

UNIVERSIDADE DE UBERABA

UNIUBE

ANDRÉIA CRISTINA BATISTA BARBOSA

**A CONSTITUIÇÃO DA ATITUDE LEITORA: UMA INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**UBERABA
2018**

ANDRÉIA CRISTINA BATISTA BARBOSA

**A CONSTITUIÇÃO DA ATITUDE LEITORA: UMA
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DE 1º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade de Uberaba como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, conforme previsto no regulamento do programa.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Teixeira Junqueira Freire

**UBERABA
2018**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Barbosa, Andréia Cristina Batista.

B234c A constituição da atitude leitora: uma intervenção pedagógica com crianças de 1º ano do ensino fundamental / Andréia Cristina Batista Barbosa. – Uberaba, 2018.
136 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.
Orientadora: Profa. Dra. Renata Teixeira Junqueira Freire.

1. Educação. 2. Ensino fundamental. 3. Crianças – Livros e leitura. I. Freire, Renata Teixeira Junqueira. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 370

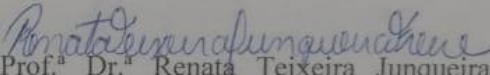
Andréia Cristina Batista Barbosa

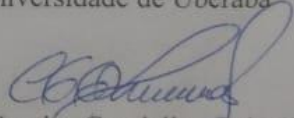
**A CONSTITUIÇÃO DA ATITUDE LEITORA: UMA INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

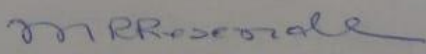
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 29/08/2018

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Renata Teixeira Junqueira
Freire (Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba


Prof.^a Dr.^a Cynthia Graziella Guizelim
Simões Giroto
UNESP/Marília – Universidade Estadual
Paulista


Prof.^a Dr.^a Marilene Ribeiro Resende
UNIUBE - Universidade de Uberaba

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Humberto, meu filho Otávio e minha filha Isabela, que juntos são minha razão e força para vencer os desafios da vida.

AGRADECIMENTOS

Parto do princípio que, para chegar até o final do Mestrado, muitas pessoas fizeram parte desse processo de realização do meu sonho.

Por esse motivo a lista de agradecimentos será extensa e, ainda assim, não conseguirei lembrar-me de todos.

Agradeço ao incentivo da Fabiana, do companheirismo e amizade da Maria Inês e aos conselhos da Joana, para ingressar no Mestrado.

Agradeço a Prof.^a Dr.^a Renata Teixeira Junqueira Freire que acompanhou o processo de orientação e me conduziu na banca de defesa.

Agradeço a Prof.^a Dr.^a Ana Maria Esteves Bortolanza que acreditou no meu trabalho e o conduziu, de modo a contribuir com meu crescimento acadêmico e profissional.

Agradeço ao amigo João Bortolanza que nos alimentava nas longas horas de estudo com seu pão caseiro.

Agradeço às Professoras Valeska Guimarães e Marilene Resende que de modo carinhoso, com suas palavras e observações souberam lapidar meu trabalho.

Agradeço à Prof.^a Cyntia Giroto que gentilmente acolheu meu trabalho e contribuiu para a melhoria do mesmo, com sua experiência e sabedoria.

Nas aulas do mestrado agradeço aos Professores Orlando, Vânia, Marilene, Sueli, Gustavo e José Carlos.

Agradeço aos mestrandos da 13^a turma e ao grupo de amigos que contribuíram para meu crescimento acadêmico, são eles: Cibele, Tiago, Alvino, Eliane, Claudinha, Cintia, Neire, Selma e em especial aos amigos Anderson e Máira que, nesses 2 anos de Mestrado formamos um grupo de orientandos, que fortaleceram os laços de amizade em cada etapa concluída de estudo.

Agradeço imensamente ao meu esposo Humberto e aos meus filhos Otávio e Isabela que suportaram os momentos de ausência mesmo que, presente fisicamente, mas, ausente em conversas e atividades corriqueiras.

Agradeço à minha mãe Leocádia, minha irmã Andreza, meu irmão André, minha cunhada Elza e meu sobrinho Jair Gabriel que entenderam e respeitaram

meus momentos de estudo.

Agradeço ao meu cunhado Adalberto e ao amigo Vanderley pela ajuda quando precisei.

Agradeço à minha cunhada Esmeralda, meu concunhado Valtecir, minhas sobrinhas Tatiane e Betânia que me acolheram em sua casa nos dias de estudo em Uberaba.

Agradeço à Secretária de Educação Gabriela que compreendeu meu momento de estudo e sempre me incentivou.

Agradeço aos amigos da Casa da Cultura, Rute, Raphael e Nilvia e aos amigos da Escola Estadual Maestro Josino de Oliveira, Mário Sérgio, Giovana, Paulo, Walquíria, Marlene e D. Nilva que compartilharam minhas angústias e alegrias.

Agradeço a todos os professores e amigos que conviveram comigo durante esse percurso, me compreenderam e me incentivavam.

Agradeço também ao casal de amigos Alessandro e Lucimar.

Agradeço às amigas: Ana Luíza, D. Vilma, Helen, Alessandra e Silvania que acompanharam cada tristeza e cada vitória com uma palavra de apoio.

Agradeço ao Leo Cunha e ao Henrique Stichen, autores que contribuíram gentilmente, com a pesquisa.

Minha gratidão à Diretora Eliane e a Prof.^a Ana Paula, pelo aceite da pesquisa na escola e na sala de aula, colaborando para que tudo transcorresse da melhor forma possível.

Agradeço aos pais que acreditaram na importância da pesquisa permitindo a participação dos filhos.

Finalmente, agradeço aos alunos do 1º ano, sujeitos da pesquisa, que foram parte fundamental para o sucesso do meu trabalho.

Conforme declarado esqueci muitas pessoas, mas sintam-se abraçadas, pois sou grata a todas que de uma forma ou de outra, colocaram um tijolinho para a construção do meu sonho.

RESUMO

A pesquisa teve como propósito compreender a constituição da atitude leitora de crianças de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, numa intervenção pedagógica, por meio de atividades de leitura de textos literários do acervo do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE, 2014), denominado Literatura fora da caixa, do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em uma Escola Pública da Rede Municipal de Educação da cidade de Frutal/MG. Faz parte de um projeto maior denominado A formação da atitude autora e leitura no processo de apropriação da escrita na educação infantil, coordenado pela Professora Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza, na linha de pesquisa Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). A pesquisa se justifica pelos resultados das avaliações institucionais brasileiras, que apontam dados preocupantes em relação à leitura e escrita. A problematização centrou-se no seguinte questionamento: como as crianças podem desenvolver a atitude leitora em atividades de leitura de textos literários por meio de uma intervenção pedagógica? Para o desenvolvimento da pesquisa, a opção foi pela abordagem qualitativa, realizando uma intervenção pedagógica com uma turma de 14 crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, mediante 10 atividades com textos literários. Os procedimentos de pesquisa foram: observação participante, registro em diário de campo, gravação em vídeo e diálogos informais. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: a câmera fotográfica com a função de filmadora e o caderno. Os fundamentos teóricos basearam-se em conceitos essenciais da teoria histórico-cultural, especificamente aqueles postulados por Vigotski, Leontiev e Luria, sobre desenvolvimento humano apoiado num princípio de educação humanizadora, além de outros autores que dialogam com a temática, como: Arena, Souza, Girotto e Bajard. A análise dos dados aponta indícios de que as crianças podem se constituir leitoras por meio das atividades com textos literários e da mediação de adultos ou pessoas mais experientes utilizando o livro como instrumento cultural.

Palavras-chave: Educação. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Constituição da atitude leitora. Intervenção pedagógica. Textos literários do Acervo do PNBE, 2014.

ABSTRACT

The research aimed to comprehend the reading attitude development of children in a class of the first year of elementary school, in a pedagogical intervention, through reading activities with literary texts of PNBE (2014) collection, named *Literatura fora da caixa*, by Ministry of Education and Culture (MEC) in a public school from the City's Education System in Frutal (MG). It is part of a wider project named *Author and reader attitude development in the writting appropriation process in childhood education*, led by the professor doctor Ana Maria Esteves Bortolanza, in the research line *Professional development, teaching work and teaching-learning process* of the Postgraduate Programme in Education in Uberaba University (UNIUBE). The research is justified by brazilian results in institutional assessments, which point out worrisome data related to reading and writing skills. Its is focused on the following questioning: how may children develop their reading attitude in reading activities with literary texts through a pedagogical intervention? To the research development, the option was for a qualitative approach, carrying out a pedagogical intervention with a class of 14 children in the first year of elementary school, through 10 activities with literary texts. The research procedures were: participant observation, registry in daily diary, video recording and informal dialogues. The research instruments were the digital camera and a notebook. The theoretical framework is based on essencial concepts of the cultural-historical theory, in particular those postulated by Vigotski, Leontiev and Luria, about human development based on the principle of a humanizer education, and other authors who dialogue with the theme, such as Arena, Souza, Giroto and Bajard. The data analysis point out that children may develop themselves as readers through activities with literary texts and the mediation of adults or people more experienced using the book as a cultural instrument.

Key-words: Education. Early Years of Elementary School. Reader attitude development. Literary texts of PNBE (2014) collection.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
GEPICE	Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Contextos Educativos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Plano Nacional Biblioteca da Escola
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Oferta e investimento do acervo PNBE de 2006 a 2013	58
Quadro 2 – Acervo de literatura PNBE 2014: Categoria 3 – Anos iniciais do Ensino Fundamental – Acervo 1	65
Quadro 3 – Os livros do acervo utilizados na intervenção pedagógica.....	69
Quadro 4 – Primeira ação pedagógica: Para ler e gostar é só começar	74
Quadro 5 – Segunda ação pedagógica: O assunto de O menino que Morava no Livro	82
Quadro 6 – Terceira ação pedagógica: O personagem na história	92
Quadro 7 – Quarta ação pedagógica: O tempo nosso de cada dia	98
Quadro 8 – Quinta ação pedagógica: Era uma vez um narrador	106
Quadro 9 – Sexta ação pedagógica: Toda história tem um fim?	111
Quadro 10 – Sétima ação pedagógica: Brincando com poemas	118
Quadro 11 – Oitava ação pedagógica: Muito além das imagens	124
Quadro 12 – Nona ação pedagógica: Revendo e lendo as histórias trabalhadas	130
Quadro 13 – Décima ação pedagógica: Rememorando as imagens da pesquisa	136

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Conhecendo os livros do acervo	75
Figura 2 – Lendo o autor e o ilustrador	78
Figura 3 – Lendo a entrevista concedida pelo autor	83
Figura 4 – Aclamando a leitura	85
Figura 5 – Buscando informações no livro.....	86
Figura 6 – Descobrimo a história pela mediação da pesquisadora	91
Figura 7 – Apresentando o livro às crianças.....	93
Figura 8 – Apresentando as máscaras dos personagens às crianças	96
Figura 9 – Dramatizando a história com máscaras	96
Figura 10 – Mostrando a capa às crianças.....	100
Figura 11 – Descobrimo a filmadora do século passado	102
Figura 12 – Conhecendo fotos antigas da escola	103
Figura 13 – Montando a sequência cronológica da história	105
Figura 14 – Realizando inferências	107
Figura 15 – Procurando a foto do narrador	107
Figura 16 – Procurando o narrador	108
Figura 17 – Representando a história	110
Figura 18 – Fazendo inferências sobre a história	112
Figura 19 – Descobrimo a história	114
Figura 20 – Levantando as hipóteses sobre o texto	116
Figura 21 – Apresentando o livro 111 poemas para as crianças.....	119
Figura 22 – Conhecendo o poema ampliado	120
Figura 23 – Recitando poema com chocalho.....	121
Figura 24 – Lendo o poema Seu Lobo	122
Figura 25 – Explicitando o conceito espontâneo sobre o espantalho.....	125
Figura 26 – Descobrimo a história por meio das imagens.....	129
Figura 27 – Revendo em detalhes	132
Figura 28 – Revendo o livro e os detalhes.....	135
Figura 29 – Reconhecendo o livro da história trabalhada	137
Figura 30 – Assistindo ao vídeo do Leo Cunha.....	138
Figura 31 – Rememorando a pesquisa e encontrando o livro 111 Poemas para crianças	140
Figura 32 – Lendo livremente	141

