanhã a gente vai ler para o 3º e o 4º, estou ansiosa! (M.E)

Fonte: elaboração própria.

Na figura 59, a estudante relata que apresentou juntamente com suas colegas três leituras em salas diferentes, no 1º, 2º e 3º anos, agendando uma leitura futura para o 4º ano. É oportuno observar que as leituras selecionadas dialogam com atividades desenvolvidas anteriormente nas práticas de leitura, realizadas tanto na sala de aula, como em outros espaços da escola.

A história de “Vovó Maria” indicada no diário faz parte de um conjunto de narrativas do livro “Rotas fantásticas”, de Prieto (2003). A leitura do título é resultado de uma atividade promovida em leituras anteriores, por meio da leitura compartilhada pela professora. Foi um texto bem recebido pela turma, que demonstrou uma identificação com o gênero terror. A escolha da história “Chapeuzinho Branco” foi sugestão das próprias estudantes. Esse livro faz parte do acervo da biblioteca da escola.

Acreditamos que o estudante pode participar do seu desenvolvimento e aprendizagem. A liberdade de escolher onde, o quê, quando e como se lê faz parte do processo de crescimento deste leitor. Para a aluna, escolher o lugar da leitura tinha um significado especial, particular, assim como as demais decisões relacionadas à bibliografia e às parcerias de leitura.

Ao compartilhar a leitura, ao contrário, cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta comunidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar. Da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilitar abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal (Petit, 2008, p. 43).

A avaliação positiva da estudante e a ansiedade em continuar compartilhando textos são indicativos de que seu gosto pela ação de ler não é forçado. Ela tem condições de influenciar outros leitores e ampliar essas experiências para além do espaço escolar.

Figura 60 — Diário de leitura 05

07/10/2022

Hoje eu li em uma sala, o 2º D, eles ficaram quietos no começo até o fim. A prof. do 2º D, foi muito gentil (comigo) e o L.L, ela leu a capa e a contracapa, foi muito bom, gostei! (C.N)

Fonte: elaboração própria.

Na figura 60, assim como outros estudantes, o estudante C.N enfatiza o comportamento da classe, evidenciando sua quietude. Além dessa observação, comentou sobre a recepção da professora da sala e o fato de ela ter lido a capa e a contracapa do livro.

Nesse registro, o estudante teve a ajuda da professora, considerada uma leitora mais experiente. Nesse sentido, ao complementar a leitura da dupla apresentando aspectos paratextuais, ela trouxe elementos importantes sobre a obra conhecidos pelo estudante. “A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha, e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra” (Cosson, 2021, p. 60).

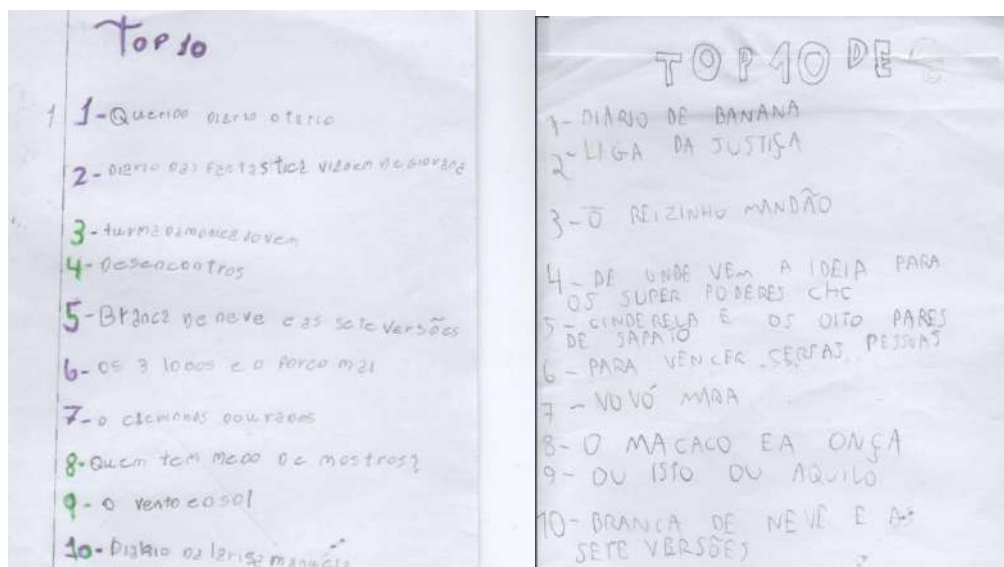
Acreditamos que esse reconhecimento é fruto de um trabalho diário com as obras literárias, em que tanto os aspectos internos como externos são apresentados para a turma, por serem elementos essenciais para a leitura da obra de forma integral.

3.4.8 Oitava etapa — Produção do “TOP 10”

O trabalho com a sequência de atividades possibilitou que os estudantes tivessem acesso a uma diversidade de textos. Além dos títulos trazidos pela professora, somaram-se os livros oriundos da Sala de leitura e do acervo pessoal dos estudantes.

Assim, como fechamento da sequência, propomos a realização de um segundo “TOP 10”. A partir dessa nova listagem de leituras, identificamos quais gêneros e títulos foram mantidos ou acrescentados no acervo textual dos estudantes.

Figura 61 — “TOP 10” dos estudantes



Fonte: arquivo dos autores.

Figura 62 — Transcrição da figura 61

1. QUERIDO DIÁRIO OTÁRIO
 2. DIÁRIO DAS FANTÁSTICAS VIAGENS DE GIOVANA
 3. TURMA DA MÔNICA JOVEM
 4. DESENCONTROS
 5. BRANCA DE NEVE E AS SETE VERSÕES
 6. OS TRÊS LOBOS E O PORCO MAU
 7. CACHINHOS DOURADOS
 8. QUEM TEM MEDO DE MONSTRO?
 9. O VENTO E O SOL
 10. O DIÁRIO DE LARISSA MANOELA
- (T.B)

1. DIÁRIO DE UM BANANA
2. LIGA DA JUSTIÇA
3. O REIZINHO MANDÃO
4. DE ONDE VEM A IDEIA PARA OS SUPER PODERES?
5. CINDERELA E OS OITO PARES DE SAPATO
6. PARA VENCER CERTAS PESSOAS
7. VOVÓ MARIA
8. O MACACO E A ONÇA
9. OU ISTO OU AQUILO
10. BRANCA DE NEVE E AS SETE VERSÕES

(E.P)

Fonte: elaboração própria.

Ao observar a lista da estudante T.B, identificamos que:

- a) Versões novas e tradicionais de contos conhecidos ocupam essa listagem;

- b) No primeiro semestre, os livros da coleção “Diário de um Banana” figuraram entre as preferências da turma. Nessa listagem, além de se manter, houve a ampliação da leitura de romances em formato de diário, com a inserção de dois novos títulos: “O Diário das Fantásticas Viagens de Giovana”, Galvão (2020), e “O Diário de Larissa Manoela”, Santos (2020). Essa informação demonstra que o livro pode e deve ser enxergado como um bem, um objeto de consumo e compartilhamento entre os estudantes, ganhando assim, outros espaços para a sua apreciação;
- c) No primeiro “TOP 10”, foi destacada pelos leitores a revista “Turma da Mônica para Crianças”, de Souza (2017);
- d) Houve a inclusão da versão “Mônica Jovem”, Souza (2017);
- e) Títulos apresentados na “Leitura diária”, como a fábula “O vento e o sol” (Chc, 2022) e a “Branca de Neve e as Sete Versões” (Torero e Pimenta, 2016) também são citadas pela estudante.

O fato de os alunos citarem leituras que foram apresentadas na “Leitura diária” é um indício de que o professor é uma importante referência de leitura. Logo, oportunizar o encontro entre leitores e livros ainda é uma das melhores estratégias para formar leitores. “Um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos de seu percurso” (Petit, 2008, p. 148).

Na listagem do “TOP 10”, do estudante E.P, verificamos que:

- a) O livro “Diário de um Banana” se mantém também nessa lista;
- b) Alguns títulos listados fizeram parte de suas leituras individuais e colaborativas, como é o caso do conto “Como Vencer certas Pessoas” e do poema “Ou Isto ou Aquilo”, de Meireles (2014);
- c) Aparecem versões atuais dos contos de “Branca de Neve” e “Cinderela”, de Torero e Pimenta (2016);
- d) A história da “Vovó Maria”, de Prieto (2003), apresentada pela professora através da modalidade compartilhada de leitura, também é incluída na lista;
- e) A reportagem lida “De onde vem a Ideia para os Super Poderes?” (Baú de histórias. Chc, 2022), diferentemente das primeiras listagens em que textos não literários não entraram, foi incluído no seu repertório.

Essas duas listas refletem aspectos evidenciados também nas outras listagens, corroborando a ideia de que o contato diário com os textos e práticas diversificadas de trabalho contribuem sim para o aumento do repertório do leitor em formação.

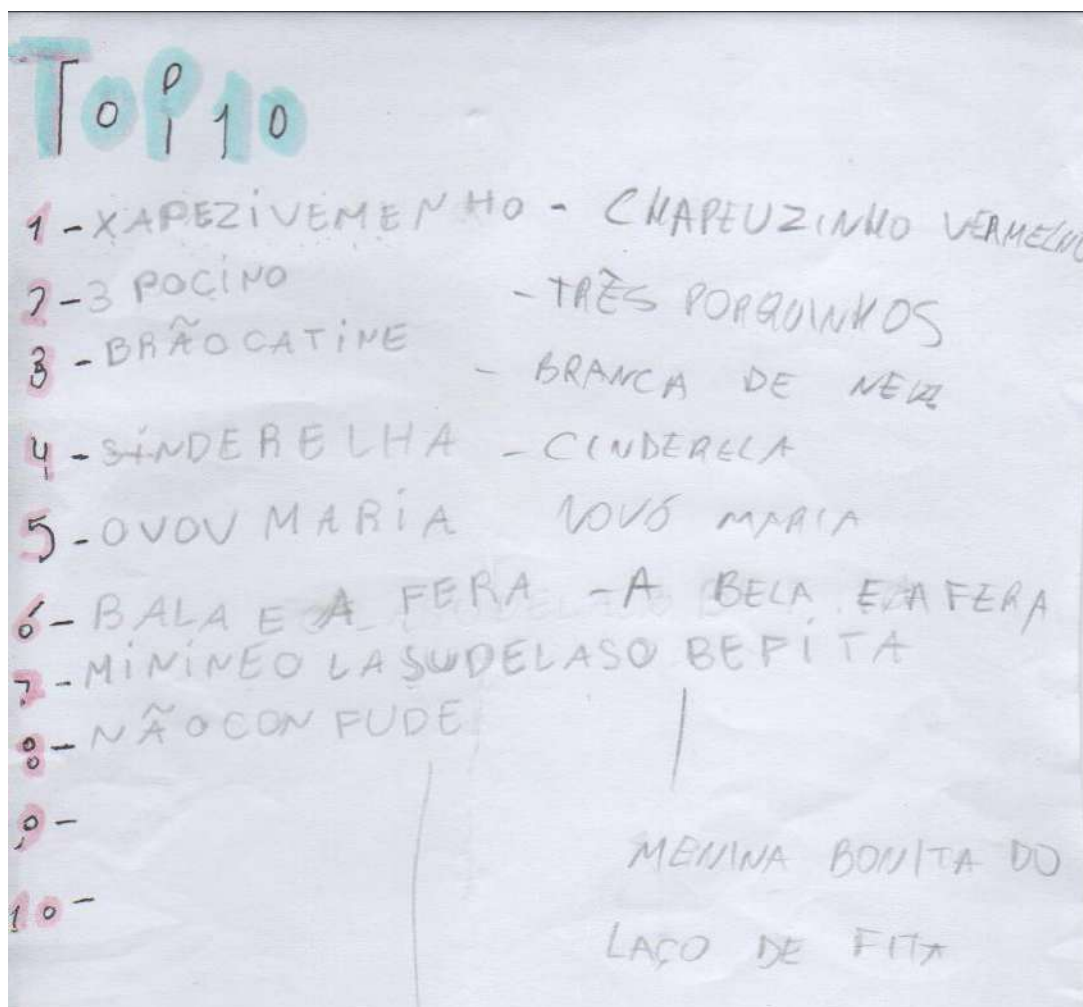
Vemos nesses exemplos uma variedade de gêneros, temáticas e suportes, acessados por diferentes vias e contextos. A estudante que leu o livro “O Diário de um Banana” no primeiro bimestre deu oportunidade para outros títulos, mantendo sua preferência por textos semelhantes. Se outrora os estudantes somente mencionaram como referências os contos de Grimm, agora tiveram acesso a outras releituras desse texto.

Ao citar um texto de divulgação científica, lido na revista “Qualé”, percebe-se que o estudante E.P também teve contato com outros textos, além do literário. Neste caso, esse acesso permitiu um enriquecimento do seu repertório, reconhecendo no suporte revista o acesso para diferentes gêneros e tipologias textuais.

Mais do que fazer uma lista, o aluno, ao rememorar suas leituras, reviu e refez o percurso de sua trajetória como leitor, em que cada texto se torna uma ponte para o próximo:

Porque o número de obras lidas importa muito se as crianças devem construir seu próprio horizonte de expectativas contra o qual projetar cada nova leitura. Não se aprende apenas lendo “muito bem” uns poucos textos, também é necessário ajudar as crianças a estabelecer relações entre muitas leituras (Colomer, 2001, p. 148).

Figura 63 — TOP 10 da estudante



Fonte: arquivo da autora.

Figura 64 — Transcrição da figura 63²¹

- Top 10
1. Chapeuzinho Vermelho
 2. Três Porquinhos
 3. Branca de Neve
 4. Cinderela
 5. Vovó Maria
 6. A Bela e a Fera
 7. Menina bonita do laço de fita
 8. Não confunda

Fonte: elaboração própria.

²¹ As palavras foram corrigidas ortograficamente para facilitar a compreensão.

Na listagem acima, apresentamos os títulos da estudante Y.A. Ao realizar a sondagem de escrita, descrevemos a aluna como pré-silábica, ou seja, ela não reconhece o alfabeto, impossibilitando a leitura de qualquer texto. Embora tenha avançado na hipótese de escrita no decorrer dos bimestres, a estudante ainda não domina o código de escrita completamente. No entanto, essa limitação não a impede de produzir uma lista com seus textos preferidos. Ela consegue registrar suas opções, ao mesmo tempo em que expõe suas dificuldades, inerente à sua fase de escrita.

Ao analisar sua listagem, podemos destacar informações importantes para ajudá-la na sua formação como leitora. Embora a atividade tenha como propósito a produção de 10 leituras preferidas, a estudante não conseguiu completar sua lista, demonstrando, na prática, as diferentes habilidades e competências que são inerentes de cada leitor. De acordo com Gregorin, (2009), a estudante pode ser classificada como pré-leitora, fase em que a imagem tem predomínio absoluto na primeira fase de construção do leitor.

Na listagem do “TOP 10” da estudante Y.A, evidenciamos:

a) O tempo do leitor:

— Nesse contexto, cabe mencionar que o tempo que ela levou para fazer a lista foi diferente do restante da turma. Esse fato denota que cada leitor percorre um caminho, cada um tem seu próprio ritmo e tempo. Por isso, a importância de respeitar a trajetória e identidade, principalmente do leitor em formação. A participação ativa nas atividades de leitura;

— A atuação da estudante nesta etapa da sequência revela que, mesmo não dominando completamente o código, ela faz uso desse sistema para realizar a proposta solicitada. De acordo com Soares (2011), o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua, nas práticas sociais, é denominado de letramento. Nesse contexto, a educanda teve uma participação ativa durante a atividade, considerando seu grau de alfabetização e letramento, produziu a lista solicitada pela professora;

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2014, p. 39-40).

- b) Sua seleção apresenta textos trabalhados com alunos do ciclo de alfabetização, compreendendo o 1º ao 3º ano:

— Essa observação mostra que, ao escolher esses livros, a aluna recorre ao uso de imagens e textos curtos para entendê-los, além de suprir a dificuldade de ler textos que requerem um leitor mais experiente;

- c) A temática do texto:

— O livro “Menina bonita do laço de fita” é uma obra de Machado (2014), que exalta a beleza da pele negra. Conta a história de um coelho que, ao se apaixonar pela cor negra de sua vizinha, faz tudo para ficar igual ela. Depois de várias tentativas frustradas, acaba encontrando a felicidade ao se casar com uma coelha preta e ao ter filhos brancos, pretos e malhados. Acreditamos que as escolhas textuais podem ser aleatórias, afinal gostamos de experimentar o que não conhecemos. No entanto, nas séries iniciais, os aspectos internos do livro infantil têm tanta importância quanto os aspectos externos, conforme Aguiar (1988).

Logo, a identificação com o tema apresentado pode ser um bom motivo para experimentar a leitura. O rosto da protagonista negra estampa a capa do livro, que não deixa de ser atrativa do ponto de vista artístico. Ao observar o contexto educacional da estudante, percebemos que as escolhas nessa idade também podem revelar aquilo que é intrínseco à identidade da criança, algo que é familiar e atraente. Ao mesmo tempo em que a autora trata da cor da pele, de forma lúdica e engraçada, ela também retrata o tom da pele da estudante Y.A, que é negra e se vê representada na capa de um livro. Um objeto, até então, pouco acessado por ela na sala de aula;

- d) Escolha da letra maiúscula:

— Outro ponto importante é que livros como “Não confunda” da autora Furnari (2011) apresentam a letra de imprensa maiúscula. A escolha da letra facilita a compreensão do texto do leitor iniciante;

- e) Preferência pelos contos de fadas tradicional:

— Os contos de fadas ocupam majoritariamente a lista da aluna, apontando para uma fase em que a leitora está acessando textos ligados à tradição oral. Para Aguiar (1988), é importante para a criança que o final da história seja feliz, com uma estrutura

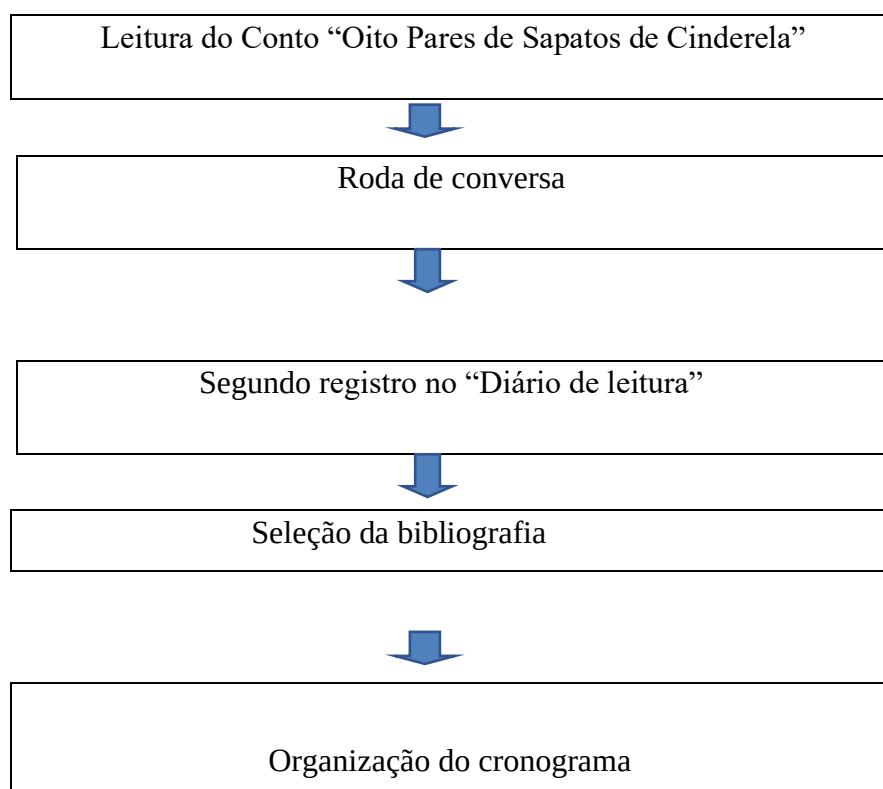
já conhecida, como a luta do bem contra o mal, e o esperado “foram felizes para sempre”;

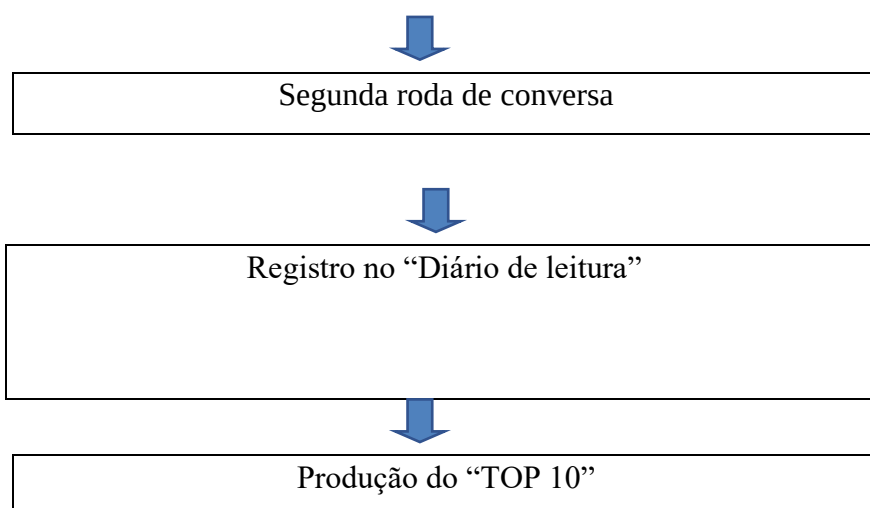
f) A inclusão de um novo gênero:

Dos oito títulos citados pela aluna, apenas um pertence ao gênero terror. A história de “Vovó Maria”, Prieto (2003), foi compartilhada pela professora na “Leitura diária”. Assim como a estudante Y.A, o estudante E.P também incluiu a narrativa em sua lista, o que é bem interessante, uma vez que os dois estudantes apresentam características peculiares, relacionadas ao nível de aprendizagem e às suas características como leitores. No entanto, nessa atividade eles compartilham pontos em comum; como, por exemplo, a preferência por uma história. Nesse momento, eles se conectam no ato de ler.

A inclusão desse título reflete o interesse pela leitura de outros gêneros, mas também reforça mais uma vez, a recorrência de textos lidos na “Leitura diária” realizada pela professora. Ao apresentar diariamente uma diversidade de gêneros para a turma, a educadora colabora para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

3.4.9 Resumo da sequência de atividades 4





4. Análise das modalidades de leitura

Compreendemos a importância de propor diferentes modos de ler o texto, por isso, queremos analisar por meio dos registros dos estudantes, no “Diário de leitura”, em que momentos uma modalidade é mais eficiente no desenvolvimento das atividades e como elas favorecem o amadurecimento e a autonomia dos leitores.

A partir da observação de alguns textos registrados no “Diário de leitura”, podemos apontar questões relevantes para o enriquecimento do trabalho com a leitura diária.

Figura 65 — Diário de leitura 05

“Meu querido diário, hoje eu li em dupla com meu amigo o (P.H). Eu preferi ler em dupla eu gostei muito porque sou tímido e não ia ler direito na frente de todos sozinho.” (C.N)

31/08/2022 Quarta-feira

Fonte: elaboração própria.

O registro do estudante na figura 65 denota que é importante possibilitar diferentes organizações de leitura, com diferentes propósitos e contextos. Tornar a experiência da leitura um momento de solidariedade, confiança e diversão faz parte do percurso para torná-la mais presente na rotina das crianças. Nota-se que o estudante gostou de participar, no entanto, sua timidez ainda não dá segurança para que leia sozinho. Paralelamente, se sente bem, mas é desafiado.

Figura 66 — Diário de leitura 02

“Hoje li na frente da sala inteira com a (D.A) foi legal, mas tenho muita vergonha, eu li muito bem pelo menos melhor do que a última vez. A gente falou sobre o desrespeito que os idosos sofrem, falando nisso você sabia que meu vô tem 74 anos, a minha vozinha já foi pro céu e não gosto de falar sobre isso. Mas tudo bem, o meu avô cozinha muito e ele é bem bravo e muito engraçado também. Meu avô não sabe mexer no celular, eu já ensinei, mas acho que esqueceu, ele não tem um celular.

Ah, eu comecei a pegar livro emprestado com a prof. O nome do livro é Diário de um Banana” e é muito legal, já vi a edição 7 e estou lendo a edição 2, depois disso comecei a ler melhor e escrever como estou fazendo agora. Aqui em casa é muito quieto então dá para ler tranquilo e é isso, tchau diário. Fim.” (A.S.S)

Fonte: elaboração própria

Nesse registro, a estudante fala da sua experiência com a leitura oral compartilhada com a turma. Mesmo a leitura sendo realizada em dupla, ela salienta a timidez diante da atividade proposta. Essa mudança de perspectiva para o leitor é importante.

Os estudantes precisam planejar com antecedência as leituras que irão realizar, ler o texto de antemão e compartilhar dificuldades para a sua realização, seja com parceiros(as) ou com um mediador de leitura, que no caso é a professora.

As propostas de leitura em duplas foram organizadas após um período em que somente o professor lia para a classe. Durante esse tempo, os estudantes apenas ouviam a leitura ou faziam pequenas contribuições na leitura coletiva. Dessa forma, uma mudança de papel — de ouvinte a orador — vai gerar a necessidade de recorrer a outras competências, o que é essencial para o crescimento e amadurecimento dos leitores.

Ao falar da idade do avô, a criança está interagindo com uma reportagem lida na revista “Qualé” (2022), “Jovem sim, senhor!”, edição 50, que tratava do preconceito sofrido pelos idosos acima de 60 anos. No diário, ela traz o assunto colocado em pauta após a leitura coletiva na sala de aula, mas também comenta questões pessoais relativas à sua família; sentimentos de tristeza e alegria se mesclam no texto ao falar dos avós. Ela traz o texto para si, demonstrando que sente saudades da avó, ao mesmo tempo em que fala de outras temáticas, como a questão da terceira idade e sua relação com a tecnologia, evidenciada quando relata que o avô não tem celular.

Outro ponto importante é o interesse que demonstra ao pegar um livro para a leitura, pois, ao comentar do empréstimo que realizou, atrela seu desenvolvimento na leitura e escrita à prática de leitura que vem realizando. Uma observação não menos importante é a linguagem que usa para se referir às edições que já leu. Ela poderia ter falado “volume”, para se referir a outro livro do mesmo autor.

No entanto, esse entendimento é adquirido aos poucos, no contato frequente com os textos e gêneros ou pode ser ensinado pelo mediador, principalmente em momentos antes da leitura, o que irá facilitar um reconhecimento das nomenclaturas apropriadas relacionadas aos materiais de leitura. “Um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse; desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos de seu percurso” (Petit, 2008, p. 148).

Outro aspecto mencionado pela estudante se refere ao espaço para a realização dessa leitura, estendendo o ato de ler para o espaço doméstico que caracteriza como silencioso. Nesse sentido, percebemos uma ampliação dos espaços de leitura em que o estudante não se limita ao ambiente escolar para estar em contato com os livros. Vejamos o próximo texto.

Figura 67 — Diário de leitura 20

“Quarta – Feira

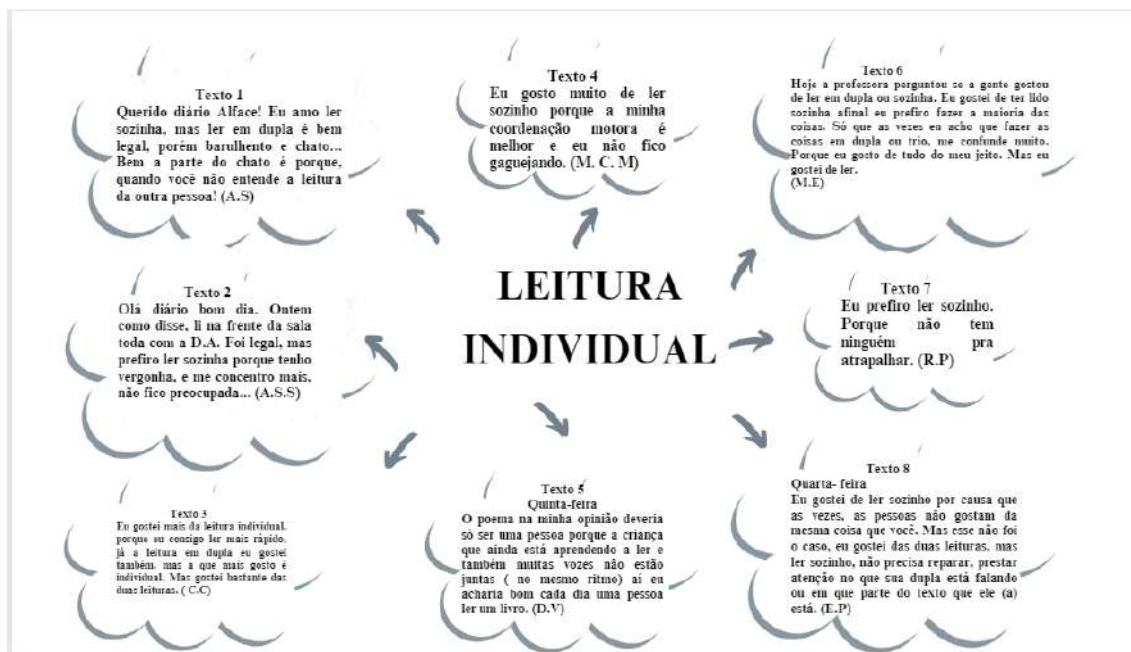
Hoje a professora perguntou se a gente gostou de ler em dupla ou sozinho? Eu gostei de ter lido sozinha afinal eu prefiro fazer a maioria das coisas só. Às vezes eu acho que fazer as coisas em dupla ou trio me confunde muito, porque eu gosto de tudo do meu jeito. Mas eu gostei de ler com a S.E.” (M.E)

Fonte: elaboração própria.