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
1 INTRODUÇÃO.....	16
2 A PESQUISA: TRAJETÓRIA E METODOLOGIA.....	22
2.1 TRAJETÓRIAS DA PESQUISA.....	22
2.2 ESCOLA-CAMPO	24
2.3 SUJEITOS DA PESQUISA	26
2.4 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	28
2.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	34
2.6 ANÁLISE DE DADOS.....	35
3 CONCEITUAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA: A CONSTITUIÇÃO DA ATITUDE LEITORA PELA CRIANÇA.....	37
3.1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	37
3.2 PRESSUPOSTOS DE LEONTIEV SOBRE A ATIVIDADE.....	43
3.3 A LEITURA, A LEITURA LITERÁRIA, A MEDIAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DA ATITUDE LEITORA	45
4 O PNBE – PLANO NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA E O ACERVO LITERATURA FORA DA CAIXA 2014.....	54
4.1 O PNBE – PLANO NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA	54
4.2 O GUIA 2 DO PROGRAMA NACIONAL DE BIBLIOTECA ESCOLAR: LITERATURA FORA DA CAIXA 2014	60
4.2.1 Apresentação do Guia 2 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60
4.2.2 Descrição do acervo 1 – categoria 3	62
5 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA ATITUDE LEITORA PELAS CRIANÇAS.....	72
5.1 UNIDADE DE ANÁLISE: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA ATITUDE LEITORA DAS CRIANÇAS NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	72
5.1.1 Primeira ação pedagógica – A descoberta dos livros: elementos da capa.....	73

5.1.2	Segunda ação pedagógica – Em torno do assunto do livro	81
5.1.3	Terceira ação pedagógica – Em torno do personagem	91
5.1.4	Quarta ação pedagógica – Em torno do espaço e do tempo	97
5.1.5	Quinta ação pedagógica – Em torno do narrador	105
5.1.6	Sexta ação pedagógica – Em torno do desfecho	110
5.1.7	Sétima ação pedagógica – Em torno do poema	118
5.1.8	Oitava ação pedagógica – Em torno do livro de imagem	123
5.1.9	Nona ação pedagógica – Em torno dos leitores.....	130
5.1.10	Décima ação pedagógica – Em torno da constituição da atitude leitora	136
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
	REFERÊNCIAS	151

APRESENTAÇÃO

A leitura fez parte da minha vida desde a infância e das experiências como professora alfabetizadora, ao longo de dezesseis anos, sobretudo desenvolvendo e apresentando projetos envolvendo a leitura e a escrita.

Na infância, eu não tinha acesso aos livros em casa ou na escola, mas isso não impediu o meu interesse. Nos raros dias em que a professora lia alguma história eu prestava muita atenção, sempre imaginava como seriam os personagens e o espaço da narrativa.

O lugar mais próximo onde tinha acesso aos livros era na casa de uma tia materna, cujo empréstimo se dava por limite unitário da coletânea de contos clássicos como: Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, João e o Pé de Feijão, dentre outros.

Lembro-me até hoje como eram os livros, a capa dura, a cor, a curiosidade e a pressa em ler todos. Com o passar dos anos, continuei recorrendo à minha tia para que emprestasse a Barsa (enciclopédia de pesquisa) para pequenas consultas e realização de trabalhos escolares.

Na adolescência, já trabalhando desde os 12 anos, comprava livros na banca de jornal e trocava-os com amigas leitoras. Em uma noite reservada para o término da leitura de um livro, ainda que precisasse apagar as luzes da casa e ir dormir, tranquei-me no banheiro para terminar a leitura, pois desse modo evitaria chamar a atenção de minha mãe.

Na escola, cobrava-se a leitura de clássicos como Memórias de um Sargento de Milícias, Memórias Póstumas de Brás Cubas, dentre outros, o que pouco me motivava.

Já como professora, a leitura de textos científicos na graduação e pós-graduação se fez necessária e de grande importância para a minha formação profissional, no entanto a criação da necessidade à apreciação estética esteve ausente tanto quanto na educação básica, de tal maneira que pudesse contribuir com a formação e ampliação de minha capacidade e atitude leitora.

Como docente, iniciei meu trabalho no 2º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação da cidade de Frutal, Estado de Minas Gerais, no ano de 2000, após concluir o curso de Magistério. No início, os trabalhos eram para alfabetizar as crianças apenas por meio da decodificação de letras e sílabas. Com meu

amadurecimento profissional e as formações pedagógicas, as crianças com as quais eu trabalhava eram apresentadas às práticas leitoras em rodas de leitura e na hora do conto realizadas no pátio da escola, mediante contação, leitura de narrativas e/ou dramatizações. Nessas situações, as crianças pareciam alegres, interessadas e motivadas para a leitura.

Desenvolvia um trabalho baseado em minha experiência docente e oriundo da apropriação de estudos realizados ao longo da minha formação profissional, como daqueles derivados de programas como o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs em Ação), Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cuja resultante foi a melhoria do trabalho pedagógico por mim realizado.

Em sala de aula, por meio do PNAIC, no ano de 2015, realizei numa Escola Municipal da cidade de Frutal/MG, um projeto de leitura e escrita de modo interdisciplinar. O projeto tinha esse foco e denominava-se Pequenos leitores, grandes escritores.

No mesmo ano participei da Mostra de Experiências Educacionais de Frutal/MG. O projeto apresentado buscava evidenciar a utilização de vários gêneros textuais em uma prática educativa envolvendo alunos em ambientes propícios à produção de novos textos, tais como: a presença de um coelho na sala de aula, aulas-passeio fora da escola, dentre outros. Esse projeto de escrita de textos, realizado com crianças de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, teve a colaboração da família no incentivo à escrita de novos textos em casa, os quais eram compartilhados em sala de aula e na hora do conto. Momentos de leitura e contação de histórias em torno de textos criados pelas crianças eram comuns, principalmente por se tratar de crianças em processo de alfabetização.

As atividades de leitura proporcionaram o engajamento das crianças em diversas áreas do conhecimento. A leitura era o ponto inicial, o fio condutor do assunto e, a partir dela, outras eram propostas.

Sempre me questioneei sobre o papel da leitura na constituição do indivíduo e o modo como muitas vezes vem sendo apresentada às crianças, geralmente como processo avaliativo. A falta de conhecimento científico para planejar intencionalmente o processo de ensino e aprendizagem me incomoda há tempos.

A pesquisa veio também ao encontro dos meus anseios, ao criar a necessidade de uma formação teórico-metodológica que pudesse levar à superação das dúvidas que vinham surgindo na atuação docente. Isso pode contribuir para uma melhoria pessoal e profissional, pois conhecendo os fundamentos teóricos e metodológicos dos conteúdos trabalhados na prática pedagógica há uma melhoria qualitativamente superior.

Portanto, a vontade de ingressar no curso de Mestrado e a necessidade de buscar respostas para as minhas indagações sobre a leitura impulsionaram a pesquisa sobre o assunto.

1 INTRODUÇÃO

O propósito da pesquisa de Mestrado foi compreender a constituição da atitude leitora de crianças de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, numa intervenção pedagógica, por meio de atividades de leitura de textos literários, do acervo do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE, 2014).

Seu questionamento pode assim ser pensado: como as crianças podem desenvolver a atitude leitora em atividades de leitura de textos literários por meio de uma intervenção pedagógica? Para responder a este questionamento, o objetivo geral é compreender a constituição da atitude leitora de uma turma de crianças de 1º ano do Ensino Fundamental mediante ações pedagógicas, com textos literários de um acervo do PNBE, 2014.

Partindo do objetivo geral, os objetivos específicos são: descrever e analisar o PNBE na escola – Literatura fora da caixa (objetivos, atividades, autores, títulos, temáticas, apresentação gráfica, etc.); possibilitar condições por meio da mediação para que as crianças se apropriem de atitudes de leitura, constituídas de sentidos e significados culturais; e realizar uma intervenção pedagógica com uma turma de 14 crianças de 1º ano do Ensino Fundamental dirigida à constituição da atitude leitora por meio de textos literários.

O relatório da pesquisa realizada se justifica pelos resultados das avaliações institucionais brasileiras, que apontam dados preocupantes em relação à leitura e escrita. No Brasil, de acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2015), “51% dos estudantes estão abaixo do nível 2 em leitura, patamar que o estabelece como necessário para que os jovens possam exercer plenamente sua cidadania.” (BRASIL, 2016, p. 130). Portanto, a relevância desta pesquisa se encontra na possibilidade de contribuir com a constituição da atitude leitora da criança e apontar as implicações pedagógicas aos professores.

Desse modo, para contextualizar a constituição leitora, foram analisados dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Constatando a necessidade de um olhar atencioso para a leitura, pois tais dados apontam para uma média aquém dos

índices dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Os resultados brasileiros OCDE revelam uma média de 407 pontos, enquanto os de outros países giram em torno de 493 pontos. Conforme os dados apresentados pela OCDE, não houve crescimento significativo no Brasil ao longo dos anos 2000 a 2015, passando de 396 pontos para 407 pontos.

Em relação à leitura e à constituição de leitores na escola, iniciativas institucionais para o desenvolvimento de programas de incentivo à leitura têm sido empreendidas pelo Ministério da Educação (MEC), principalmente no que se refere às implicações da leitura para o desenvolvimento social e cognitivo da criança, bem como para a melhoria das práticas pedagógicas em sala de aula.

Dessa forma, programas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), realizado entre os anos 1997 e 2016 pelo MEC tem como finalidade contribuir para a formação de leitores proficientes, críticos e autônomos, da seguinte forma:

a apropriação e o domínio do código escrito contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para que os educandos e educadores possam transitar com autonomia pela cultura letrada. O investimento contínuo na avaliação e distribuição de obras de literatura tem por objetivo fornecer aos estudantes e seus professores material de leitura variado para promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, em especial o aprimoramento das práticas educativas entre os professores. (BRASIL, 2016).

As Políticas Públicas de incentivo à leitura no Brasil oscilam de acordo com os gestores públicos, sendo o PNBE de grande relevância para o incentivo à leitura, pela abrangência do programa no país, levando livros literários para todas as escolas cadastradas no Fundo Nacionais de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Brandão (2016, p. 188) analisa os fatores positivos e negativos do programa e enfatiza que:

ao analisarmos os programas concluímos que o fator positivo foi a intenção de democratização do acesso de livros para professores e alunos e como negativo tivemos os problemas com a formação docente, pois não houve uma ação articulando a distribuição dos materiais com o trabalho pedagógico.