Nesse registro, a estudante demonstra a preferência pela leitura individual. Como justificativa, ela aponta que acaba tendo mais responsabilidades pelo fato de ter uma fluência maior na execução da leitura. A colega mencionada no seu registro também apresentava uma leitura rápida e fluente, por esse motivo nesse caso a estudante teria gostado mais da parceria dessa vez.

Na figura 68, apresentamos uma seleção de textos que evidencia a preferência pela leitura individual seja esta oral ou silenciosa.

Figura 68 — Conjunto de textos — Modalidade de leitura individual



Fonte: elaboração própria.

Aspectos importantes apontados pelos estudantes sobre a leitura individual:

- a) Níveis e ritmos diferentes de leitura (barulhento e chato);
- b) Vergonha, preocupação e concentração;
- c) Leitura rápida e dinâmica quando realizada individualmente;
- d) Coordenação motora (ritmo de leitura), gagueira;
- e) Falta de fluência na leitura conjunta, ritmos distintos;
- f) Autonomia e independência, organização pessoal;
- g) Melhor desempenho na leitura individual (ninguém para atrapalhar);
- h) Atenção redobrada na leitura do outro, acompanhar a leitura do outro.

O processo de formação do leitor exige que esse esteja exposto a diferentes situações de leitura. Cada modalidade de leitura exige um papel, uma responsabilidade e uma forma de atuar e participar do texto. Desse modo, acreditamos que a leitura individual, seja ela oral ou silenciosa, traz a garantia de manter seus sentimentos e sensações num campo restrito.

A leitura é um ato individual e social. Dividir com o outro, sentimentos como: a insegurança, o medo, a vergonha e suas dificuldades como leitor não é uma tarefa fácil para as crianças no processo de formação da personalidade e identidade. A opinião do outro tem um peso maior nessa etapa escolar e, por isso, como defesa, as atividades individuais podem parecer mais estáveis e seguras. “A leitura silenciosa é uma atividade

que precede a leitura em voz alta. Nessa concepção, ela é uma atividade processadora de sentido, sem emissão sonora, necessária à ‘leitura em voz alta’” (Bajard, 2001, p. 42-43).

Outro ponto importante se refere ao desempenho de cada um na realização da leitura. Geralmente, o estudante que apresenta um bom desempenho na leitura não quer ser atrapalhado pela falta de ritmo ou dificuldade de leitura do outro. Apresenta até um certo egoísmo, uma superioridade em relação aos outros que não estão no seu nível de fluência.

Isso ocorre ao passo que muitos alunos com dificuldade querem se manter confortáveis. Sem prestar atenção na leitura, buscam a comodidade de permanecerem no mesmo nível de leitura sem precisar alterar seu desempenho, sem precisar expor seus pontos fracos para outras pessoas. Além disso, não querem redobrar a sua atenção e nem se preocupar em acompanhar a leitura colaborativa.

Todos esses aspectos apontados pelos estudantes mostram que é preciso atuar em outros papéis como leitores. Antes de invalidar outros modos de ler, é fundamental experimentá-los, independentemente do grau de leitura que cada um apresenta. É relevante para o seu amadurecimento como leitor que, antes de decidir por uma modalidade favorita, possa conhecer habilidades e competências possibilitadas por outras configurações, cenários e personagens. Seguem abaixo as principais modalidades utilizadas durante o trabalho com as sequências de atividades:

Figura 69 — Modalidades de leitura



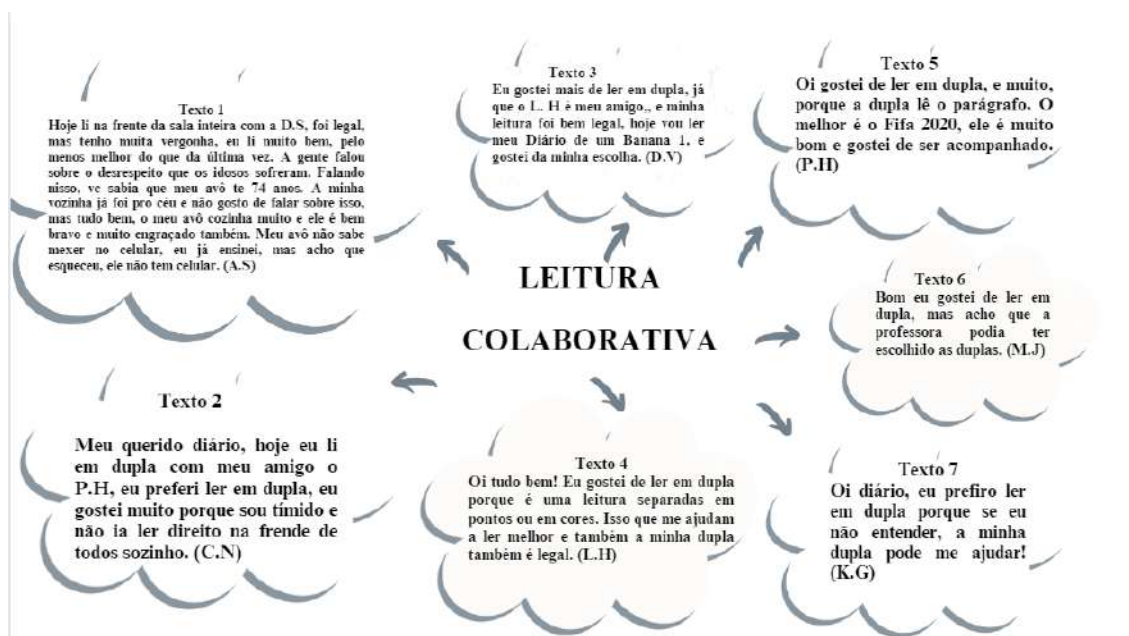
Fonte: elaboração própria.

Desse modo, consideramos que essa postura diante da leitura individual faz parte do desenvolvimento do leitor. “A leitura silenciosa não intimida o jovem leitor. Ela é espontânea e de uso constante para quem sabe ler. Ela permite uma iniciação às técnicas da leitura rápida tão necessária em nossos dias” (Bajard, 2001, p. 44).

Cabe ao leitor mais experiente, no caso, a professora, propiciar situações em que a criança possa se desafiar, ao mesmo tempo em que seja livre para errar, começar e recomeçar quantas vezes forem necessárias.

Sozinho diante do livro, o leitor escolhe a estratégia correspondente ao seu desejo ou à sua necessidade: sobrevoar as páginas para ir diretamente à informação que procura, ou deixar seu olhar vagar sobre uma escritura que o sensibiliza, voltando atrás ou saltando trechos, para chegar ao final do texto a seu modo (Bajard, 2001, p. 110-111).

Figura 70 — Conjunto de Textos — Modalidade de leitura colaborativa



Fonte: elaboração própria.

Aspectos importantes apontados pelos estudantes sobre a leitura colaborativa:

- Autoavaliação do próprio processo como leitor;
- Dividir a leitura e sentimentos, como a timidez;
- Incentivo para a leitura oral;
- Divisão de uma atividade prazerosa com um amigo;
- A organização textual auxilia na leitura colaborativa;
- Leitura de um tema de interesse em comum

- g) Possibilidades de diferentes parcerias na leitura;
- h) Auxílio do parceiro de leitura, diante das dificuldades;

Ao fazer nossa análise sobre os aspectos que envolvem a predileção pela leitura colaborativa, evidenciamos que a mesma justificativa para se ler sozinho pode ser usada para se ler em parceria. Essa constatação é importante porque nos faz lembrar que cada indivíduo é único, logo, traz visões e percepções diferentes sobre as coisas. E, mesmo que este expresse uma opinião semelhante à do outro, essa pode ter um sentido distinto e pessoal.

Dessa forma, um dos motivos citados para a leitura colaborativa seria o fato de dividir sentimentos como a vergonha. Devido à timidez, o estudante P.H sentia-se mais confiante lendo com alguém ao seu lado. Eles compartilhariam não apenas um texto, mas também os sentimentos gerados pela ação de ler.

Ao realizar a leitura oral, não apresentamos apenas o texto, nos apresentamos também: através das expressões faciais, da postura corporal, do tom da nossa voz.

Ler [em voz alta] é ainda se colocar em harmonia com os sentimentos expressos pelo autor, traduzi-los e comunicá-los em torno de si: um sorriso, uma voz emocionada, olhos marejados de lágrimas, são manifestações eloquentes. Ao lado dessa concepção do texto e da relação autor-leitor que carrega a marca da época, surgem aqui elementos de uma comunicação que, não sendo apenas linguística, se estabelece tanto entre aquele que pronuncia o texto e seus ouvintes, quanto entre os próprios ouvintes. A leitura que envolve convivência funciona como cimento social (Bajard, 2001, p. 50-51).

O texto oralizado exige uma performance mais atenta, pois, expõe o leitor. Por esse motivo, mais uma vez, a parceria na leitura é benéfica, possibilitando que os leitores dividam a atenção com o público. E por falar em divisão, percebemos que ela está explícita nas justificativas dos estudantes. Para eles, ler com o colega possibilita compartilhar um sentimento, um tema.

Embora a leitura seja colaborativa, os estudantes também avaliam seu desempenho pessoal, pois eles têm a oportunidade de comparar vários aspectos da leitura com sua dupla. E isso faz parte do crescimento como leitor. Pode-se, a partir das suas observações, experimentar outros ritmos e formas de ler, aprendendo caminhos que facilitem e aprimorem sua leitura. Essa postura de autoavaliação permite que o leitor

tenha consciência de seus pontos fortes e fracos, podendo ser ajudado ou ajudar nas práticas de leitura conjunta.

Ao realizar a leitura colaborativa na sala de aula, os alunos utilizam elementos inerentes ao texto para organizá-lo. O reconhecimento de aspectos como parágrafo, pontuação, elementos paratextuais, dentre outros, permite que eles delimitem as fronteiras e consigam começar e recomeçar diante do texto. Ao planejar uma leitura em dupla, os estudantes têm a oportunidade de ler e reler as obras, utilizando conhecimentos adquiridos nas aulas para dividi-los com seus parceiros.

Esse comportamento vai ao encontro com as ideias de Lerner sobre a preparação da leitura. Segundo a autora, “ao orientar suas ações para uma finalidade compartilhada, os alunos se comprometem na elaboração de um produto — uma fita, uma carta de leitor, etc. — que seja satisfatório e convincente para os destinatários e para eles mesmos.” (Lerner, 2002, p. 22). Dialogando com essa ideia, Solé acrescenta que:

Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção — a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe — e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade (Solé, 1998, p. 69).

É interessante perceber que a cobrança e a preocupação em participar de forma satisfatória da atividade, vem do próprio estudante, que busca mecanismos que o auxiliam nesse processo de aprendizagem. Nenhum critério foi imposto como forma de avaliar a participação na atividade, no entanto, o cuidado com a leitura observado na sua realização foi espontâneo.

5. Considerações finais

Neste trabalho, apresentamos quatro sequências de atividades que tem a finalidade de motivar a leitura e formar leitores por meio de ações e intervenções que podem ocorrer antes, durante e depois do ato de ler. Para o desenvolvimento da proposta, propiciamos aos estudantes um contato contínuo e plural com os gêneros textuais, a partir da leitura diária e da utilização de um conjunto de estratégias de leitura. Os alunos tiveram a oportunidade de diversificar seu papel como leitor, por meio das modalidades de leitura. Além disso, a produção do diário permitiu que os educandos refletissem sobre a experiência leitora, expressando suas ideias e opiniões sobre a leitura.

Na sequência de atividades 1, “Leitura e opinião”, trabalhamos com a reportagem “Projeto que dispensa a escola avança no Brasil”, da revista “Qualé”, focando nos conhecimentos prévios dos estudantes, a partir dos relatos pessoais trazidos por eles, oriundos das suas vivências. Estimulou-se, assim, o posicionamento da turma sobre o assunto por meio dos argumentos pessoais e textuais. Dessa maneira, eles puderam compartilhar informações que podem ser iguais ou diferentes da experiência do outro. Enxergando dois aspectos da questão, embora cada criança tenha contado e dado seu parecer, houve momentos em que as opiniões se alinhavam, e em outros, os pontos de vistas eram divergentes.

Apresentar para a turma diferentes aspectos sobre um mesmo tema faz parte da construção do senso crítico do leitor. Além do mais, é no diálogo com o outro que ocorrem os questionamentos e se possibilita a abertura para novos conceitos e a desconstrução de preconceitos gerados pela desinformação. Ao final da atividade, os estudantes puderam ampliar as informações sobre o tema *homeschooling*, reconhecendo o suporte revista como fonte de informação.

Na sequência de atividades 2, “Um texto leva ao outro”, apresentamos ao grupo a leitura da reportagem “Um mergulho na literatura infantil”, da revista “Qualé”, em que os estudantes foram convidados a falarem de suas leituras e suas preferências, para depois dividi-las com o grupo. Os estudantes tiveram a oportunidade de escolher, indicar, listar e divulgar seus textos favoritos, trazendo para a classe leituras que fizeram ou fazem parte do seu repertório pessoal.

Desse modo, as atividades desenvolvidas na sequência de atividade, evidenciaram aspectos importantes que colaboraram para uma aproximação do leitor

com os textos; como a seleção da obra e a liberdade de escolher o texto de sua preferência. A proposta apresentada permitiu o conhecimento coletivo das escolhas textuais da turma, possibilitando a inclusão desses títulos na bibliografia utilizada na da “Leitura diária”. Os estudantes foram motivados a planejar suas leituras, exercendo uma responsabilidade diferente, alternando momentos de oralidade e escuta. Além disso, destacamos como a leitura de um texto pode levar a outros, ou seja, um tema, um gênero, uma indicação pode ser a ponte entre o leitor e a sua próxima leitura.

Na sequência 3, “Leitura além do texto”, os estudantes leram a obra autobiográfica de Wangari Maathai, apresentada aos alunos por meio de dois gêneros diferentes no mesmo livro: os quadrinhos e a biografia. A proposta de leitura desse livro deu ênfase para aspectos paratextuais, destacando textos complementares como as informações da capa e contracapa, dados e fotos da protagonista. Além do mais, salientamos a importância da linguagem não verbal, explorando a temática ambiental e sua relação com outras áreas do conhecimento.

Os estudantes construíram uma linha do tempo, organizando os acontecimentos mais importantes na trajetória de vida da ambientalista. Nessa atividade, trabalhamos com a turma as várias formas de dizer, prolongando ou resumindo uma informação. Além do sentido e significado, comportado por palavras aparentemente sinônimas, mas com intenções bem distintas. Propusemos também que os estudantes construíssem sua própria linha do tempo, inserindo eventos significativos da sua vida, refletindo sobre sua história e crescimento como ser humano. Após a leitura, os estudantes registraram no “Diário de leitura” suas percepções sobre a obra trabalhada.

O trabalho com o livro trouxe a possibilidade de refletir sobre outros lugares e realidades. Muitos estudantes mostraram interesse em realizar ações e mudanças também no Brasil, no que tange ao meio ambiente. Houve empatia por uma causa social, ao mesmo tempo que, algumas crianças demonstraram empolgação em realizar uma atitude semelhante, também no nosso país. Percebemos que a leitura nos toca, gera ação e reação, o leitor não é passivo, ele interage e age em contato com as palavras. O uso do “Diário de leitura” num momento posterior possibilitou que o leitor tivesse mais tempo para refletir sobre o texto, com liberdade para expressar suas ideias e sentimentos relacionados à obra.

Na sequência 4, “Partilhando e compartilhando textos”, foi proposto aos estudantes que revisitassem os contos tradicionais a partir da contação oral dessas histórias, conectando essas obras, às atuais versões do conto da Cinderela. A proposta

focou na intertextualidade dessas histórias e nos recursos utilizados nos livros como ferramenta para a participação e interação dos leitores no texto.

A partir dessas leituras, convidamos a turma a pesquisar contos que pudessem compartilhar com outros alunos da escola. O propósito da atividade seria dividir com outras classes, leituras que esse público tivesse maior aceitação. Foram necessários, planejamento e organização por parte dos estudantes, incluindo: a seleção antecipada da bibliografia a ser utilizada, a leitura e releitura dos livros escolhidos e a construção de um cronograma para organização das duplas de leitura.

Partilhar a leitura com outros públicos e espaços trouxe para os estudantes a perspectiva de ser responsável por momentos da "Leitura diária" de outra classe. Sentimentos como: entusiasmo, medo, curiosidade, ansiedade e satisfação são alguns exemplos que podem ser citados. Por isso, acreditamos que todas as sequências de atividades deram subsídio para que esses leitores chegassem a esse momento. Ao se responsabilizar pela leitura e transmissão daquele texto, o estudante conta com suas vivências como leitor e com os diferentes papéis em que pode atuar durante suas experiências com o texto, que possibilitam sua evolução e seu desenvolvimento, seja como ouvinte ou orador.

Na aplicação das sequências de atividades, constatamos que algumas estratégias utilizadas pela educadora são recorrentes no trabalho com a leitura, evidenciando sua relevância no processo de formação leitora. Uma vez que, em contato com essas práticas em diferentes momentos no ato de ler, os estudantes são guiados a utilizar algumas ferramentas que enriquecem e ampliam sua experiência e desenvolvimento como leitores.

Entre as estratégias mais utilizadas pela professora, destacam-se:

- a) A seleção bibliográfica compartilhada com a turma: professores e estudantes podem sugerir textos que serão utilizados na rotina da classe;
- b) Utilização do conhecimento prévio do estudante: identificar os saberes trazidos pelo indivíduo;
- c) Expressão oral, escrita e artística: possibilitar que os educandos expressem suas ideias, suas leituras por meio de diferentes instrumentos;
- d) Alternância nas modalidades e parcerias na leitura: diferentes configurações no momento da leitura favorecem o amadurecimento e crescimento dos leitores;

- e) Conexão entre os temas apresentados no texto com a realidade do educando: aproximar o texto do contexto vivenciado pelo estudante, estabelece uma ponte entre esses universos;
- f) Exercício da releitura do texto: estimular a releitura, voltar ao texto, desenvolvendo, entre outras coisas, a autonomia de buscar respostas, de rever o que não entendeu, confirmar ou corrigir ideias, ou até mesmo, relembrar uma boa frase.

O retorno ao texto promove o aprendizado, aprimoramento e a evolução do leitor, que em cada momento enxerga o texto com olhos e bagagem diferentes da primeira vez. É importante destacar que a mesma estratégia pode ocorrer em diferentes momentos, dependendo da dinâmica e interação da turma.

Assim, acreditamos que, ao propor diferentes caminhos para o leitor iniciante, estamos contribuindo para a sua formação, ampliando suas experiências a partir da “Leitura diária”, propondo, assim, situações que promovam a participação e o protagonismo do estudante no seu percurso como leitor.

É importante salientar que, as intervenções realizadas pela professora/mediadora propiciam o amadurecimento do educando, que pode utilizar a leitura para conectar ideias, histórias e vivências. As modalidades de leitura são importantes ações para aproximar os livros de seus leitores, assim como leitores de outros leitores.

Essa jornada teve a contribuição das leituras compartilhadas em voz alta pela professora, que, durante a rotina de “Leitura diária”, propiciava à turma diferentes textos com o intuito de conquistar esse leitor com pequenas doses de ficção, como diz Colomer (2007).

Nesse contexto, a turma experimentou a leitura colaborativa de textos da esfera jornalística, textos científicos e biográficos, em que puderam partilhar de suas inseguranças e evoluções, aprendendo e errando coletivamente. Tanto em grupos maiores, como nos menores, a leitura colaborativa permitiu uma troca de saberes.

Durante essas configurações, a leitura silenciosa sempre foi necessária e estimulada, um momento importante com o texto. Desse modo, as propostas de leitura tinham como objetivo provocar a sua leitura e releitura, num primeiro momento silenciosamente, para depois ser compartilhada em voz alta, quando necessário.

A proximidade com a leitura é um exercício contínuo, acontece dentro e fora dos muros escolares. A leitura é exercida a cada necessidade do indivíduo, que diante do texto aciona as ferramentas que dispõe para compreendê-lo e assim participar das práticas sociais, que requerem uma forma de ler distinta para cada situação do cotidiano. Na sala de aula, estimulamos dentro das práticas de leitura o uso de diferentes modos de ler o texto. A cada atividade, os estudantes têm a oportunidade de avançar de uma modalidade à outra, de acordo com os rumos que a proposta textual lhes levar.

Cada modalidade de leitura oferece possibilidades de se relacionar com o texto e com o outro, sob um viés diferente, mas que também auxilia nas demais categorias, em que uma experiência enriquece a seguinte. Cada modo de ler representa um degrau na caminhada do estudante, na busca pela sua identidade e liberdade. E, para que alcance o topo, ele precisa de todos os degraus.

Durante a aplicação das sequências de atividades, os estudantes foram levados a experimentar perspectivas diferentes relacionadas ao ato de ler, desafiando-se a mudar de papel a cada atuação. Assim, ressaltamos que o gosto pela leitura, o desenvolvimento e a formação do leitor, perpassa necessariamente por variados modos de experienciar o texto.

O resultado desse trabalho contínuo com a “Leitura diária” é refletido na ampliação do repertório cultural do estudante, no aperfeiçoamento das habilidades de leitura, no enriquecimento de sua bagagem textual e no desenvolvimento da autonomia.

Ao privilegiar situações de leitura permanente no espaço escolar, podemos desenvolver um trabalho voltado para uma leitura significativa, com funções e objetivos plurais, que impactam tanto a aprendizagem escolar, quanto o crescimento pessoal das crianças. Assim, contribuímos para o desenvolvimento da criticidade e da valorização da identidade dos alunos, corroborando com sua formação integral.

6. Referências bibliográficas

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões. In: ZILBERMANN (org). **Leitura em crise na escola: As alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 85-106.

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

ALVES, Januária Cristina. **O Uirapuru**. São Paulo: Br Educação, 2018.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AQUINO, Kenia Adriana de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. HENRIQUE, Marta Aparecida Broietti. Trailler de livro e resenha crítica: ferramentas para registros da leitura literária. In: **A criança e a literatura infantil: práticas para incentivar a leitura**. Presidente Prudente, SP: CdeA Campos Editora, 2022.

AZEVEDO. O vento e o sol. In: **Chc**, 2022. Disponível em: <https://chc.org.br/artigo/o-vento-e-o-sol/>. Acesso em: 21 ago. 2022.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <https://www.alex.pro.br/BNCC%20L%C3%ADngua%20Portuguesa.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BAJARD, Elie. **Ler e Dizer: Compreensão e Comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 2001.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução: Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 7 fev. 2022.

BRASIL. Resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Ministério da Saúde, Brasília, DF, 13 de junho de 2013.

CABRAL, Maria Clara. Projeto que dispensa a escola avança no Brasil. In: **Revista Qualé para crianças que querem saber de tudo**. 49. ed. São Paulo, 2022. p. 11.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de Oliveira. ROJO, Roxane Helena Rodrigues (orgs). **Língua Portuguesa: Ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: editora Scipione, 1991.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de. **O direito à literatura**. Vários Escritos. 5. ed. Recife: Editora Universitária UFPE, 2011.

CAPPARELI, Sérgio. **Minha sombra**. São Paulo: L&PM, 2001.

CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker; SANTOS, Fabiano dos. (orgs). **Mediação de Leitura**. São Paulo: Global Editora, 2009. p. 207-232.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CIDADE DE SÃO PAULO. EDUCAÇÃO. **Currículo da Cidade**. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-fundamental-lingua-portugues>. Acesso em: 8 mar. 2022.

COLOMER, Teresa. **A formação do Leitor Literário**. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CORREA, Hércules Tolêdo; MACHADO, Maria Zélia Versiani. Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021.

CURRÍCULO DA CIDADE. **Língua inglesa**. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/CC-Lingua-Inglesa.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2022.

DESCULPE. São Paulo: Happy Books, 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Tradução: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; CORDEIRO, Gláís Sales (orgs.). São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

ENCARNAÇÃO, Bianca. Superdica Chc. In: **Chc Ciência Hoje das Crianças**. 330. ed. Rio de Janeiro: 2022. p. 28. Disponível em: <https://chc.org.br/edicao/330/>. Acesso em: 27 jan. 2022.

FERRO, Marcela Coladello; LUIZ, Fernando Teixeira. Tamanho não é documento: teoria, crítica e proposta de atividades com narrativas curtas. *In*: SOUZA, Renata Junqueira. FEBA, Berta Lúcia Tagliari (orgs). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. Atividades com textos em sala de aula. *In*: ZILBERMAM, Regina. **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e Gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Moderna, 2003.

FURNARI, Eva. **Não confunda**. São Paulo: Moderna, 1994.

GALVÃO, D. J. **O diário das fantásticas viagens de Giovana**. São Paulo: Bambolê, 2020.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Leitura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

GRIMM, Jakob. O Pássaro de Outro. *In*: **Os contos de Grimm**. Tradução: Tatiana Belinky. Ilustrações de Janusz Grabianski. São Paulo: Paulinas, 1989.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack; DACOME, Eva; FRANCISCO, Adriana Jesuino; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelini Simões. O papel da leitura silenciosa e a constituição do leitor. *In*: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T.; AQUINO, K. A. **Da leitura silenciosa à leitura dramática**: modos de ler na escola. Presidente Prudente: CdeA Campos Editora, 2022.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

KENNEY, Jeff. **Diário de uma banana**: a gota d'água. Tradução: Antônio de Macedo Soares. São Paulo: V&R, 2013.

KLEIMAN, Angela; MORAES, Silvia. **Leitura e Interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**. São Paulo: Pontes, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

LEITE, L. C. M.; MARQUES, R. M. H. Ao pé do texto na sala de aula. *In*: ZILBERMAN (org). **Leitura em crise na escola**: As alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. P. 37-49.

LETRA DE IMPRENSA. Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Letra_de_imprensa. Acesso em: 3 out. 2022.

LERNER, Délia. **O real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 2014

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Algumas Perspectivas para o ensino dos gêneros. *In: Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. *In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global Editora, 2014.

MIRANDA, Lucas. De onde vem a Ideia para os Super Poderes? *In: Chc: Ciência hoje das crianças*. 331 ed. São Paulo: abr. 2022. p. 5-6. Disponível em: <https://chc.org.br/artigo/de-onde-vem-as-ideias-para-os-superpoderes/>. Acesso em: 23 jun. 2022.

NEMIROVSKY, Myrian. Ler não é o inverso de escrever. *In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (orgs). Além da alfabetização*. São Paulo: Editora Ática, 2008.

OFOEGO, Obioma. **Wangari Maathai: e o Movimento do Cinturão Verde**. São Paulo: Cereja Editora, 2016.

OÑATIVIA, Ana Cecília. **Alfabetização em três propostas: da teoria à prática**. São Paulo: Ática, 2009.

PENINA, Mayara. Jovem sim, senhor! *In: Qualé para crianças que querem saber de tudo*. 50. ed. São Paulo: ago. 2022. p. 6-9.

PENINA, Mayara. Um mergulho na literatura infantil. *In: Qualé para crianças que querem saber de tudo*. 49. ed. São Paulo: jun 2022. p. 4-5.

PEREIRA, Juliana da Conceição. **Maxixe: é de comer ou de dançar?!**. *In: Chc. Ciência Hoje das Crianças*. Disponível em: <https://chc.org.br/artigo/maxixe-e-de-comer-ou-de-dancar/>. Acesso em: 27 abr. 2022.

PERISSÉ, Gabriel. **Ler, Pensar e Escrever**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

PERROTI, Edimir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIMENTEL, Magaly Muñoz de; PIZANI, Alicia Palacios de; ZUNINO, Délia Lerner de. O contexto da experiência: sua história, seus fundamentos. *In: **Compreensão da leitura e expressão escrita**: experiência pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PIRES, Fernando A. **Desencontros**. São Paulo: Sesi SP, 2017.

PREFEITURA SP. **Pátio Digital**. Disponível em: <https://patiodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 27 set. 2022.

PRIETO, Heloísa Braz de Oliveira. Vovó Maria. *In: **Rotas Fantásticas***. São Paulo: 2003.

ROCHA, Ruth. **Quem Manda na Minha boca Sou Eu!**. São Paulo: Ática, 2007.

ROCHA, Ruth. **Quem tem medo de monstro?**. São Paulo: Salamandra, 2012.

RODRIGUES, Helena. **Língua Portuguesa**. São Paulo: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, Fabiano. Agentes de leitura: Inclusão social e cidadania cultural. *In: NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tânia M. K.; SANTOS, Fabiano dos. (orgs). **Mediação de Leitura***. São Paulo: Global Editora, 2009. p. 37-46.

SANTOS, Larissa Manoela Taques Elias. **Diário de Larissa Manoela**. São Paulo: Harper Collins, 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Formação de Leitores Literários. *In: NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tânia M. K.; SANTOS, Fabiano dos. (orgs). **Mediação de Leitura***. São Paulo: Global Editora, 2009. p. 23-36.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. Sobre a Leitura na Escola. *In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula***. São Paulo: Ática, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. **Branca de Neve e as Sete Versões**. São Paulo: Alfaguara, 2016.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. **Os oito pares de sapatos de Cinderela**. São Paulo: Alfaguara, 2016.

VELASCO, Cristiane. **Maria Sabida e João Uia**. Ilustrações de Sylvia Vivanco. São Paulo: Panda Books, 2016.

ZEMAN, Ludmila. **O Rei Gilgamesh**. Tradução: Sérgio Capparelli. São Paulo: Projeto Porto Alegre, 1999.