A suspensão do PNBE ocorreu no ano 2016 e a continuidade dele é uma incerteza no atual cenário político. Como explica Brandão (2016, 188), “para o PNBE 2016, até fevereiro de 2016, estava disponibilizado apenas o edital para o triênio de 2016 a 2018 do PNBE Periódicos, no momento atual o Programa passa por uma instabilidade, sem direcionamentos específicos para a sua permanência ou extinção.”. Desse modo, a suspensão do PNBE pode afetar a democratização da leitura, que contribui para o acesso a livros literários, importantes na constituição da atitude leitora em todo o país.

O documento oficial norteador da alfabetização no Estado de Minas Gerais, o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) Matriz Curricular – Língua Portuguesa Ciclo Da Alfabetização – 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, indica que “a escola, pela mediação do professor, deve proporcionar aos alunos o contato com diferentes gêneros e suportes de textos escritos e lhes possibilitar vivência e conhecimento [...]”, apontando para a importância de se trabalhar com os gêneros textuais nas atividades de leitura e escrita durante o processo de apropriação da linguagem oral e escrita nos anos iniciais, isto é, no processo de alfabetização.

Para contextualizar o estudo durante a construção do projeto de pesquisa foi elaborado um levantamento de teses e dissertações relacionadas ao tema pesquisado. A busca foi realizada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na base de dados do Google Acadêmico. A seguir são apresentados os resultados obtidos.

Na base de dados do Google Acadêmico, foram selecionados descritores de acordo com a pesquisa, aumentando o leque a fim de buscar e ao mesmo tempo afunilar os resultados, de forma a aproximar o máximo possível do objeto pesquisado.

A busca foi iniciada com o descritor “formação leitora”, com 630 resultados encontrados. Depois alterada para textos literários + formação leitora + ensino fundamental + teoria histórico-cultural, com 22 resultados. Destes 22 resultados, a maioria está voltada para a formação de professores e para o acervo do PNBE. Foram selecionados 2 trabalhos que mais se aproximaram do tema pesquisado. Desta forma, foi acrescentado o descritor de textos literários + formação leitora + ensino fundamental +

teoria histórico-cultural + projeto de leitura com 3 resultados, mas somente dois puderam ser visualizados no banco de dados pesquisado.

Quanto mais descritores eram acrescentados na busca, menor era a base de dados obtida, mas pode-se verificar dentre os trabalhos pesquisados alguns que caminham na mesma linha de pesquisa, porém com objetivos e objetos de investigação distintos, chegando a esses descritores que mais se aproximaram do objeto de estudo: textos literários + formação leitora + ensino fundamental + teoria histórico-cultural + projeto de leitura, por meio do qual foram selecionados 3 resultados.

Dentre os trabalhos encontrados alguns se aproximaram da pesquisa. Colombo (2009) apresenta a dissertação intitulada: A literatura infantil como meio para a Formação da criança leitora, realizada na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília/SP. O autor investiga como os professores organizam suas práticas pedagógicas por meio da literatura infantil a fim de propiciar a formação da criança leitora, tendo como objetivo geral evidenciar as concepções, objetivos, sentidos e práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental como caminho para a formação da criança leitora.

Kanashiro (2014) apresenta a dissertação intitulada: Leitura literária: perspectivas histórico-culturais na prática docente, realizada na Universidade Estadual de Londrina/PR, Centro de Educação, Comunicação e Artes do Programa de Pós-Graduação em Educação. Em sua pesquisa abordou como o professor desenvolve o trabalho com leitura literária com o objetivo de analisar e refletir como as abordagens e o ensino da leitura literária contribuem para a formação de leitores na Educação Básica.

Souza (2014), em sua tese intitulada: Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília/SP, abordou em seu trabalho o ato de ler com foco na apropriação da escrita por meio da organização do contexto pedagógico, tendo como objetivo colaborar com a formação da criança leitora criando situações motivadoras para a utilização das estratégias de compreensão leitora.

Soares (2016), em sua dissertação intitulada: Práticas de leitura literária em uma escola no campo no município de Canguçu/RS, na Universidade Federal de Pelotas/RS,

abordou as práticas de leitura literária em uma escola no campo que trata das experiências literárias de crianças que vivem e estudam no campo. Concluiu que de modo geral, a pesquisa mostra e analisa como práticas de leitura literária oportunizadas pelo professor/mediador podem colaborar com a formação leitora dos alunos e também como a comunidade escolar pode ser integrada a tais atividades.

Generoso (2014), em sua dissertação: O texto literário infantil em contextos de alfabetização: um olhar para as práticas de formação inicial do leitor, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul (PUCRS) Faculdade de Educação, abordou o texto literário infantil em contextos de alfabetização, com o objetivo de investigar as práticas de leitura de Literatura Infantil oferecidas aos alunos pelo professor alfabetizador, verificando o papel do professor como mediador da formação leitora inicial do aluno.

Lucas (2016), em sua dissertação: A apropriação do acervo do PNBE em oficinas literárias, na Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, apresentou uma pesquisa que visou o acompanhamento do uso efetivo do acervo do PNBE e sua circulação por meio dos alunos que fazem parte do ciclo de alfabetização de uma instituição, a partir do momento que elas chegam ao contexto escolar. O estudo evidenciou que os livros do PNBE são utilizados de forma modesta.

Há muitas pesquisas, porém, nesta pesquisa desenvolvida, foi utilizado o acervo do PNBE como suporte dos textos literários para promover momentos que colaborassem para a constituição da atitude leitora em uma turma de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

A dissertação está organizada em sete partes: apresentação, introdução, trajetória e metodologia, discussão teórica sobre o objeto da pesquisa, descrição e análise do PNBE 2014, análise da constituição da atitude leitora e considerações finais.

Na apresentação, foi relatada experiência própria sobre o interesse pela leitura e a experiência como professora alfabetizadora.

Na introdução abarca o objeto, a questão problema, a justificativa e contextualização da pesquisa por meio de um levantamento da produção científica relacionada ao tema.

Em seguida, é esclarecida a trajetória e a metodologia da pesquisa, delineando o *locus* de investigação e seus participantes: uma turma de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Educação de Frutal/MG.

No tópico intitulado Conceituação e contextualização do objeto da pesquisa: a constituição da atitude leitora pela criança, o objeto da pesquisa é conceituado e contextualizado à luz da teoria histórico-cultural e de autores que tratam da temática e dialogam com a teoria.

No próximo tópico, foi descrito e analisado, o Plano Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o acervo de literatura fora da caixa, 2014 para mostrar os critérios utilizados pelo MEC para seleção de tal acervo, bem como os critérios de seleção das obras utilizadas na intervenção pedagógica.

No tópico seguinte, intitulado: O processo de constituição da atitude leitora pelas crianças, foi analisado o processo de constituição da atitude leitora pelas crianças ao longo de 10 ações pedagógicas.

Por fim, as conclusões foram apresentadas através de considerações acerca dos resultados obtidos na pesquisa e, finaliza com as referências que a subsidiaram.

2 A PESQUISA: TRAJETÓRIA E METODOLOGIA

Neste capítulo, será apresentada a trajetória e metodologia da pesquisa. Em “Trajetória da Pesquisa”, foram registrados todos os passos necessários até chegar ao campo de pesquisa. Em “Escola-campo” foi descrita a escola a partir da análise do Plano Político Pedagógico, como também informações sobre o espaço físico, localização e clientela atendida. No tópico “Sujeitos da pesquisa”, foram descritos os sujeitos, o procedimento de escolha e a documentação necessária para os participantes da pesquisa. No item “Método de Investigação e Intervenção Pedagógica” foi descrito o método de investigação, apresentando a abordagem qualitativa de pesquisa, e a intervenção pedagógica com atividades de leitura de textos literários de um acervo do Plano Nacional Biblioteca da Escola (PNBE 2014). No próximo tópico, “Instrumentos de Pesquisa”, foi descrita a observação participante, o diário de campo, a gravação em vídeo e os diálogos informais. Por fim, no tópico “Análise de Dados”, foi evidenciado o método de análise escolhido, que buscou superar o nível descritivo para alcançar o nível interpretativo. (VIGOTSKI, 2010).

2.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

O Mestrado teve início desde a escolha da Universidade de Uberaba (UNIUBE), do Programa de Pós-Graduação em Educação e da linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem, para a qual foi enviada a proposta de pesquisa, cuja ênfase era em estudos sobre o processo de ensino e de aprendizagem da criança.

Após o ingresso no Mestrado, houve participação em orientações coletivas composta de três mestrandos da mesma turma, buscando conhecimentos em colaboração com a professora orientadora. O trabalho colaborativo guiou a formação de um grupo de estudo unido. No entanto, as angústias e dúvidas acompanharam todo esse processo de estudos e pesquisa.

Ocorreram constantes leituras solitárias nos horários mais silenciosos da noite para que o entendimento pudesse ocorrer. A união do grupo nas atividades orientadas

possibilitou a cada orientando se constituir como pesquisador, buscando um no outro o apoio necessário para o crescimento individual.

O trabalho acontecia de modo colaborativo, as dúvidas individuais eram discutidas por todos. Assim, a dúvida de um membro do grupo contribuía para sanar as possíveis dúvidas dos outros.

Inicialmente, as aulas no Mestrado foram mostrando os referenciais teóricos de uma forma complexa e nova. A confusão de ideias fazia parte desse momento e aos poucos a apropriação dos conhecimentos foi ocorrendo, e ainda ocorre gradativamente.

O processo de elaboração do projeto de pesquisa foi marcado por idas e vindas, desânimos e alegrias. As orientações foram iniciadas com o ajustamento do projeto inicial apresentado na entrevista, analisadas as necessidades da linha de pesquisa a fim de alcançar subsídios teóricos e metodológicos para a pesquisa e, ao mesmo tempo para que a pesquisa também pudesse dar subsídios concretos à linha de pesquisa do programa por meio dos dados e análises.

Todo esse processo visou contribuir para o alinhamento da elaboração do projeto de pesquisa, intitulado “A constituição da atitude leitora: uma intervenção pedagógica com crianças de 1º ano do Ensino Fundamental”, com vistas ao projeto maior ao qual sempre esteve vinculado, denominado: “A formação da atitude autora e leitura no processo de apropriação da escrita na Educação Infantil”, coordenado pela Professora Doutora Ana Maria Esteves Bortolanza, aprovado e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O projeto de pesquisa inicial foi reelaborado e submetido ao processo de apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) e, a partir da aprovação, na primeira avaliação, foi possível dar início à pesquisa.

Os estudos eram contínuos, desde as orientações coletivas, as aulas que o programa de mestrado oferecia, até a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Contextos Educativos (GEPICE). Estes momentos oportunizavam estudos sobre a infância, além da participação em eventos promovidos pelo grupo, como rodas de conversa e palestras.

Também foi importante para a formação acadêmica a participação em eventos

externos, seminários e congressos como: Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), VI Simpósio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários (SELL), realizado pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), III Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental: Vida, Pensamento e Obra dos Principais Representantes Russos, realizado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Algumas dificuldades surgiram no decorrer da pesquisa, pois, o período da realização coincidiu com mudança de direção escolar e adaptações da nova direção da escola. Mesmo possuindo o aceite por parte da antiga direção, era necessário aguardar um tempo maior a fim de realizar reunião de pais e dar início as ações de campo. Deste modo, optou-se pela mudança da escola-campo por entender que se tratava de uma pesquisa extensa, demandando um tempo maior para geração de dados, transcrição e análise.

Por fim, pode-se registrar outra dificuldade encontrada, qual seja a de conseguir separar a professora da pesquisadora, o que é notadamente impossível de acontecer na prática, haja vista, os muitos anos acompanhando e por vezes assumindo concepções e crenças como verdades que foram se contradizendo durante o processo de constituir-se genuinamente pesquisadora.