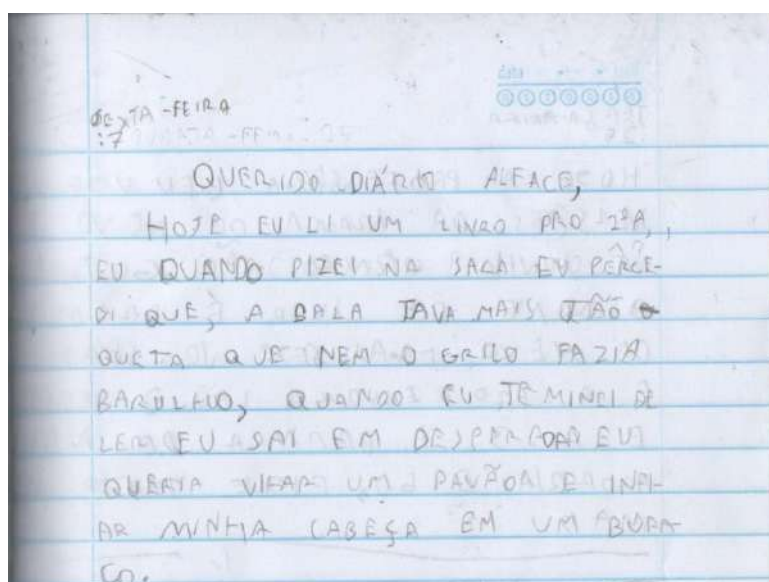
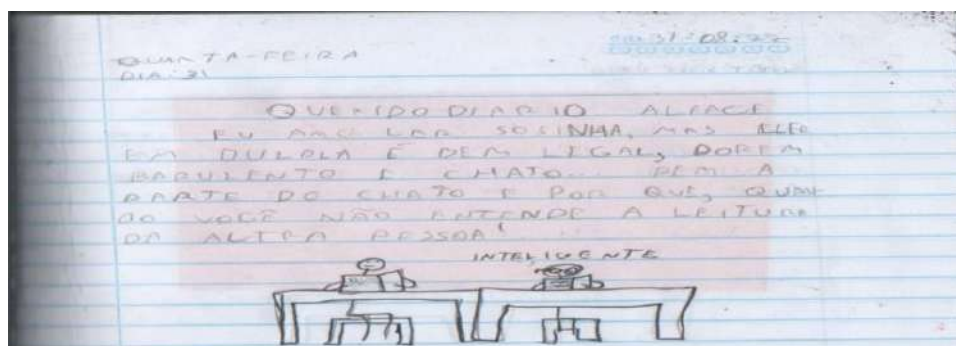
VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Festa de criança**: antologia. São Paulo, Ática, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A Leitura e o Ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ANEXO A — Diários de leitura

Diário de leitura 1



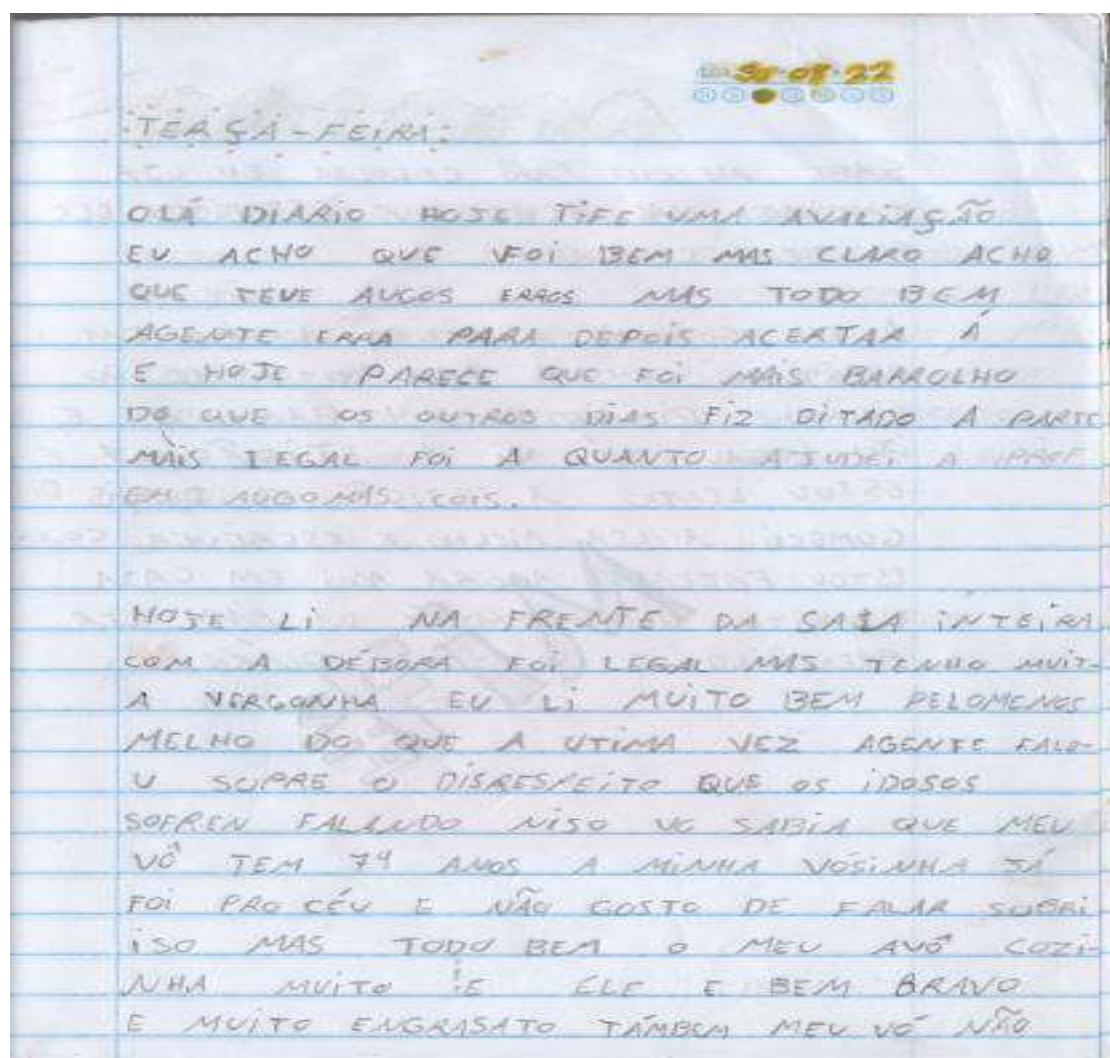
Data
 () () () () () ()
 TERÇA-FEIRA
 25

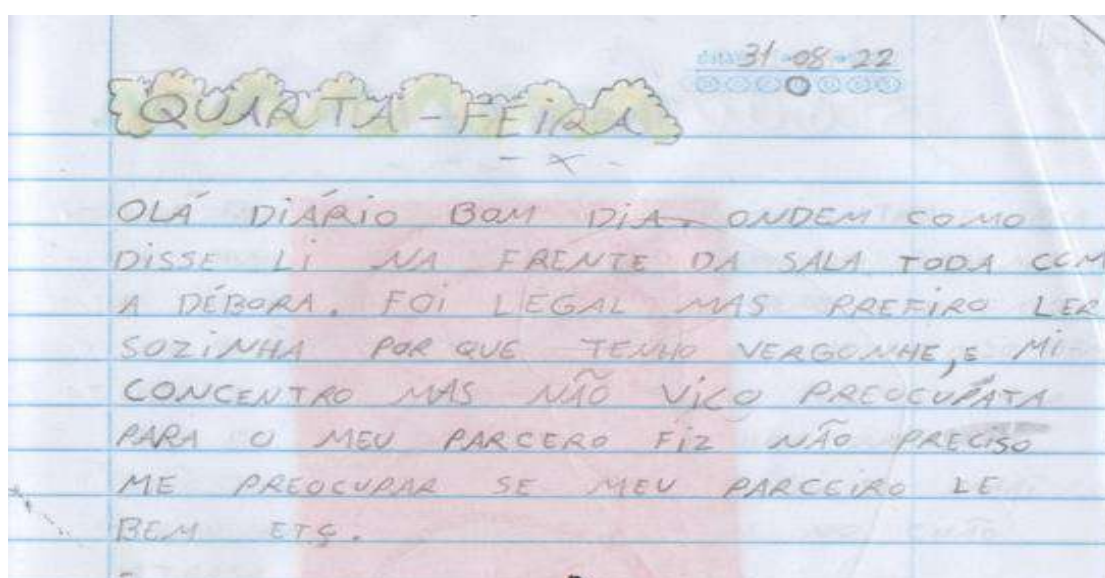
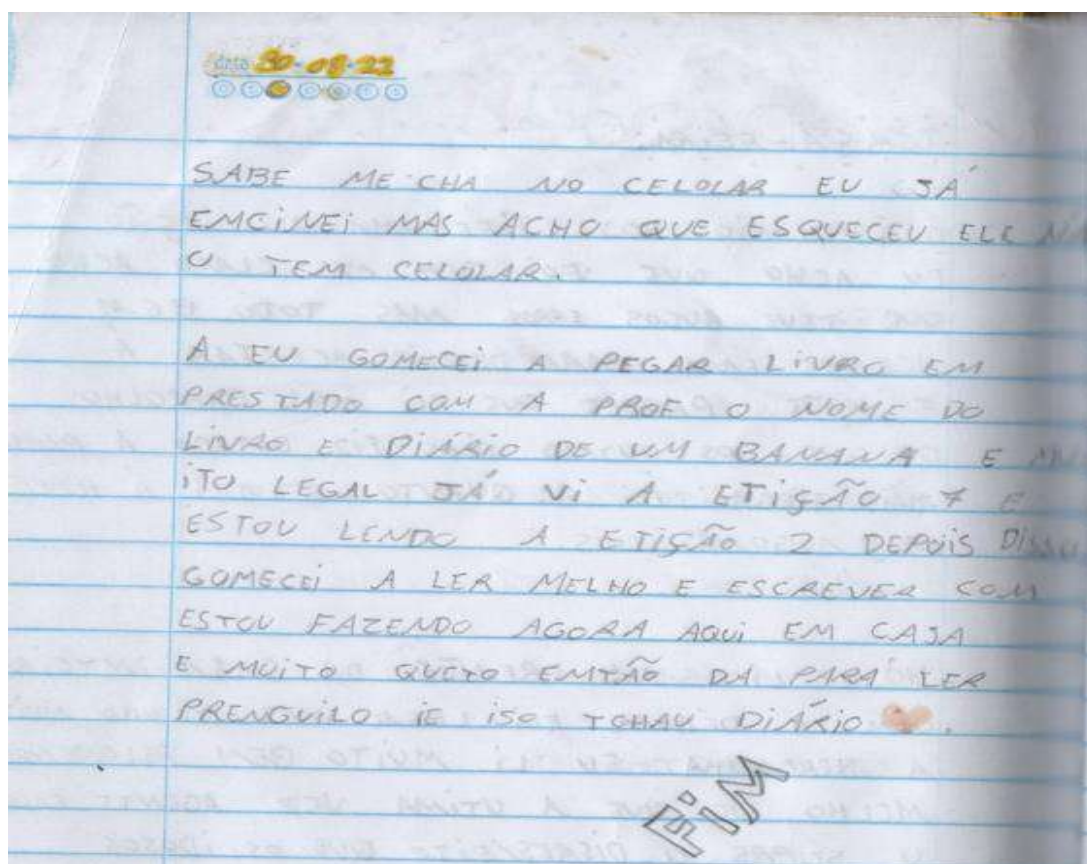
HOJE A PROFESSORA LEU UMA DAS
 VERSÕES DA BRANCA DE NEVE EU
 NA MINHA OPINIÃO NÃO GOSTEI!
 O NOME DO LIVRO É BRANCA
 DE NEVE E AS SETE VERSÕES
 E A PROFESSORA LEU 3 VERSÕES
 E AS 3 A BRANCA DE NEVE
 MORRIA E EU, PIQUE TASTE DE
 MAIS

QUARTA-FEIRA
 26

QUANDO DIÁRIO ALFACE,
 HOJE CHEGOU UMA ALUNA
 NOVA, ELA É DOLIVIANA EU
 GOSTEI DELA, MAIS VOLTANDO
 AO ASSUNTO DE HOJE O
 PROFESSOR DE LECTURA PASSOU
 UM FILME DO CHARLES CHAPLIN
 EU GOSTEI DO FILME, APESSAR
 DE SER PRETO E BRANCO E SEM
 SON MAIS EU GOSTEI

Diário de leitura 2

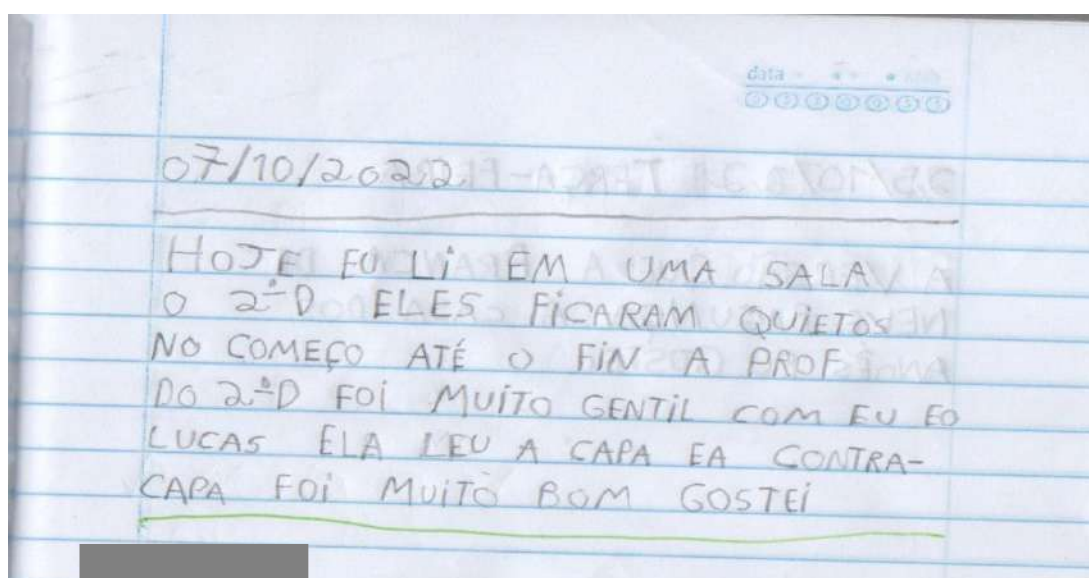
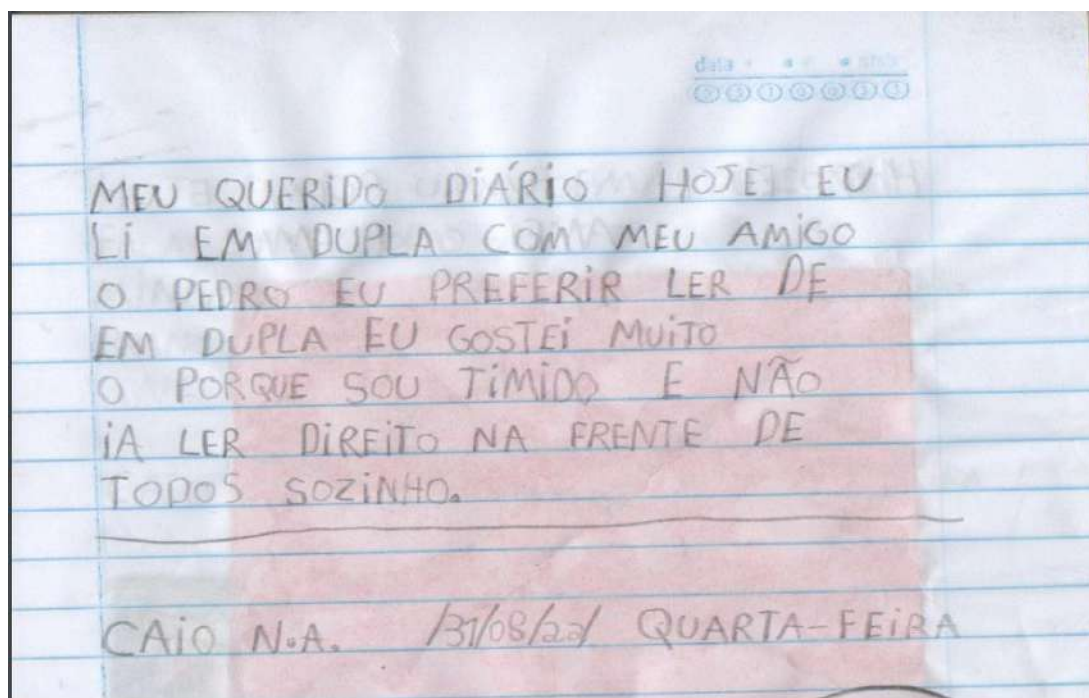




data 07-10-22
 Sexta - Feira
 Oi DIÁRIO HOJE EU LI PARA O 2º G MUITO LEGAL MAS QUERIA TER LIDO COM A DÚDA POR E MINHA AMIGA ME CINTO MELHOR SE VC LECI COM SUA AMIGA VC NÃO SIBITERIA MELHOR MAS AGORA SE VC LECI COM UMA PESSOA QUE VC NEM OLHA NA CARA COMO V SI CITIRIA EU QUERIA TER ESCOLHIDO UMA DUPLA MAS ALÉM DISSO FOI TUDO MUITO MARAVILHOSO NAVERATE MAIS OU MENOS EU FIQUEI MUITO NERVOSA AS CRIANÇAS SE COMPORTA MUITO BEM E GABEJEI UM POUCO MAS ALÉM DISSO FOI MUITO LEGAL TOMARA QUE EU LIA A PROXIMA VEM TCHAU 

data 24-10-22
 Segunda - Feira
 Oi DIÁRIO HOJE EU ABRANDI NÚMEROS DECIMAIS EU GOSTO MUITO SEMANA PASSADA EU E MINHA TURMA LEMOS UM LIVRO CHAMADO CINDELELA E OS ~~QUATRO~~ OITOS PARES DE SAPATO FOI MUITO MUITO LEGAL A HISTORIA FOI INOVADORA, DIFERENCIADA E ELA É INDETERMINADA A HISTORIA TEM DUAS ORIENTAÇÕES PARA ESCOLHERA FOI MUITO LEGAL E SOBERA RECOMENDO.

Diário de leitura 5

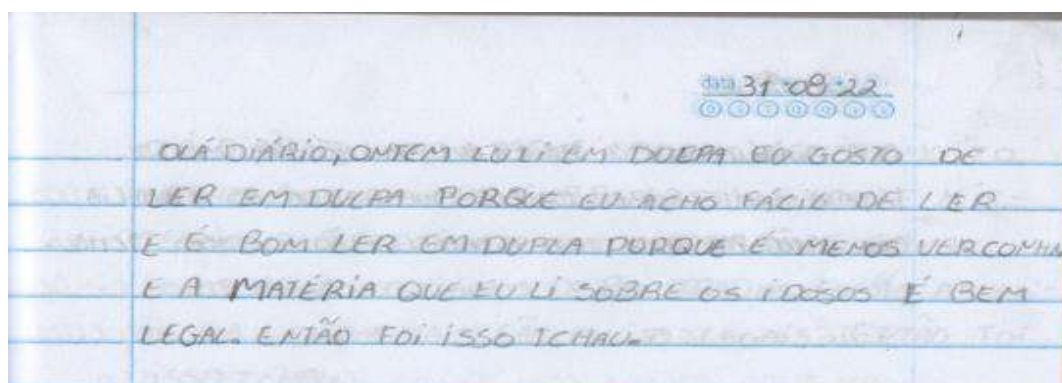
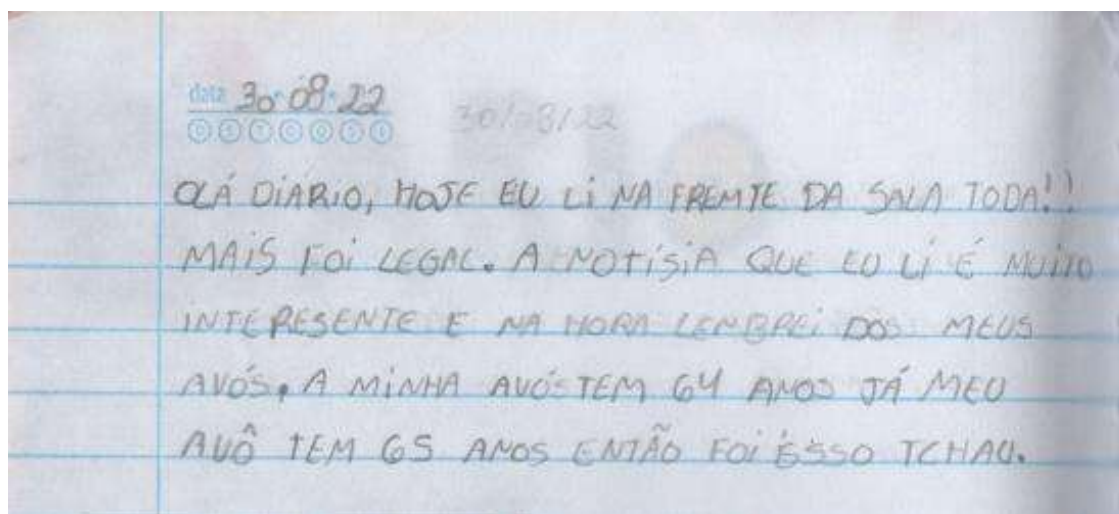


Diário de leitura 6

Eu gostei, mais da leitura individual
 Porque eu consigo ler mais rápido.
 Foi a leitura em dupla e gostei
 Também, mas a que mais gostei é
 individual. mais gostei bastante das
 duas leituras

Cardinal
 e os
 Oito Poetas
 De São Sebastião
 eu gostei muito dessa versão
 de Cardinal é bem legal!!
 e também da para decidir os
 finais da história eu gostei muito

Diário de leitura 7



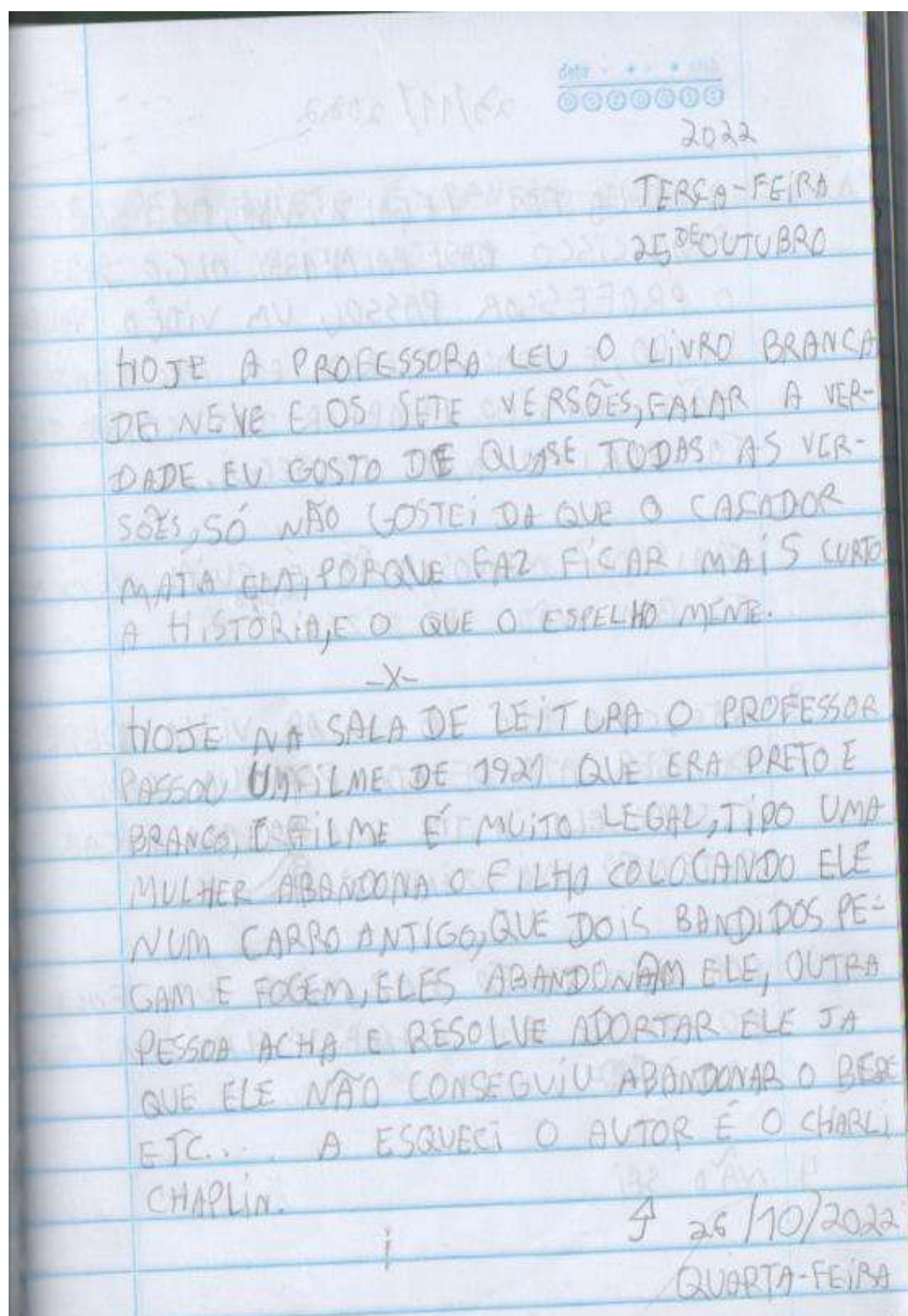
CINDE

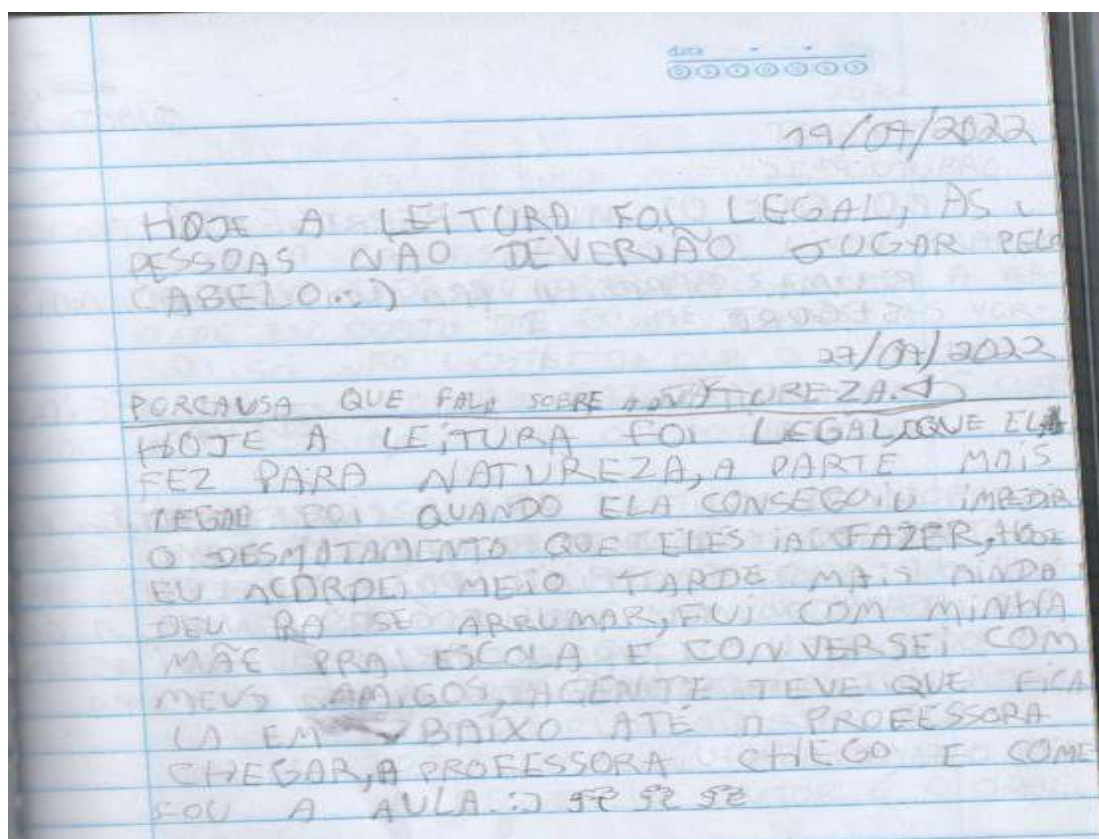
data 24-10-21
9519955

OLÁ DIÁRIO, HOJE A PROF LEU UMA HISTÓRIA
DE VÁRIAS VERSÕES DIFERENTES E EU
GOSTO MUITO PORQUE É MUITO LEGAL
VOCÊ PODE ESCOLHER O MEIO E O FINAL DA
HISTÓRIA. E FOI ISSO TCHAU.