Houve momentos, por exemplo, em que as falas das crianças, embora fossem essenciais, incomodavam como professora, pois todos falavam ao mesmo tempo. Foi um constante dilema interno entre a pesquisadora e a professora.

A professora ainda parecia muito forte no momento da pesquisa e, aos poucos, foi amadurecendo e deixando a pesquisadora tomar frente na pesquisa de campo, procurando dar um tratamento adequado aos dados que ora iam sendo produzidos.

2.2 ESCOLA-CAMPO

A apresentação da escola-campo se faz necessária como forma de situar os sujeitos no espaço físico e social. Conforme Minayo (2015, p. 62) o campo é compreendido “como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do

recorte teórico correspondente ao objeto da investigação”. O contexto que o sujeito está inserido apresenta-se como um espaço de grande importância para a formação do indivíduo.

A escola-campo faz parte da Rede Municipal de Educação de Frutal/MG localiza-se no bairro central da cidade e atende crianças de todos os bairros circunvizinhos. O espaço físico está distribuído em uma área de 4.000 m², com área construída de 1.821 m² e área disponível de 2.059 m². Possui 11 salas de aula, 01 sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), 02 salas de reforço, 15 salas para outras dependências, 01 quadra coberta, 01 galpão e 02 pátios cimentados.

A instituição funciona no turno matutino e vespertino, com turmas de Educação Infantil e de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. São 705 alunos matriculados, 22 turmas, 03 profissionais técnicos, 12 professores de apoio, 02 especialistas, 06 profissionais auxiliares, 17 professores regentes e 1 gestora escolar.

As crianças são organizadas em grupos de 32 a 35 alunos por sala, com base na idade, nível de conhecimentos e habilidades básicas, e permanecem sob a responsabilidade de um educador.

Há atividades cumpridas fora do horário escolar para a realização do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), para atender aos alunos com baixo desempenho. Há também aulas de xadrez destinadas aos alunos do 5º ano, realizadas semanalmente no laboratório de informática.

A biblioteca é utilizada semanalmente pelos alunos com aulas e horários para cada turma, e também como espaço para formação dos professores, local em que eles se encontram quinzenalmente para planejar, pesquisar, estudar e organizar seus planos de trabalho.

A quadra esportiva é um dos espaços mais otimizados da escola. Além de servir às atividades esportivas e recreativas é um espaço para várias atividades, como as comemorações do dia das mães, dos pais, as horas cívicas semanais, as festas, formaturas, palestras, reuniões de pais, assembleias, etc.

Quanto à leitura, a escola mantém ações pontuais desenvolvidas durante o ano letivo, contemplando as atividades literárias e incentivando as práticas leitoras.

Para a realização da pesquisa, o único espaço disponível era a sala de informática, com 15m², pois a escola oferece as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental cuja clientela ocupa a totalidade das salas de aula, bem como as demais salas para Atendimento Educacional Especializado, reforço escolar e aulas na Biblioteca com a professora no uso da biblioteca. Por esse motivo, foi concedido pela gestora da escola um espaço na sala de informática.

A preparação da sala era realizada previamente pela pesquisadora organizando a disposição das cadeiras e mesas. A câmera ficava fixada no tripé, fixada de modo a captar os sons e as imagens das crianças em atividades. A escola, de modo geral, respeitava o espaço da pesquisa oferecendo condições adequadas para as intervenções.

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram crianças que vivem mergulhadas numa sociedade grafocêntrica, isto é, cercada de escritos em seu entorno: *outdoors*, livros, revistas, rótulos, panfletos, *smartphones*, computadores etc., em sua maioria com acesso à *internet*, celulares, *tablets* e outras mídias digitais. Quando chegam à escola, já têm uma relação com a cultura escrita a ser considerada nas atividades de leitura desenvolvidas no interior da instituição escolar. A maioria das crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental dessa turma frequentaram a Educação Infantil nessa escola.

A escolha de uma turma de crianças de 1º ano do Ensino Fundamental justifica-se pelo fato de nesse período encontrarem-se no início do 1º ciclo da alfabetização, com idade entre 5 e 6 anos, como também pelo fato de a pesquisadora ter experiência com salas de alfabetização, o que pode facilitar o contato com as crianças e as interações no desenvolvimento da pesquisa.

Para participarem da pesquisa, os sujeitos precisavam aceitar de livre e espontânea vontade, além de terem sua participação autorizada pelo responsável legal. Disso decorre o cuidado de realizar reuniões com a diretora da escola, com a professora, com os pais e depois com as crianças.

Dessa forma, a escolha dos sujeitos da pesquisa percorreu um longo caminho,

iniciado pela delimitação da turma a ser pesquisada, passando pela escolha da escola-campo, percorrendo o caminho das autorizações da escola, do consentimento dos pais e, finalmente, pelo assentimento das crianças.

Neste processo, primeiramente foi necessária a anuência da equipe pedagógica da escola, em seguida o projeto de pesquisa foi apresentado para a professora regente da turma, do turno vespertino (horário que a pesquisadora tinha disponibilidade para a realização da pesquisa) que aceitou o desenvolvimento do projeto durante o horário regular de aula.

Depois, para a assinatura do termo de consentimento foi convocada uma reunião de pais ocasião em que a pesquisadora se apresentou como professora da Rede Municipal de Ensino, Supervisora Pedagógica na Rede Estadual e mestranda da Universidade de Uberaba. Após o momento da apresentação da pesquisa foi realizado um comentário de apoio, por parte de uma mãe professora da rede particular, destacando a importância de momentos de leitura para as crianças. Neste dia foi possível constatar a forte presença da família na escola, por se tratar de uma sala de aula com 31 alunos, dos quais 28 pais estavam presentes e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A apresentação da pesquisa às crianças foi realizada na sala de aula, em conversa informal oportunidade em que a pesquisadora se apresentou e explicou como seria desenvolvido o estudo. Neste dia, foi acordado que seria necessário realizar um sorteio dentre aquelas cujos pais haviam autorizado a participação.

O sorteio foi realizado na sala de aula com a presença de todos. Primeiramente, os nomes participantes foram postos em duas caixinhas separadas por sexo e sorteados pela professora da sala com a ajuda de uma das crianças. Esta forma de escolha procurou viabilizar a observação participante em detalhes de um grupo menor de crianças durante a realização das ações de campo. Após o sorteio, houve a confirmação de cada criança e posteriormente assinatura do termo de assentimento.

Ficou acordado com a professora que, tanto quanto o grupo de crianças da pesquisa também as demais realizariam atividades de leitura semelhantes, concomitantemente em salas separadas.

De acordo com a professora regente da turma das 14 crianças sorteadas, somente 2 estão lendo convencionalmente.

Com relação aos sujeitos da pesquisa, o trabalho com crianças requer um olhar diferenciado. Adentrar no grupo social e ser aceito é um pré-requisito para o sucesso da pesquisa. Um apontamento importante se refere à sensibilidade do pesquisador com relação aos limites da pesquisa.

Spink (2000, *apud* HORN, 2013, p.7) pontua que “é preciso estabelecer uma relação de confiança em que seja assegurado aos participantes o direito de não revelação ou de revelação velada”. Para isso, foram criados nomes fictícios a fim de preservar a identidade de cada criança. Os nomes escolhidos foram: Cláudia, Geovana, Helen, Isabel, Karla, Laura, Lucas, Olavo, Renã, Rui, Valdir, Venâncio, Vick e Yara. Nas fotos, foram aplicadas tarjas no rosto das crianças. Assim, a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa foi resguardada.

2.4 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual foram desenvolvidas atividades de leitura de textos literários de um acervo do Plano Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), de 2014, denominado Literatura fora da caixa, do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A pesquisa foi desenvolvida com crianças de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de Educação da cidade de Frutal/MG. O critério de escolha do acervo do PNBE, 2014 para a pesquisa foi a qualidade textual, a diversidade de temas, a qualidade gráfica, a disponibilidade das obras literárias em todas as escolas cadastradas no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FNDE), de forma a atender às necessidades das crianças em fase de alfabetização, com base nos critérios de qualidade literária estabelecidos no Edital do PNBE, 2014.

Em relação à abordagem qualitativa de pesquisa, Minayo (2015, p. 21) ensina que “responde a questões muito particulares”, descrevendo e buscando analisar os fenômenos dentro da realidade vivida, atentando para as relações dadas mediante

interações sociais, de maneira a focar sentidos atribuídos pelos sujeitos participantes. O trabalho de campo consiste em uma maneira de criar vínculo com a realidade a ser pesquisada, conforme apresentado por Minayo (2015, p. 61) ao esclarecer que:

o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

Mais adiante, Minayo (2015, p. 76) explica que:

o trabalho de campo é, portanto, uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentar-nos essa novidade claramente. São as perguntas que fazemos para a realidade, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a grade ou a perspectiva da observação e de compreensão. Por tudo isso, o trabalho de campo, além de ser uma etapa importantíssima da pesquisa, é o contraponto dialético da teoria social.

Desde este ponto de vista, por meio do trabalho de campo, o pesquisador é capaz de interagir com os sujeitos da pesquisa, vivenciando situações propiciadoras de um contato direto com a realidade. Ao confrontar a teoria e o conhecimento empírico mediante questionamentos, consegue refletir sobre a pesquisa buscando uma melhor compreensão da realidade.

Graue e Walsh (2003, p.97), ao abordarem formas de pensar o modo como um investigador precisa se posicionar no campo, evidenciam o quanto “a escolha do papel deverá ser, pelo menos em parte, uma decisão teoricamente conduzida, porque está relacionada com o tipo de entendimento que o investigador espera criar”. Como por eles descrito, na pesquisa em que há o envolvimento de pessoas, todas são participantes e tomam decisões, isto é, “o investigador não é a única pessoa a tomar decisões sobre posições e papéis. Os participantes também tomam e retomam decisões à medida que vão conhecendo melhor a situação e se apercebem de vantagens e dificuldades”. (Graue e Walsh, 2003, p.98) Nesse sentido, as crianças são protagonistas, pois são sujeitos atuantes ao participarem guiando a pesquisa com suas respostas, questionamentos, apontamentos, dúvidas, reflexão, etc.

Outro ensinamento trata da participação do adulto na vida da criança:

Os adultos nunca são participantes totais nas vidas daqueles que investigam. Esta fronteira é ainda mais impermeável quando se trata de crianças: os adultos não podem pôr de lado todos os marcadores de diferença e tornarem-se participantes totais nas vidas das crianças. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 98)

Com isso aprendemos que a presença do pesquisador no ambiente escolar deve ser planejada e esclarecida com as crianças, para que a relação estabelecida entre eles não seja motivo de frustrações e tristezas ao término da investigação.

Graue e Walsh (2003 p. 101) advertem que “como investigadores, estamos ali com um objetivo particular, e partiremos assim que esse objetivo for conseguido. Entramos e saímos da vida das crianças a nosso bel-prazer, por razões principalmente empíricas”.

A escola, como um espaço propício à busca do conhecimento e à pesquisa, colabora com os estudos que podem vir a contribuir com a sociedade, com seus resultados e descobertas. Assim, “os adultos podem aprender mais com as crianças; aprender a olhar, a escutar, a brincar, a interagir e a envolver-se com elas, num exercício contínuo de questionamento sobre aquilo que se pensa e que se fala sobre elas.” (HORN, 2013, p. 17).