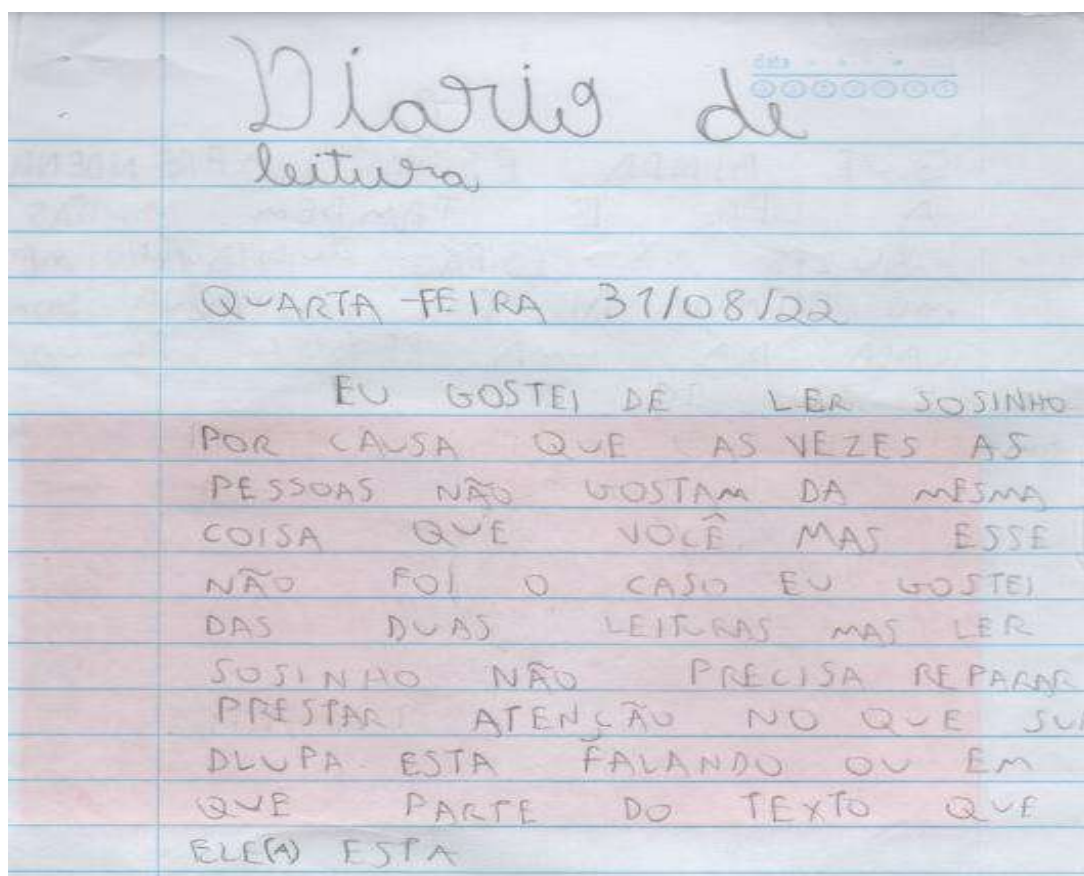
OLÁ DIÁRIO, HOJE A PROF LEU UMA HISTÓRIA
QUE

Diário de leitura 9





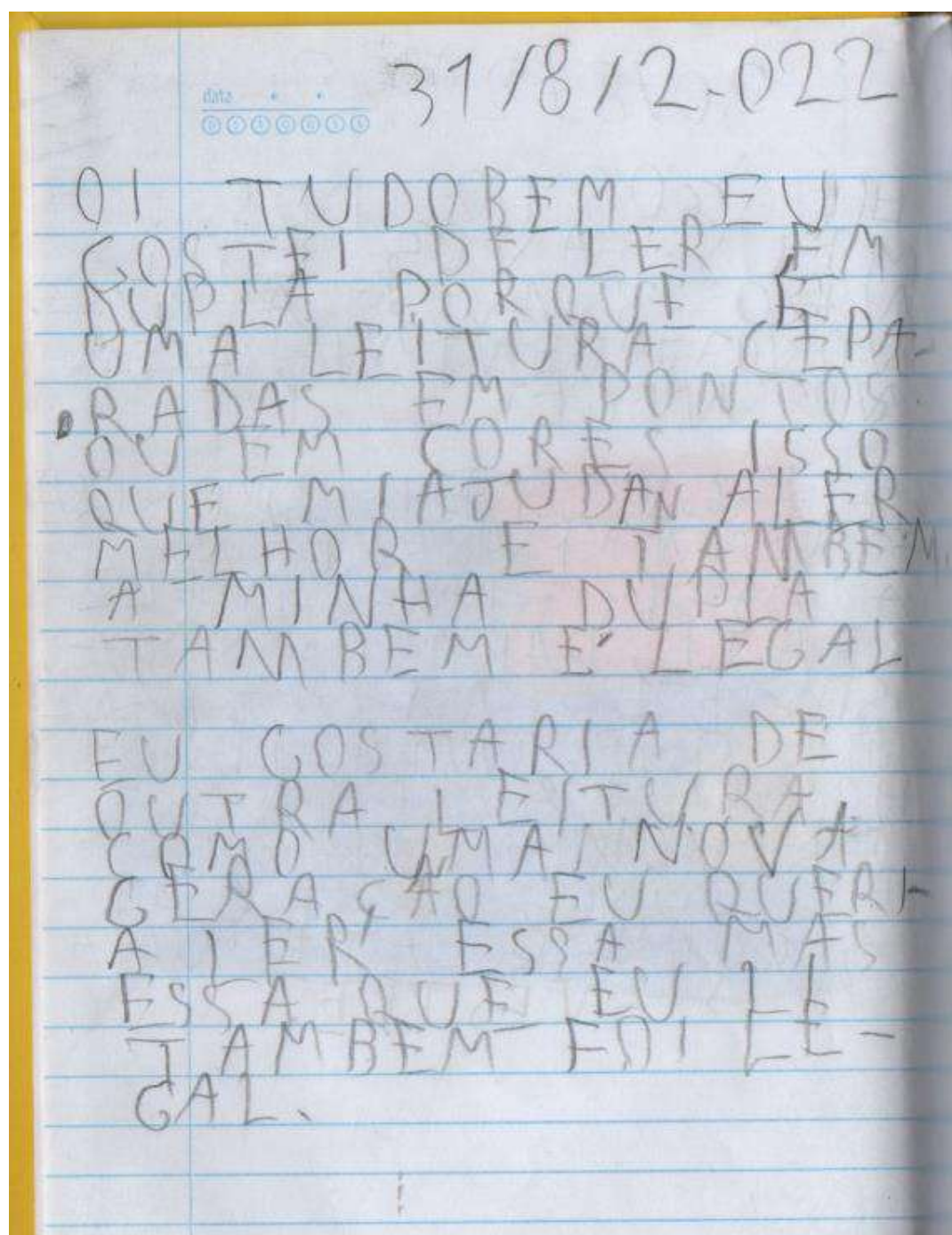
Diário de leitura 10



2019/11/18/2019
SEXTA-FEIRA
QUANDO EU CHEGUEI NA SALA
DE AVULA, TODO MUNDO DA
SALA DO 1º C ESTAVA BRINCAN-
DO AI A PROFESSORA DA SALA
TEVE QUE MANDAR TODO MUNDO

data . . .
○○○○○○○○
FICAR QUIETO AI EU E O
DIEGO COMEÇAMOS A LER TINHA
ALGUNS QUE RIAM UM POUCO
AI TUDO BEM MAIS EU FIQUEI
PRESTANDO ATENÇÃO EM TODOS OS ALUNOS
DA SALA POR QUE ALGUNS ESTAVAM
CONVERSANDO MAS TIRANDO ISSO TUDO
FOI ÓTIMO COM EU TIRANDO
MUITA ATENÇÃO

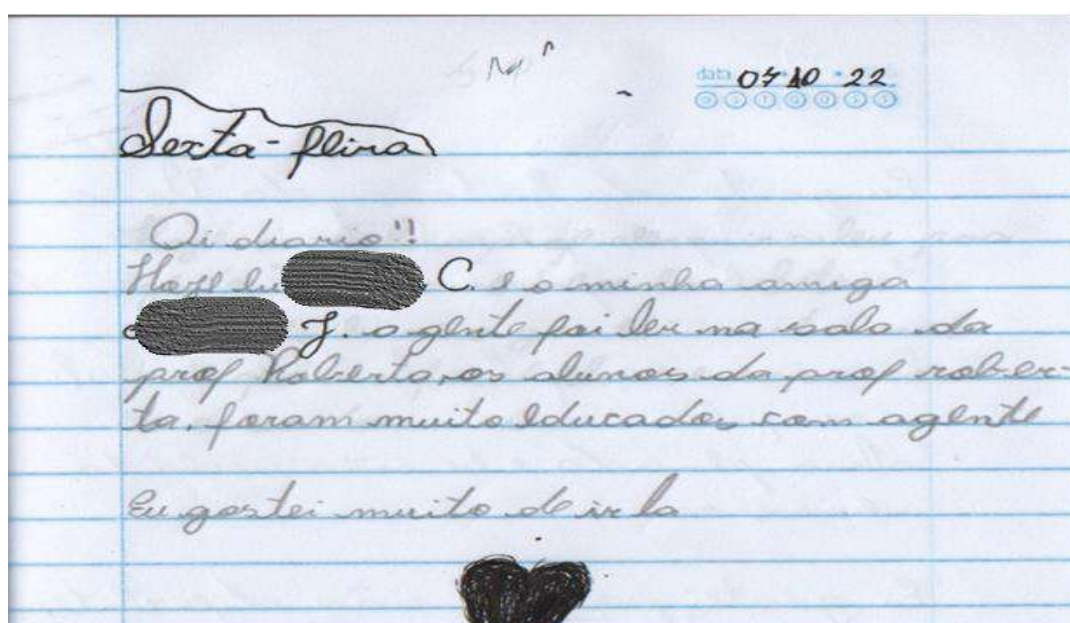
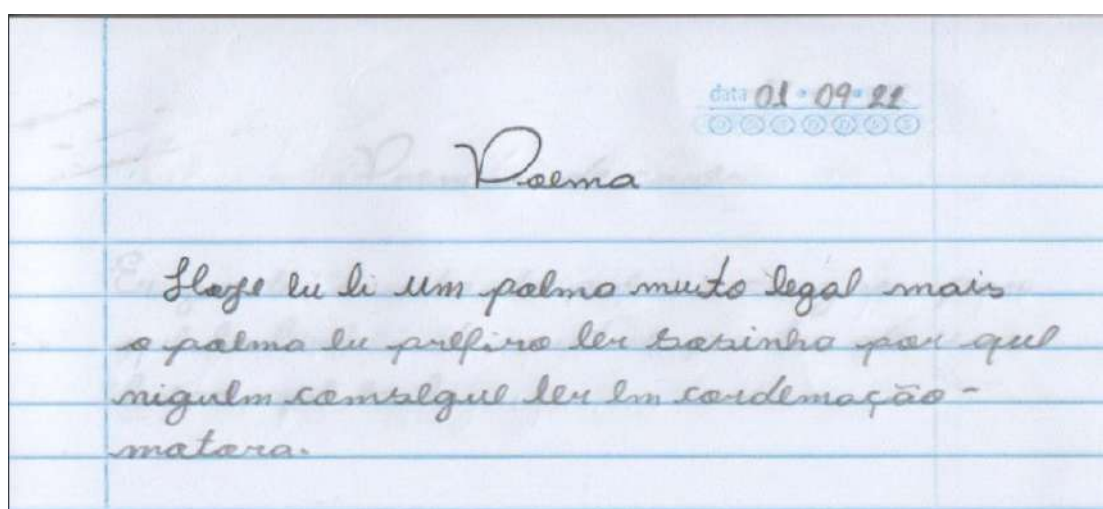
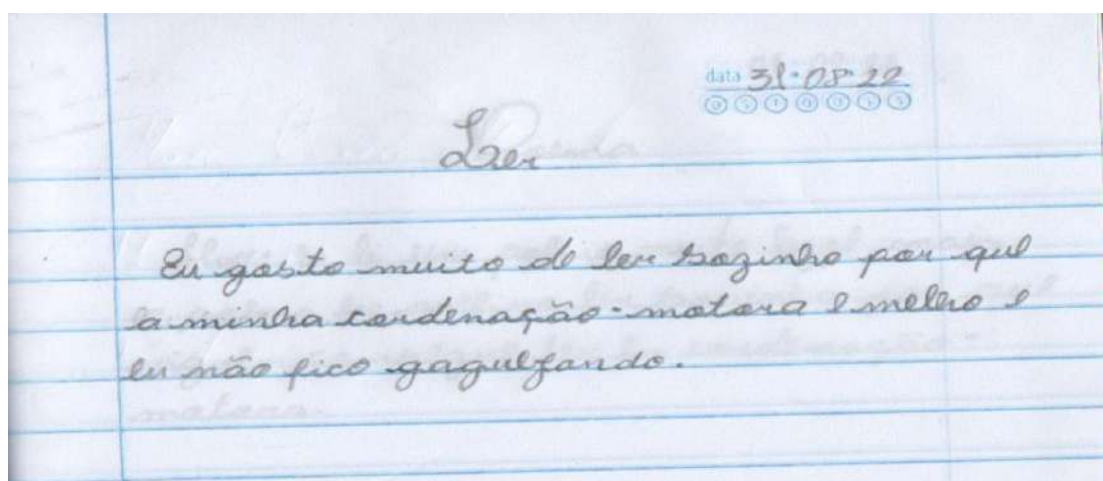
Diário de leitura 16



27/09/2022
 EU GOSTEI DO
 TEXTO DO CINTURÃO
 VERDE PORQUE É
 MUITO IMPORTAN-
 TE AJUDAR E
 PLANTAR E PRESER-
 VAR O MEIO AMBI-
 ENTE É A ATITUDE
 DELAS É MUITO
 BOA PARA A NATU-
 REZA.

24/10/2022
 EU GOSTO DAS VER-
 SÕES POR QUE É
 CADA ESTÓRIA É
 DIFERENTE E MUI-
 TO LEGAL E GRIA-
 TIVO EU JÁ FIZ
 A MINHA VERSÃO
 DA HISTÓRIA DA
 CHAPELZINHO VER-
 MELHO É A CHEI-
 NITO LEGAL A MI-
 NHA VERSÃO.

Diário de leitura 18



Diário de leitura 20

data 31.08.22
00000000

Quarta-Feira

Hoje a Professora pergunta se agente gostou de ler em dupla ou sozinho? Eu gostei de ter lido sozinho a final eu prefiro fazer a maioria das coisas só as. Vesse eu acho que fazer as coisas em dupla ou trio me concunde muito porque eu gosto de tudo do meu jeito. Mais eu gostei de ler com a Sorai.

data 17.09.22
00000000

terça-feira

hoje eu acordei meia atrasada para ir a escola mais não foi só eu a Professora também chegou um pouco atrasada mais tudo bem. Pomos para sala de aula a Professora escreveu na lousa a rotina e agente leu o livro. Wangari Maathai é muito bom o livro mais que pena que agente não vai ficar com o livro ele fala sobre uma mulher que se juntou para plantar árvores eu gostei agente bem que podia plantar as gumas coisas no norte da escola.

data 07.10.22
 ○○○○○○○○

Sexta-Feira

Hoje [redacted] estava muito animada porque eu e o [redacted] vamos ler na sala da minha irmã. Maria ela é do primeiro ano quando eu cheguei na sala as crianças começaram a olhar para minha cara e a dele mais agente leu quando acabamos perguntamos que bicho eles mais gostaram principalmente minha irmã ficou que tá [redacted] eu de risada de algumas coisa. Mais a professora animou eu e ele ficamos damos risada e pra rir ele não conseguiu abrir a boca o que me deu mais raiva.

data 24.10.22
 ○○○○○○○○

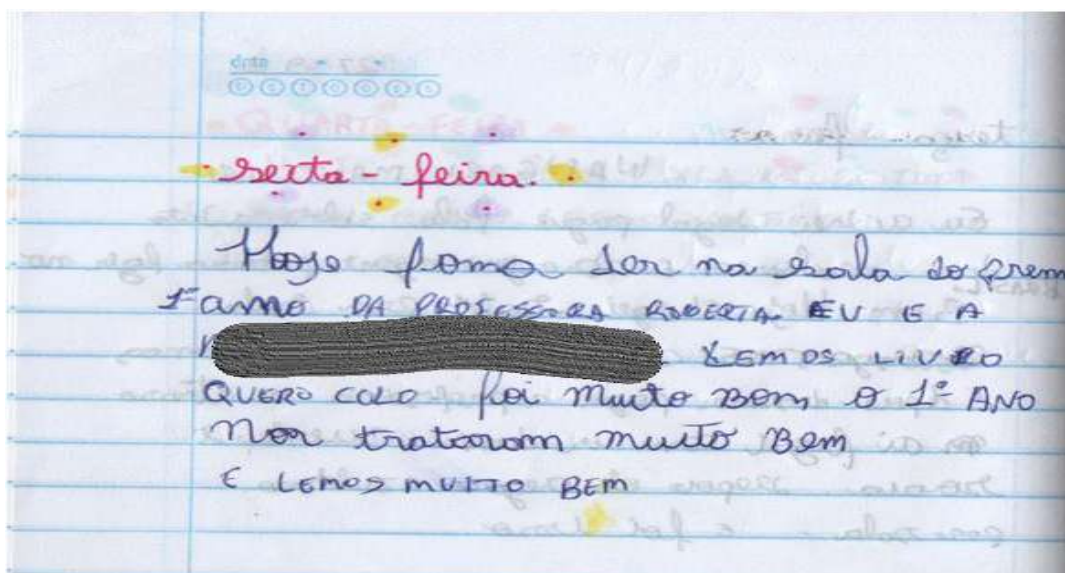
Segunda-Feira

A professora leu para agente o conto da Cinderela em uma nova versão eu achei legal porque a Cinderela não dependia de ninguém e tinha como vc decidi como seria a história muito bom ela tinha até um pouco do meu jeito de falar e as coisas legais.

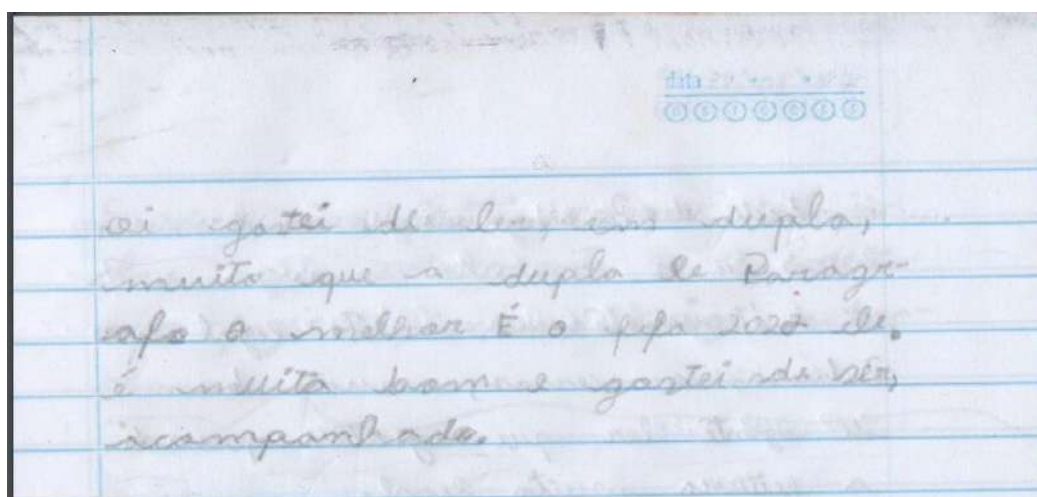
Hoje eu li com a [redacted] e a [redacted]
 Foi muito boa a experiência
 Eu li pra sala da minha irmã Maria
 Depois com Tomas pra sala do 2º C foi legal
 agente lev o livro pra sala da minha
 irmã foi Votô Maria e na outra sala foi
 Chapeuzinho branco e amanha agente vai
 le pra o 3º C e o 4º B to ansiosa

Diário de leitura 21

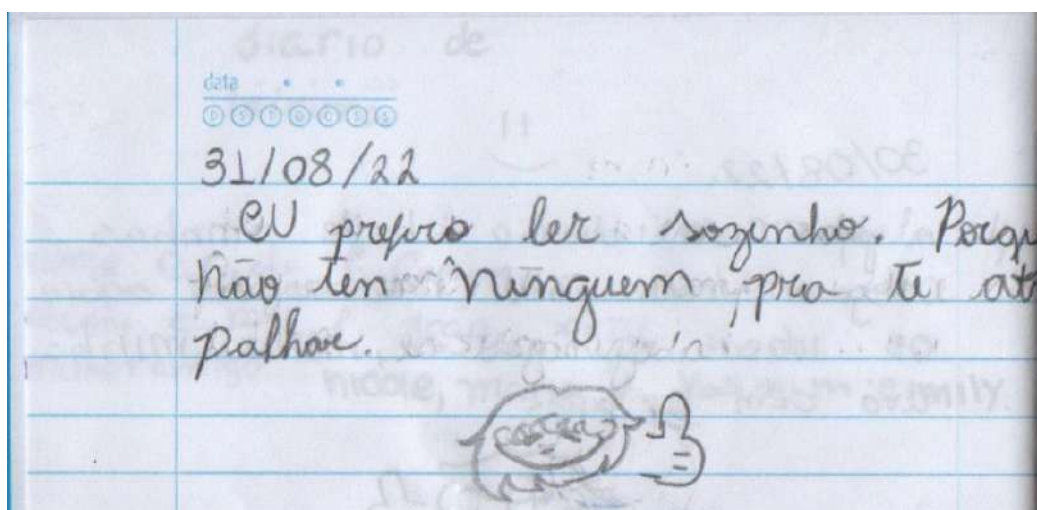
terça - feira
 27 09 22
 WANGARI MAATI
 Eu achei legal porque fala sobre a luta
 das mulheres e acho que agente poderia fazer no
 BRASIL.
 Bom hoje cheguei cedo pra sala
 e conversei com as meninas
 E depois desamnei para [redacted] professora se atrasou
 e fugiu com a dona, meusley e
 Maria. Depois ela chegou e voltou
 para sala. e foi isso
 TCHAL.



Diário de leitura 23



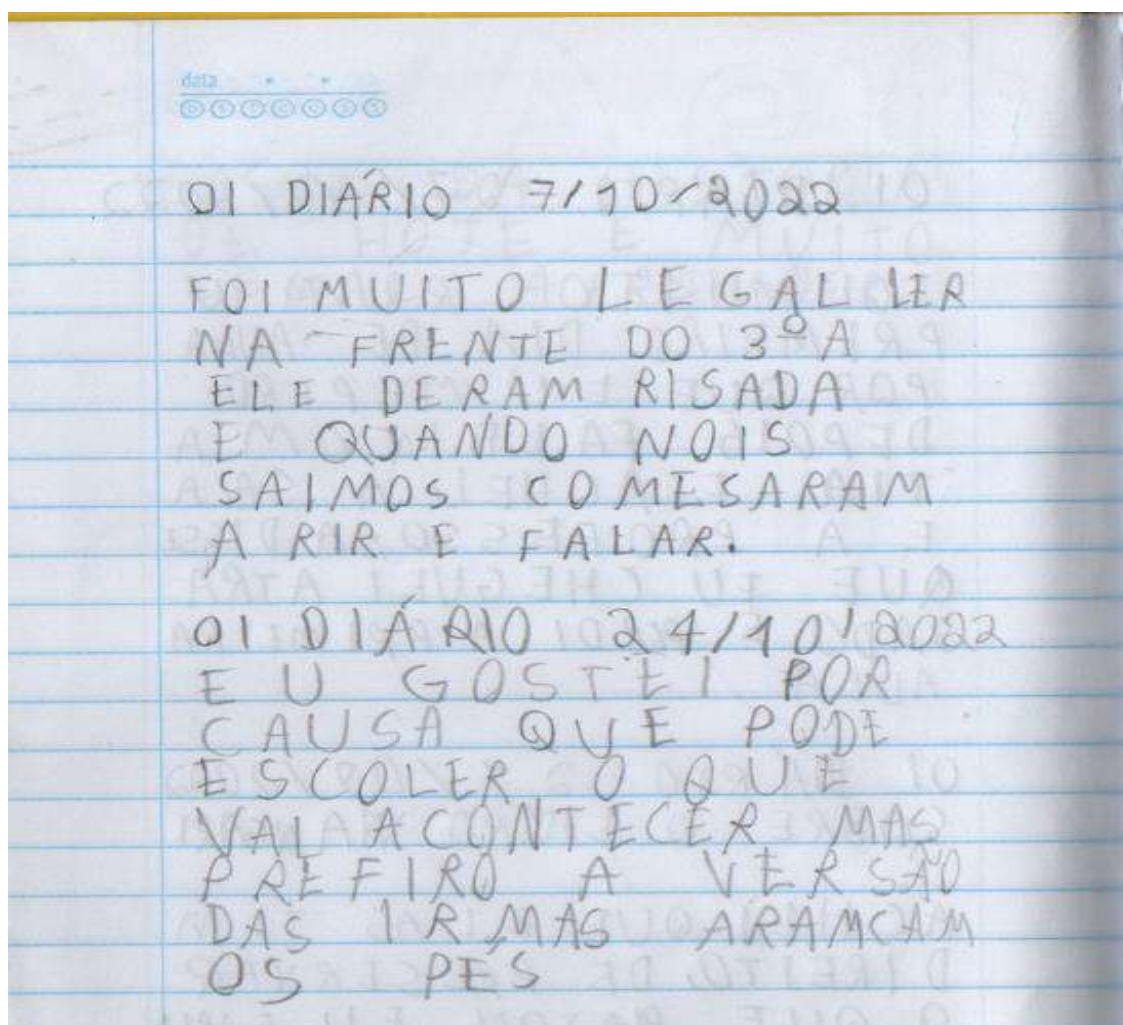
Diário de leitura 25



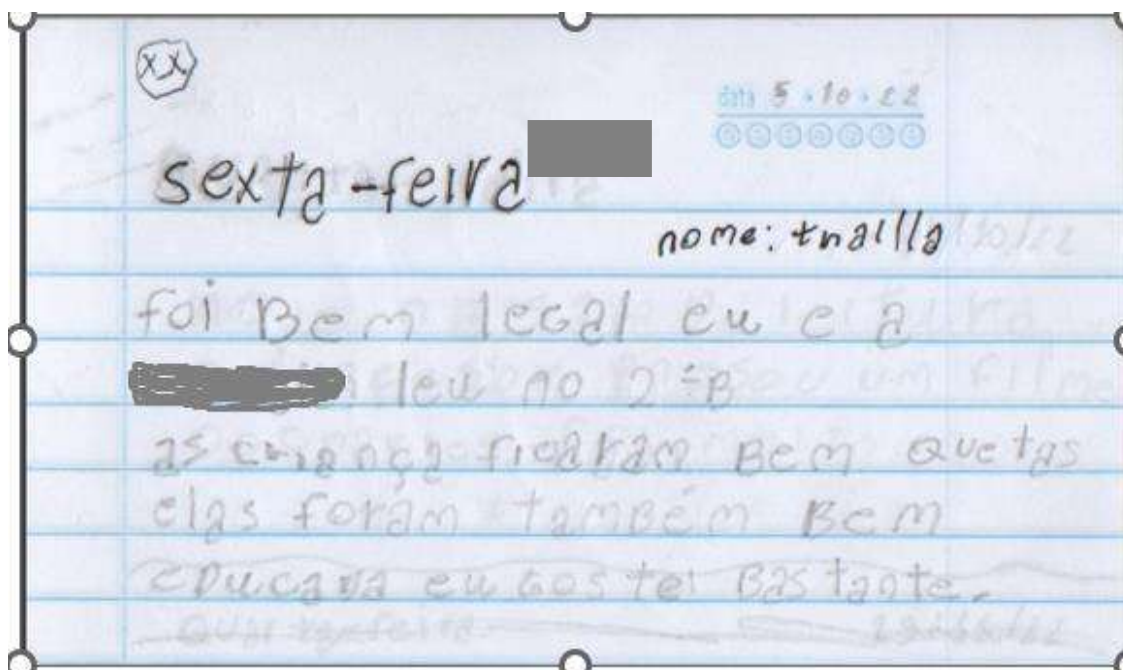
Diário de leitura 26

01 DIÁRIO 14/09/2022
EU GOSTEI MUITO
PORQUE EU LI NA
FRENTE DE TODO MUN
DO.

01 DIÁRIO 27/09/2022
SOBRE O LIVRO WANGARI
ACHEI QUE ELAS TEM
DIREITO DE PRESERVAR
O QUE PLATON EU FARIA
O MESMO PORQUE FICARAM
DEZ ANOS PLANTANDO
ÁRVORES.



Diário de leitura 29



ANEXO B — Fichas para empréstimos de livros

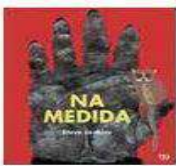
Empréstimos de Livros			
ESTUDANTE	LIVRO	DATA DO EMPRÉSTIMO	DATA DA DEVOLUÇÃO
	Diário 1	16,08	17,08
	Macacas me mandam	16,08	17,08
	DIÁRIO DE UM B.	17,08	22,08
	BANANA	17,08	1
	DE UM BANANA	17,08	19,08
	A PERTEM OS CINTOS	17,08	18,08
	A AGUA D, AGUA	18,08	09,09
	CAINDO NA ESTRADA	17,08	18,08
	Um romance em quadrinhos	17,08	22,08
	DIAS DE CÃO	17,08	1
	Diário B.	17,08	22,08
	CASA DOS HORRORES	17,08	19,08 01/09/
	MARE DE AZAR	17,08	19,08
	BONS TEMPOS	17,08	18,08
	Vai ou RACHA	17,08	19,08
	mare de azar	17,08	19,08
	Diário de um menino	18,08	19,08
		1	1
	BONS TEMPOS	18,08	08,09
	COBERTO DIÁRIO	18,08	19,08
	diário de um menino	18,08	19,08
	APERTEM OS CINTOS	19,08	1
	diário de um menino	19,08	1
	Quando dançar o tempo	19,08	23,08

Empréstimos de Livros

ESTUDANTE	LIVRO	DATA DO EMPRÉSTIMO	DATA DA DEVOLUÇÃO
	diário de um banana	19 / 08	29 / 08
	diário de um banana	22 / 08	1
	diário de um banana	22 / 08	10 / 09
	diário de um banana	22 / 08	29 / 08
	diário de um banana	29 / 08	05 / 09
	diário de um banana	29 / 08	09 / 09
	diário de um banana	01 / 09	1 / 09
	diário de um banana	1 / 09	1
	diário de um banana	1 / 09	23 / 11
	diário de um banana	01 / 09	1
	diário de um banana	1	8 / 08
	diário de um banana	08 / 09	9 / 09
	diário de um banana	9 / 9	11 / 10
	DIÁRIO DE UM BANANA	9 / 9	26 / 9
	diário de um banana	09 / 09	1
	DIÁRIO DE UM BANANA	09 / 09	06 / 10
	diário de um banana	11 / 10	18 / 10
	diário de um banana	11 / 10	24 / 10
	DIÁRIO DE UM BANANA	11 / 10	1
	diário de um banana	11 / 10	1
	diário de um banana	18 / 10	03 / 11
		1	1
	diário de um banana	24 / 10	03 / 11
	diário de um banana	24 / 10	1
	DIAS PE LÃO	24 / 10	1

ANEXO C — Cronograma de leituras

CRONOGRAMA DE LEITURAS

TURMA	DATA	ESTUDANTE	ESTUDANTE	LIVRO/ HISTÓRIA
1º A	07/10/2020			
1º B	07/10/2020			
1º C	07/10			
1º D	07/10			
1º A	07/10			