Deste modo, a pesquisa pode favorecer para que ocorra a interação e o envolvimento entre os participantes de forma a descobrir sobre o que pensam e falam as crianças durante as ações pedagógicas.

Prosseguindo, em esclarecimentos oportunos para aqueles que desenvolvem pesquisas com crianças, Graue e Walsh (2003, *apud* HORN, 2013, p. 12), permitem compreender que:

uma questão muito importante que o investigador deve colocar-se e à qual deve responder é: ‘Quem serei eu no relacionamento com essas crianças e estes adultos?’ Esse papel irá desenvolver-se e irá ser negociado, mas uma primeira atividade deveras importante para o investigador é ensinar às pessoas quem ele é ou quem ele não é.

Ao falar de relação entre pesquisador e pesquisado em uma intervenção pedagógica, essencial se faz anunciar o papel da mediação. Se referindo às pesquisas de Vigotski, Freitas (2009, p.4), elucida que “em seus próprios experimentos e nos de seus

colaboradores, é possível perceber a mediação do pesquisador provocando alterações nos pesquisados que possibilitam a compreensão de seu desenvolvimento”.

Desse modo, a intervenção por meio de ações pedagógicas foi o procedimento de pesquisa escolhido. Entende Freitas (2010, *apud* DAMIANI, 2012, p.3) em relação ao modo de pesquisa vigotskiano que:

toda a pesquisa baseada nas ideias de Vigotsky, se constituiria em uma intervenção, embora o autor nunca tenha utilizado esse termo. Segundo Freitas, Vigotsky supunha “que a ação humana interfere no objeto de estudo, [SIC] em seu contexto e em seus participantes, neles provocando alterações, transformações”.

Para que ocorra essa “ação humana” foi organizada intervenção pedagógica com as crianças de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental e, portanto, em fase de alfabetização, por meio de ações pedagógicas em 10 encontros de 60 minutos cada, durante 3 meses no ano de 2017, com um acervo do PNBE na escola – Literatura fora da caixa (2014).

Para um bom desenvolvimento da pesquisa em campo, a intervenção pedagógica era programada para um dia fixo da semana, com duração de 60 minutos, conforme acordado com a professora regente da turma a fim de não atrapalhar o bom andamento das aulas programadas.

Se o objetivo da pesquisa de Mestrado foi compreender a constituição da atitude leitora, para a intervenção pedagógica elaborada, planejada e implementada a fim de gerar dados da pesquisa, também houve o objetivo de promover uma contribuição à constituição da atitude leitora, partindo das vivências das crianças com a cultura escrita, dos significados atribuídos aos objetos da escrita e ao ato de ler.

Para a seleção das obras e análise do acervo utilizado na pesquisa, contou-se com a colaboração do grupo de orientandos e da orientadora. As obras do acervo foram apresentadas ao grupo e, mediante discussão, foi realizada a escolha dos livros para a utilização na intervenção pedagógica.

Segundo Damiane (2012, p.2), “as intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes),

produzindo conhecimento teórico nelas baseado”. Assim, na intervenção pedagógica as crianças têm a possibilidade de compreender a realidade e as atitudes humanas por meio das ações pedagógicas.

A intervenção pedagógica é importante para que as crianças realizem um trabalho com o livro, com foco na constituição da atitude leitora, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Sendo assim, por se tratar de um processo educativo, a escola é o lugar apropriado para o desenvolvimento de mediações de leitura com textos diversificados e foco na formação da atitude leitora. Corroborando, “ninguém nasce sabendo ler e é preciso ensinar isso às crianças. Entendendo que a escola é por excelência o espaço destinado a tal aprendizado.”. (VAGULA; SOUZA; SANTOS, 2015, p.57).

Por ser a escola um espaço constituído socialmente, com profissionais aptos a organizarem o processo de ensino e aprendizagem, ela se torna o lugar propício à aprendizagem e ao desenvolvimento.

A abordagem da leitura por meio do texto literário deve propiciar o entendimento do texto, bem como, envolver o leitor numa proposta de aprendizagem e leitura que satisfaça suas necessidades. Faria (2005, p. 12), explicita, complementando a afirmativa, que:

o texto literário é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informação sobre diferentes temas – históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo -, eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias etc.

Durante a intervenção pedagógica com o texto literário, foi utilizada a abordagem do ensino das estratégias de leitura, que direcionaram a compreensão do texto pelas crianças. Girotto e Souza (2010) elucidam quais são as estratégias no ato de ler, quais sejam: conexão, inferência, visualização, questionamento, síntese e sumarização, conforme:

[...] fazer conexões com as experiências pessoais facilita o

entendimento. As vivências e conhecimentos prévios dos leitores abastecem as conexões que fazem. [...] Ensinar as crianças a ativar seus conhecimentos prévios, bem como seus conhecimentos textuais, e pensar sobre suas conexões é fundamental para compreensão. Ao falar em inferências, remetemo-nos a ler nas entrelinhas. [...] vale lembrar que, fazemos inferências em nosso cotidiano mais do que imaginamos, como por exemplo, sobre expressões faciais, linguagem corporal e tom de voz, assim como sobre informações visuais e “não visuais” de um texto. Visualizar é, sobretudo, inferir significados, por isso visualização é uma forma de inferência, justificando a razão dessas duas estratégias, serem abordadas tão proximamente. Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida. Sumarizar é aprender a determinar a importância, é buscar a essência do texto. [...] o professor acaba por criar a possibilidade de as crianças aprenderem a fazer uma distinção entre o que acham que é mais importante e o que o autor quer que apreendam da leitura. Resumir e sintetizar permite-nos atribuir sentido às informações importantes que nos rodeiam no cotidiano, pois não podemos nos lembrar de todas, em todos os momentos. (GIROTTI e SOUZA, 2010, p. 67 - 103)

Essas estratégias contribuem para que as crianças organizem o pensamento de modo que seja importante relacionarem o texto com o conhecimento prévio, dar ênfase ao processo de visualização necessário para que busquem conexões relacionadas ao assunto, aprender a inferir o que não está posto claramente no texto, fazer perguntas ao texto para compreender o que está lendo, ter condições de realizar a sumarização entendendo o principal do texto, até conseguirem chegar a síntese que, baseada em conhecer o essencial do texto possam ligar aos conhecimentos já adquiridos. Assim, são compreendidas as estratégias no ato de ler como necessárias durante a mediação na intervenção pedagógica, justamente pelo entendimento do quanto é essencial a compreensão leitora.

Na busca por um ambiente propício à aprendizagem da leitura, há que se estabelecer como principal meta da escola a promoção de ações voltadas à construção de uma sociedade mais justa e mais inclusiva, em que as crianças possam ser sujeitos de suas leituras. Tal papel não tem sido concretizado, conforme aponta Mello (2005, p. 23):

com base em estudos desenvolvidos por Vygotsky e seus colaboradores – que pretendo explicitar nesta exposição –, parto da ideia de que muito do que temos feito com a educação das nossas crianças pequenas na

escola da infância e mesmo no ensino fundamental, [...] carece de uma base científica e que, diante dos novos conhecimentos que temos hoje, podemos perceber alguns equívocos nessas práticas e buscar, com base nesses novos conhecimentos, maneiras de melhorar a forma como trabalhamos para garantir aquilo que todos queremos e que é a maior conquista que a educação pode permitir: a formação e o desenvolvimento máximo da inteligência e da personalidade das crianças.

Nesse sentido, é possível afirmar: falta a nós, professores, uma base científica para educar as crianças de maneira que se desenvolvam plenamente nos diversos domínios da vida. Deste ponto de vista, a relevância da pesquisa assentou-se em compreender o processo de constituição da atitude leitora na criança pequena, no decorrer das ações de campo. Na intervenção foi necessário ir apresentando as ações pedagógicas e refletindo como subsídio das práticas pedagógicas.

2.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os procedimentos de pesquisa utilizados foram a observação participante, o diário de campo, a gravação em vídeo e os diálogos informais.

Conforme André (2015, p. 28), “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado”.

O diário de campo foi eleito para o registro de dados por se tratar de uma ferramenta importante para registros de observação e para consulta durante a análise dos dados. “[...] nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em várias modalidades.” (MINAYO, 2015, p. 71).

A gravação em vídeo foi utilizada para analisar os gestos e os indícios de acordo com o objeto estudado. Conforme explica Mauad (2004):

com a filmagem pode-se reproduzir a fluência do processo pesquisado, ver aspectos do que foi ensinado e apreendido, observar pontos que muitas vezes não são percebidos. O vídeo também permite a ampliação, a transformação das qualidades, das características e particularidades do objeto observado. A imagem oferece à prática de observação e

descrição, um suporte a mais, um novo olhar. (MAUAD, 2004, *apud* BELEI et al., 2008, p. 193).

Dessa forma, a filmagem é um procedimento de pesquisa importante para a intervenção pedagógica. Cabe ao pesquisador, nos momentos de diálogos informais com as crianças, manter-se como pesquisador, na tentativa de captar e anotar os dados gerados em campo, sendo fiel aos fatos narrados e interpretados pelos sujeitos da pesquisa. O diálogo informal se faz necessário para a pesquisa com crianças na obtenção de dados, pois por meio da fala podemos interagir e buscar informações relevantes.

Horn (2013, p.7) ainda explica que, em suas experiências como pesquisador, a “aproximação com as crianças foi se intensificando na medida em que passamos a nos conhecer melhor. Através das conversas nos momentos de brincadeiras, elas foram descobrindo coisas da minha vida, e eu descobrindo coisas sobre elas”. Desse modo, o diálogo informal, utilizado como instrumento de pesquisa, pode favorecer a aproximação das crianças pesquisadas com o pesquisador e enriquecer o processo de geração de dados pela atuação mais participativa.

Para realizar a intervenção foi utilizada a câmera fotográfica com a função de filmadora como instrumentos de pesquisa, para registrar os dados gerados na pesquisa, objeto de análise.

2.6 ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram gerados por meio de observações participantes e diálogos informais, com gravação em vídeo durante as atividades realizadas na intervenção pedagógica. As gravações em média, por dia de pesquisa foram de 60 minutos. Foi realizada a transcrição de todas as gravações de vídeo, totalizando mais de 100 páginas que foram lidas, analisadas para posteriormente fazer o recorte dos dados gerados.

Dessa forma, na pesquisa desenvolvida o método utilizado foi a análise que busca ultrapassar os limites que estão postos nas imagens e nas falas dos sujeitos. Os dados gerados foram trabalhados em unidade de análise com a finalidade de compreender a constituição da atitude leitora de uma turma de crianças de 1º ano do Ensino Fundamental por meio de atividades com textos literários. Trata-se de uma análise,

portanto, que buscou superar o nível descritivo para alcançar o nível interpretativo. (VIGOTSKI, 2010) Para a análise dos dados, apoiou-se no método genético apontado por Vigotski (2010, p. 8), para o qual este tipo de análise “[...] pode ser qualificada como análise que desmembra em unidades a totalidade complexa”.

Conforme ensina Vigotski (2010), é possível encontrar nas pequenas unidades as propriedades de um todo. Dessa maneira, para que a análise consiga e venha a atingir o objetivo e sair do nível descritivo, em direção ao nível explicativo, utilizou-se o ensinamento de Vigotski (2010) para o qual a palavra é carregada de significado, pois contém o conceito de um grupo ou de um todo.

Ao nos referirmos a algo ou a alguma coisa, usamos a palavra para nomear, mas para que a palavra seja entendida pelo outro, essa palavra precisa ser de conhecimento do outro também. Como dito por Vigotski (2010, p.10), “sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem”.

3 CONCEITUAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA: A CONSTITUIÇÃO DA ATITUDE LEITORA PELA CRIANÇA

Este capítulo foi construído tendo por base fundamentos teóricos para nortear todo o trabalho de pesquisa. Para isso, são considerados os principais conceitos de base da teoria histórico-cultural, postulados por Vigotski, Leontiev, Luria e por outros autores que trabalham na mesma perspectiva, de forma a subsidiar o estudo, possibilitando refletir e analisar conceitos que pudessem contribuir para a resposta à questão da pesquisa.

As discussões que se seguem estão organizadas em tópicos. No primeiro tópico, foi elaborada uma apresentação dos fundamentos do desenvolvimento humano a partir da perspectiva da teoria histórico-cultural. No segundo tópico, apresenta-se a discussão do conceito de atividade proposto Leontiev. Já no terceiro, são expostos os fundamentos do desenvolvimento da linguagem sob o olhar de Vigotski e Luria. Por fim, no quarto tópico, define-se e estabelece-se relações entre leitura, leitura literária, mediação e formação leitora da criança, com base em Arena, Souza, Giroto, Bajard, Chartier e outros autores.

3.1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL

É necessário que a discussão acerca do desenvolvimento humano seja articulada ao pressuposto de que o homem é um ser de origem social e se desenvolve com base na educação.

O desenvolvimento humano foi impulsionado pelo trabalho. Engels (1978, p.1) aborda e explicita informações precisas que justificam tal afirmação, afirmando que “o trabalho é a fonte de toda riqueza, [...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. [...] e em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.”.

O trabalho norteou a evolução humana. As mãos foram as ferramentas de trabalho para solução de problemas diários e, pela necessidade, as mãos eram utilizadas separadas dos pés. Com isso, os macacos antropomorfos foram evoluindo até chegarem à posição

ereta.

Biologicamente, a partir da necessidade da comunicação entre os membros da mesma espécie, a laringe evoluiu e ocorreram novas descobertas num processo contínuo de aprendizagem ao longo do tempo.

Como descrito por Engels (1978, p. 4), a esfera social interferiu na biológica numa relação recíproca e dialética, afirmando que:

[...] em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos nova propriedade até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta. Para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros. A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi transformando lenta mais firmemente mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas enquanto os outros órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após outro. [...] É de supor que, como consequência direta de seu gênero de vida, devido ao qual as mãos, ao trepar, tinham que desempenhar funções distintas das dos pés, esses macacos foram-se acostumando a prescindir de suas mãos ao caminhar pelo chão e começaram a adotar cada vez mais uma posição ereta. Foi o passo decisivo para a transição do macaco ao homem. (ENGELS, 1999, p.1).

Na evolução do macaco ao homem, tendo como guia o trabalho e a palavra, o cérebro foi se desenvolvendo até chegar ao cérebro humano. O cérebro e os órgãos dos sentidos evoluíram, foram transformados por meio do trabalho e da linguagem. Avançaram até que o macaco se transformasse em homem e, após essa evolução, ao longo do tempo, pela necessidade do homem surge a sociedade. Ainda conforme Engels (1999, p. 5):

o desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais o seu desenvolvimento. Quando o homem se separa definitivamente do macaco esse desenvolvimento não cessa de modo algum, mas continua, em grau diverso e em diferentes sentidos

entre os diferentes povos e as diferentes épocas, interrompido mesmo às vezes por retrocessos de caráter local ou temporário, mas avançando em seu conjunto a grandes passos, consideravelmente impulsionado e, por sua vez, orientado em um determinado sentido por um novo elemento que surge com o aparecimento do homem acabado: a sociedade.

O desenvolvimento humano ocorre de maneira diferente de acordo com os povos e a época em que o homem vive. O surgimento da sociedade foi possível por meio da criação de instrumentos que atendessem às necessidades humanas, pois, cada nova geração já tem a seu dispor as evoluções que foram produzidas ao longo do tempo. Assim, a evolução humana por meio do desenvolvimento dos órgãos dos sentidos e da consciência possibilita, pelo trabalho, que continuem a produção e o aperfeiçoamento de objetos culturais criados pelo homem para satisfazer suas necessidades. Assim sendo, a teoria histórico-cultural compreende o desenvolvimento humano com a visão de transformação do sujeito social.

Para se constituir como ser humano é necessário que o indivíduo se aproprie de conhecimentos humanos, historicamente acumulados e partilhados na sociedade por meio do ambiente e das relações sociais que o cercam e, dessa forma, impulsionar o desenvolvimento individual. Leontiev (1978, p. 282) enfatiza, argumentando que:

o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.

Ao abordar o desenvolvimento humano pela ciência, Leontiev (1978, p.1) defende a tese de que [...] “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. Desse modo, o homem depende do meio social para se desenvolver. O autor explica que:

assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às

condições e as necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra. (LEONTIEV, 1978, p.2).

Ainda segundo Leontiev (1978), o indivíduo evolui de acordo com as leis biológicas e sociais. As leis biológicas ocorrem naturalmente e apresentam-se como capacidades e aptidões. Já as leis sócio-históricas, são a alavanca para o desenvolvimento. O ambiente em que o indivíduo está inserido, associado ao trabalho, faz com que esse desenvolvimento siga os moldes da cultura humana. Exemplos disso são os costumes, as vestimentas, a fala e o modo de se portar de cada cultura, que influenciam na formação do indivíduo. Dessa forma, é importante compreender como ocorre o desenvolvimento humano e a influência que a cultura exerce no indivíduo. O trabalho, mediado pela linguagem aparece como atividade central no processo evolutivo de fixação e reprodução da cultura, possível por meio das gerações futuras.

O desenvolvimento do homem é movido no processo de apropriação cultural mediante as relações que estabelece. A atividade do indivíduo nas relações se dá a partir de sua necessidade e se constitui como alavanca para seu desenvolvimento. Sendo assim, o ser humano se difere dos animais, dentre outros fatores, por sua capacidade de evoluir, acumulando conhecimentos que podem ser passados a gerações futuras, produzindo instrumentos para satisfazer suas necessidades, por meio do trabalho. Conforme explica Leontiev (1978, p.4), “podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

No processo de evolução, o ser humano produz instrumentos para satisfazer suas necessidades por meio do trabalho. Ao produzir um objeto, esse objeto carrega consigo marcas que cristalizam os saberes da produção. São saberes historicamente adquiridos.

Leontiev (1978, p.5) explica que “o instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades”.

A assimilação dos objetos humanos contribui para o entendimento da criança e do mundo que a cerca. A aprendizagem da criança faz parte do desenvolvimento e está relacionada com a reprodução do saber fazer. Vigotski (2010, p. 331) compreende que:

na criança, ao contrário, o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato.

A formação da consciência é possível pela ajuda de um mediador e a aprendizagem está diretamente ligada ao seu desenvolvimento. O desenvolvimento infantil se inicia por meio da imitação e evolui com o processo de comunicação. Esse processo faz parte da evolução humana. Leontiev (1978, p. 7) explica que:

as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*.

Segundo Leontiev (2016), o desenvolvimento da criança sofre influência do meio e das relações com os fenômenos do mundo. Desse modo, para que aconteça o desenvolvimento humano a criança necessita da mediação da linguagem na atividade e afirma:

a infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança

penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. (LEONTIEV, 2016, p. 59).

Reconhecer que as crianças possuem habilidades culturais nos direciona para as zonas de desenvolvimento. De acordo com Vigotski (2016), o nível de desenvolvimento atual indica o que a criança realiza, sem a necessidade de mediação. A zona de desenvolvimento imediato se caracteriza por aquilo que a criança necessita através do auxílio de algum indivíduo mais experiente.

No desenvolvimento infantil, a transição do nível de desenvolvimento atual (o que a criança sabe) à zona de desenvolvimento imediato (o que ela pode conseguir) só é possível pela mediação. De acordo com Vigotski (2010, p. 331), “o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha”.

Assim, ter conhecimento do desenvolvimento infantil colabora para que a mediação aconteça de forma consciente. A criança se desenvolve a partir daquilo que ela tem condições de fazer.

Vigotski (2010, p. 332) explica que:

a aprendizagem é possível onde é possível a imitação. Logo, a aprendizagem deve orientar-se nos ciclos já percorridos de desenvolvimento, no limiar inferior da aprendizagem; [...] As possibilidades da aprendizagem são determinadas da maneira mais imediata pela zona de seu desenvolvimento imediato.

Sendo assim, a mediação é a ligação essencial entre um sujeito mais experiente e a criança. Nessa relação entre professor e aluno, o desenvolvimento da criança ocorre quando ela consegue fazer, sozinha, o que antes fazia com auxílio. Conforme explica Magalhães (2014, p. 117):

para a teoria histórico-cultural, o trabalho do professor ocupa um lugar privilegiado, daquele que medeia a relação da criança com o mundo, daquele que tem mais condições naquele momento, mais experiência para ajudar a criança a avançar, atuando na zona de desenvolvimento próximo e contribuindo para que a criança consiga fazer sem ajuda o que agora faz com auxílio do outro.

Portanto, na atividade com crianças é necessário que o trabalho pedagógico considere o nível de aprendizagem em que elas estão, para que seja feita a intervenção necessária de forma a promover o salto para o próximo nível de desenvolvimento. Desse modo, compreender o desenvolvimento humano aos olhos das contribuições da teoria histórico-cultural norteia esta pesquisa, pois, entende-se que a criança está inserida em seu meio social com instrumentos criados ao longo da evolução humana, que carregam em si as marcas da cultura.

Para que o indivíduo faça o uso dos instrumentos e a apreensão da cultura, é necessária, de acordo com Leontiev (1978), na atividade, a mediação de uma pessoa mais experiente. Dessa forma, ocorre o desenvolvimento do indivíduo.

3.2 PRESSUPOSTOS DE LEONTIEV SOBRE A ATIVIDADE

A aprendizagem está relacionada com a atividade. É na atividade, na experiência, que a criança vai desenvolvendo os conceitos a partir de ações concretas. Cabe ao adulto a tarefa de promover os meios para que ocorra a atividade.

Segundo Leontiev (1978, p. 3):

pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte.

O trabalho aparece como atividade central no processo evolutivo de fixação e reprodução da cultura, possível por meio das gerações futuras. Leontiev (1978) explica a relação do homem com a mediação por meio da atividade, que tem grande importância no processo de desenvolvimento do indivíduo. Esse processo de desenvolvimento se realiza por meio de etapas. Segundo Leontiev (1978, p. 7), “[...] na origem, nas primeiras etapas do desenvolvimento da sociedade humana, como nas

crianças mais pequenas, é uma simples imitação dos atos do meio, que se opera sob o seu controle e com a sua intervenção”.

De acordo com Leontiev (2016, p. 122), “chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”. É importante compreender a importância das ações que culminam na atividade da criança no processo de ensino e aprendizagem, conforme ensina Mello (2005, p. 2):

para a concepção histórico-cultural, a atividade do sujeito é elemento essencial do seu processo de conhecimento. E vale dizer que atividade não se confunde aqui com o mero fazer mecânico. A atividade de que fala a psicologia histórico-cultural é a atividade significativa, a atividade que faz sentido para o sujeito que a executa, ou seja, a atividade da qual o sujeito conhece o objetivo e esse objetivo responde de alguma forma a um motivo desse sujeito. Essa atividade é, pois, se pudermos chamar assim, uma atividade ativa: o sujeito a realiza sabendo onde vai chegar com ela e querendo alcançar esse objetivo.

Para Mello (2005) a atividade é diferente da ação, pois a atividade implica na consciência da criança em realizar ações em função de um objetivo desejado por ela.

Segundo Leontiev (2016), podemos entender por atividade o resultado de um conjunto de ações da criança em razão de um motivo, que coincida com o objetivo pretendido por ela. Para que seja uma atividade, a criança precisa sentir a necessidade de fazê-la. Nesse sentido, o professor pode trabalhar como organizador do processo educativo para criar condições que possibilita as crianças criarem suas necessidades, de forma que provoque, o motivo ou o porquê das ações, ajudando-a a ter claro para si o objetivo a ser seguido e favorecendo a realização da atividade por meio da disponibilização de meios para seu alcance. Dessa forma, é possível ajudar a criança a realizar ações concretas de maneira a alcançar seu objetivo na atividade.

Portanto, sem os componentes da atividade, conforme explica Leontiev (2016), seria ação, e não uma atividade, como no exemplo a seguir:

Admitamos que um estudante preparando-se para um exame, leia um livro de história. [...] um colega do nosso estudante lhe diga que o livro

que está lendo não é absolutamente necessário para o exame. [...] se nosso estudante, ao saber que o conteúdo do livro não constava do roteiro do teste, prontamente abandonou sua leitura, fica claro que o motivo que o levou a ler o livro não era o conteúdo do livro por si mesmo, mas apenas a necessidade de ser aprovado no exame. Aquilo para o qual sua leitura se dirigia não coincidia com aquilo que o induzia a ler. Neste caso, por conseguinte, a leitura não era propriamente uma atividade. A atividade, neste caso, era a preparação para o exame, e não a leitura do livro por si mesmo. (LEONTIEV, 2016, p.68).

A criança ao realizar uma ação, portanto não está realizando uma atividade, necessariamente. Conforme explica Leontiev (2016, p. 69), “no caso da leitura acima citada, quando ela é mantida somente enquanto o estudante acreditava ser necessária para que seja aprovado no exame, a leitura é precisamente uma ação.”. Ter clareza do conceito de atividade pode contribuir de forma significativa para o aprendizado e desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores da criança.

3.3 A LEITURA, A LEITURA LITERÁRIA, A MEDIAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DA ATITUDE LEITORA

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica em que a leitura faz parte da vida da criança. A leitura é o ato de dar significado à escrita. As crianças constituem-se leitoras nas práticas sociais e por meio da mediação de uma pessoa mais experiente. Desse modo, a aquisição da leitura possibilita aos sujeitos desenvolverem-se com autonomia e participarem ativamente do mundo letrado no qual vivem. Para isso, a criança precisa ter acesso e contato com a leitura, pois, de acordo com Jolibert (1994, p. 14):

é lendo que nos tornamos leitor e não aprendendo primeiro para poder ler depois [...]. Colocada numa situação de vida real em que precisa ler um texto, ou seja, construir seu significado (para sua informação ou prazer), cada criança mobiliza suas competências anteriores e deve elaborar novas estratégias para concluir a tarefa. [...] **Não se ensina uma criança a ler: é ela quem se ensina a ler com a nossa ajuda** (e a de seus colegas e dos diversos instrumentos da aula, mas também a dos pais e de todos os leitores encontrados). (grifo nosso).

A leitura é uma habilidade humana que está posta na sociedade e seus valores e

definições foram se constituindo ao longo do tempo. Aparece na sociedade por meio da escuta de textos, que eram declamados em locais públicos, conforme explica Zilberman (2005):

[...] À época de Platão, a educação se organizava e expandia na Grécia, pois, já no século V a C., os meninos atenienses, até idade de 14 anos, iam à escola e aprendiam quatro assuntos básicos: *grammatike* (linguagem), *mousike* (literatura), *logistike* (atletismo). Por sua vez foi no século IV a. C.", em que "o costume de ler livros, em vez de escutá-los, teve lugar [...]; mais ou menos a partir dos anos sessenta houve um público de leitor em Atenas". (ZILBERMAN, 2005, p. 72).

O costume de ler livros surgiu no processo de mudança do ato de ouvir para o ato de ler, num ambiente de leitura escolarizada. No Brasil, os "livros de leitura eram conhecidos pelos estudantes brasileiros desde o começo do século XIX. Um dos primeiros foi provavelmente o *Tesouro dos meninos*, livro francês traduzido por Mateus José da Rocha.". (ZILBERMAN, 2005, p. 73).

A leitura está presente ao nosso redor e o leitor é responsável por direcionar a leitura de acordo com sua necessidade. Nesse sentido, Manguel (2004, p. 6) explica que "[...] todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial."

Mais adiante, Manguel (2004) explica que a leitura é um processo complexo e está relacionada ao uso da linguagem e do pensamento.

sabemos que a leitura não é um processo que possa ser explicado por meio de um modelo mecânico; sabemos que ocorre em certas áreas definidas do cérebro, mas sabemos também que essas áreas não são as únicas a participar; sabemos que o processo de ler, tal como o de pensar, depende da nossa capacidade de decifrar e fazer uso da linguagem, do estofo de palavras que compõe texto e pensamento. (MANGUEL, 2004, p.24).

Desde o início da escolarização brasileira, a leitura aparece como base para as demais etapas da aprendizagem, tendo uma ligação direta com a literatura, de acordo com Zilberman (2005):

a leitura constitui elemento fundamental na estruturação do ensino brasileiro porque forma sua base: está no começo da aprendizagem e conduz às outras etapas do conhecimento. O campo mais próximo dela é o da literatura, representada por textos exemplares da prosa em língua portuguesa, a partir dos anos 30, fornecidos pela ficção nacional. (ZILBERMAN, 2005, p. 79).

Nesse sentido, é essencial compreender a importância da atividade com leitura literária em sala de aula, de forma a responder às questões íntimas dos alunos. Zilberman (2005) esclarece, ao citar Wolfgang Iser (1978), como compreender o ato de ler, posto que, na obra literária, o leitor precisa reconhecer o que está além da leitura e construir uma aproximação maior com o texto. Deste modo, pode-se compreender que:

[...] a especificidade da obra literária reside no fato de não apresentar objetos empíricos, mas de constituir seus próprios objetos, sem equivalência com o mundo real. Como a intenção da obra não é formulada expressamente, cabe ao leitor descobri-la; essa falha impõe a interação do leitor com o texto. (WOLFGANG ISER, 1978 *apud* ZILBERMAN, 2005, p. 83).

Nesse sentido, a leitura literária se diferencia pela forma como cada sujeito compreende o texto, possibilitando várias interpretações por meio da interação com o escrito.

Faria (2005, p. 17) apresenta a definição de leitura literária como “[...] a capacidade de perceber, para além do sentido implícito, o modo de construção de um livro”. E isso, concluem Poslaniec e Houyel (2002), “pode ser a ocasião de um verdadeiro prazer de tipo intelectual.”.

Dessa forma, como escrito por Arena (2010, p.25), “[...] a criança, na relação com o texto literário, apropria-se da cultura e da especificidade desse gênero, de sua identidade e, ainda, da diversidade de gêneros literários abrigados sob a mesma categoria: a poesia, o conto, a novela, a crônica e outros”. A leitura literária ocupa um lugar privilegiado na constituição da atitude leitora, visto que por meio da mediação do professor a criança vai se apoderando da cultura a partir da necessidade e da busca do novo.

Neste sentido, é importante a leitura de textos literários com intuito de despertar a

necessidade na criança da leitura por prazer. Ler para buscar o novo, o desconhecido, ou mesmo reler um texto pelo fato de ter gostado da leitura. Esse momento leitor/livro deve ser entendido como relevante pela escola, proporcionando ao aluno momentos de leitura.

Conforme explicado por Ceccantini e Valente (2014, p. 30):

é preciso, de uma vez por todas, varrer para longe a “culpa” de dedicar um grande número de aulas à leitura de obras literárias para e com os alunos e à conversa alongada sobre as obras lidas. Trata-se de atividade lúdica e de trabalho sério. Há que se reconhecer, decisivamente, o papel inestimável que essa atividade pode desempenhar na formação dos estudantes. A meta a ser alcançada com a leitura do texto literário, por mais fugidia que pareça, tem de evitar arbitrariedades e artificialismos, para buscar responder a uma necessidade interior e legítima do sujeito leitor – ainda que ele a desconheça.

Sendo assim, para que a leitura literária atinja os objetivos de contribuir para a constituição da atitude leitora, o professor pode desenvolver o trabalho direcionado às crianças com propósitos bem definidos, de forma que compreenda a importância desse momento em sala de aula. Como nos alerta Ramos (2014, p.63):

[...] o ato de ler está associado ao que vai ser lido, pois ler é uma ação transitiva. Leitor e texto selam um pacto. Esse pacto precisa ser ensinado na escola. Em relação à literatura, o leitor iniciante deve ser orientado que a palavra ou imagem posta na literatura contém em si várias possibilidades de sentido. A palavra deixa de ser palavra e se transforma – a imagem da bruxa, por exemplo, deixa de ser apenas a representação de uma bruxa e assume outro sentido atribuído pelo leitor.

Ao ler, o leitor precisa estar preparado para a leitura. Esse momento entre o leitor e o livro deve ser conduzido pela escola de maneira que a literatura deixe de ser apenas a palavra escrita e passe a ter um leque de sentidos e, para que isso ocorra, a mediação deve ocupar um lugar central no processo de ensino e aprendizagem.

Bajard (2012) discute a descoberta do texto por meio da mediação. A descoberta do texto consiste em “uma solução de continuidade no processo de compreensão, na medida em que ela deixa de ser exercida pelo canal sonoro como ocorre na escuta, para ceder lugar às operações visuais da leitura.” (BAJARD, 2012, p. 92). Nesse sentido, a

descoberta do texto proporciona o entendimento de textos nunca abordados.

Sobre a importância do papel dos mediadores de leitura, Failla (2016) explica, com base na pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil 4”, que grande parte dos brasileiros não tiveram acesso a esses mediadores em ambientes como a escola ou a família. Segundo Failla (2016, p. 25):

não há dúvidas de que a mediação, quando promovida pelo professor, pelo bibliotecário, pela família, por um voluntário ou outro agente leitor é poderosa no despertar do interesse pela leitura. Os dados da pesquisa não questionam essa verdade, mas sim apontam para o número de brasileiros que não tiveram a oportunidade de encontrar alguém – na sua escola, na sua família, e até na biblioteca que algum dia frequentou – que lhe oferecesse um livro; que convidasse para uma roda de leitura; que lesse para ele; que o presenteasse com livros; ou, ainda, que perguntasse o que achou de um livro que indicou para ler.

Esse dado revela que a mediação de leitura ainda não tem o seu devido valor entre as pessoas, porém isso não desmerece sua importância. De acordo com Failla (2016, p. 35-36),

a importância da mediação é confirmada quando se comparam respostas de leitores e não leitores: 83% dos não leitores não receberam a influência de ninguém, enquanto 55% dos leitores tiveram experiências com a leitura na infância pela mediação de outras pessoas – especialmente mãe e professor. O exemplo ou a referência mostram sua importância na formação de leitores quando verificamos que 57% dos leitores viam suas mães lendo sempre ou às vezes, enquanto somente 36% dos não leitores viam suas mães lendo (em proporção menor, essa relação acontece também em relação ao pai).

O acesso à leitura no ambiente escolar pode possibilitar às crianças que se constituam leitoras. O escritor brasileiro Walcyr Carrasco (2016) descreve sua experiência e de um amigo nos tempos de escola que ainda o faz lembrar-se de como a leitura foi oferecida a ele:

eu estudava em uma escola pública. Também lá, abriu-se outra frente de leitura. Minha professora de português, dona Nilce, passou a andar pelos corredores com um carrinho cheio de livros. Entrava na classe, chamava os alunos em ordem alfabética. Cada um escolhia qual livro preferisse. Não havia trabalho obrigatório. Nem mesmo perguntas a

respeito de cada texto. Só a liberdade de escolher. O que fez, foi por intuição. A simples exposição dos livros, o direito de escolha, sem a obrigação de um trabalho para ganhar pontos, formou novos leitores. Muito mais tarde, já adulto, encontrei um grande amigo da época de escola. Engenheiro. Comentou: “Sabe, aquela época em que a gente lia bastante ajudou muito na minha carreira. Sempre tive facilidade para escrever relatórios, documentos, planos de trabalho.”. (CARRASCO, 2016, p. 51).

No relato de Carrasco (2016), é possível perceber que o trabalho desenvolvido pela professora contribuiu para a formação de novos leitores. Pois, o trabalho dela despertou nos alunos o interesse pela leitura. Nesse ponto, o conceito de mediação vigotskiano aborda a constituição do eu através do outro. Segundo Faria e Bortolanza (2013, p. 101):

a mediação é condição necessária para o desenvolvimento cultural do indivíduo. Nesse processo “o mundo adquire significação” para o indivíduo que se torna um ser cultural. Portanto, “a significação é a mediadora universal nesse processo em que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica”.

Nesse contexto, a mediação ocorre quando o conhecimento é o elo entre as partes envolvidas, por exemplo: professor/conhecimento/aluno. Ambos estão ligados em função do conhecimento. O conhecimento medeia os sujeitos envolvidos.

Com relação ao professor como mediador, Faria e Bortolanza (2013, p. 105) elucidam que “é o professor quem realiza o papel de criar as condições de aprendizagem, por meio de práticas pedagógicas planejadas intencionalmente, isto é da organização do trabalho educativo”. Pois, a partir desse trabalho intencional as crianças terão condições de se constituírem leitoras.

O trabalho pedagógico, quando organizado intencionalmente, pode possibilitar que as crianças aprendam de forma participativa. Nesse sentido, Girotto (2005) explica sobre o trabalho de Jolibert (1994), desenvolvido por meio de uma pedagogia de projetos, em que a criança participa de seu desenvolvimento pelo envolvimento com a aprendizagem, da seguinte forma:

[...] Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas

experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um “aprendiz” do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa, e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto de conhecimento cultural e se formando como sujeito cultural. (GIROTTO, 2003, p. 88-89).

Nesse contexto, as ações pedagógicas que favorecem a aprendizagem pela via das vivências em práticas de leitura culturalmente constituídas podem contribuir para a constituição da atitude leitora. Arena (2010, p. 29) afirma que o contato com experiências de literatura infantil auxilia a formar um leitor para a vida:

a esperança do formador de leitores é a de que o leitor de literatura infantil, uma vez formado, venha tornar-se um leitor adulto de textos literários. Parece ser necessário compreender que a literatura não se trata de um vício que se instala, mas de uma prática cultural que se insere em projetos de vida.

Compreendo que para discutir a constituição da atitude leitora é importante elucidar o conceito de gesto. Para abordar este conceito, Vigotski (1982) exemplifica a ligação entre o gesto e o signo escrito.

[...] Como vimos em várias ocasiões durante nossos experimentos, a criança, ao desenhar, passa frequentemente à representação, **assinala com o gesto que quer representar** e a marca deixada pelo lápis não é mais que o complemento do que representa com o gesto. Nos tratados de psicologia há uma única indicação sobre isso. Supomos que a escassez de observações sobre o assunto se deve à simples falta de atenção a esse fenômeno, tão importante no sentido genético. (VIGOTSKI, 1982, p.5, grifo nosso).

Os gestos são utilizados para representar e dar sentido aos objetos. Ao ler, ou ouvir uma história, por exemplo, a criança dá sentido e significado ao texto. Os gestos podem estar presentes em vários momentos da leitura, fazendo ligações entre o novo e o conceito já apreendido. Vigotski (1982) elucidava o papel do gesto representativo na brincadeira:

[...] Sabe-se também que o importante não é a semelhança entre o brinquedo e o objeto que designa. O mais importante é seu uso funcional, a possibilidade de realizar com sua ajuda o gesto representativo. [...] É o próprio movimento da criança, seu próprio gesto, que atribui a função de signo ao objeto correspondente, o que lhe confere sentido. Toda a atividade simbólica de representação está cheia desses gestos indicadores. Para a criança, uma vara se torna um cavalo porque ela pode colocá-la entre as pernas e pode fazer com ela o gesto que a identifica como cavalo, no caso dado. (VIGOTSKI, 1982, p.7).

Assim, o gesto representativo está presente durante o desenvolvimento infantil, pois, quando a criança indica com o dedo a mamadeira, esse gesto pode representar que quer mamar, ou quando brinca de boneca assumindo o papel de mãe. A representação através de gestos evolui à medida que o desenvolvimento infantil ocorre.

Buscar compreender o momento nevrálgico em que a criança manifesta, por meio do gesto, a tomada de consciência na atividade é uma tarefa que requer do pesquisador um olhar para além do ato em si. Conforme explica Pereira (2010, p.555), “essa perspectiva compreende o gesto desde sua dimensão performativa como ato estético.”. É uma busca de indícios que conduz a uma realidade que não está posta, clara e evidente, e sim, se faz presente num ato quando pronunciado. O autor explica:

o entendimento de que o gesto constitua [como ato estético] uma ação simbólica de efeito estético – por natureza infinitamente variada – transfere ao gesto uma pluralidade de sentidos possíveis, plenos, intensos, consistentes [...] Este estudo, não obstante, compartilha com André – e Osmar Lins e Jean Galard e tantos outros – tais instituições, a saber: que o gesto permite redimensionar o sentido e a função do ato, das ações das condutas humanas diante da simbolização dos modos de ser, de identificar-se, de conduzir-se perante o outro; de adotar, enfim, uma arte que avalie, retrabalhe e recomponha ação humana como gesto [...] que a torne plenamente consciente e responsável por seus efeitos – sejam eles previstos, imprevistos ou não previsíveis. (PEREIRA, 2010, p, 556).

Isto significa que o gesto como ato estético e não meramente motor, aponta aos sujeitos menos experientes os significados e sentidos atribuídos ao ato de ler, redimensionando a função e o sentido da ação realizada diante do outro, o que resulta na

apropriação de um gesto culturalmente constituído. Dessa forma, compreende-se que a constituição da atitude leitora como a constituição de gestos de leitura, isto é, novas condutas e atitudes frente ao livro literário que são próprias de sujeitos leitores.

Chartier (1998) corrobora a compreensão dos gestos como atitudes e maneiras de ler, que mudam de acordo com o tempo e o lugar. Para o mediador, compreender e interpretar os gestos no momento da leitura contribui para uma mediação consciente e, esclarece:

os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão. (CHARTIER, 1998, p. 77).

Assim, para cada leitura podem aparecer diferentes gestos, transpondo a barreira entre corpo e o livro num movimento de percepção e compreensão da leitura.

Portanto, a constituição da atitude leitora pode ser realizada por meio da mediação, que adquire valor na medida em que surge como forma de ligação desses gestos concretos da leitura com o livro, conduzindo à compreensão com movimentos pensados em função da leitura. Esse movimento dá vida e cria sentidos e significados ao ato de ler. Dessa forma, entende-se que o gesto faz parte da leitura, visto que o corpo lê a leitura viva, carregada de maneiras de ler, seja silenciosa, compartilhada ou mediada.

Depois de apresentar a base teórica de sustentação deste estudo, por meio da discussão sobre o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural, o conceito de atividade, o desenvolvimento da linguagem, a leitura, a literatura infantil e a constituição da atitude leitora da criança, no próximo capítulo descreve-se o Plano Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o acervo de literatura do PNBE 2014.

4 O PNBE – PLANO NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA E O ACERVO LITERATURA FORA DA CAIXA 2014

Este capítulo enfoca o Plano Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Acervo Literatura Fora da Caixa 2014. No primeiro tópico é descrito e analisado o acervo do PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola 2014. No segundo tópico, apresentado e discutido o Guia 2 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, no último, a descrição e a seleção do acervo 1 – categoria 3, do qual foram selecionados os livros utilizados na pesquisa de campo em atividades planejadas numa intervenção pedagógica com crianças de uma turma de 1º ano do ensino fundamental.

4.1 O PLANO NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE)

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é um programa do Ministério da Educação (MEC) que vem desenvolvendo, ao longo dos anos, programas de incentivo à leitura. Para isso, distribuem livros às escolas públicas com o intuito de promover o acesso à leitura e aos livros. De acordo com as informações contidas no *site* do MEC:

o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar. (BRASIL, 2016).

O MEC faz a distribuição de obras literárias por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O Plano Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi criado em 1997, porém, o primeiro PNBE encontrado foi o PNBE de 1999, cujo plano está voltado para a literatura infantil.

Conforme o *site* do FNDE (2017), o acervo é composto por “109 obras de literatura infantil e juvenil, sendo quatro obras voltadas às crianças portadoras de necessidades especiais, [...] distribuídas às escolas de 1ª a 4ª série”.

Logo, para que as obras cheguem às escolas existe um esforço conjunto, desde a seleção, a preparação do material até o investimento financeiro para tornar possível esse programa. O material é pensado e direcionado para a melhoria da qualidade da educação e da diversidade dos livros.

O PNBE Literário:

[...] avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (romelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos. (BRASIL, 2016).

O MEC, ao investir nas obras de literatura, tem o objetivo de atingir desde o estudante até o professor por meio da leitura literária contribuindo para as práticas docentes. De acordo com Soares e Paiva (2014, p. 13):

O PNBE tem cumprido o importante papel de fazer chegar até as escolas públicas brasileiras livros de literatura para todos os segmentos da escolaridade: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos. Em suas várias edições, o Programa vem ampliando o seu alcance, apontando o quanto é diversificado o público leitor que frequenta as bibliotecas escolares. Essa condição variável e múltipla requer o olhar sensível e nuançado para as especificidades de cada fase de formação e também para as peculiaridades das mediações que envolvem cada segmento da escolaridade. Mediações que acontecem nos espaços e tempos dedicados à leitura na escola.

O FNDE (BRASIL, 2013, p. 19) reconhece a heterogeneidade dos alunos que frequentam as escolas públicas e, portanto, compreende a interação criança/mundo por meio das múltiplas linguagens, sejam elas “musical, gestual, corporal, plástica, oral, escrita, entre outras e tem o brincar como sua principal atividade.”.

Para proporcionar às crianças diversos tipos de livros é necessário compreender as múltiplas linguagens, ponderando sobre o papel da leitura e o tipo de público. Isso contribui para aumentar o interesse pela leitura, conforme:

assim, quando se considera o papel da leitura e o público a que se destina, compreende-se que os acervos de obras de literatura, além da qualidade e valor artístico, deverão contar com títulos, temas, projetos editoriais e gráficos esteticamente diversos, capazes de aproximar os leitores das diferentes realidades e de ampliar suas experiências de leitura. (BRASIL, 2014, p. 20).

Para o Ensino Fundamental o Edital de Seleção das obras para o acervo descrevia quais eram os critérios segundo as caracterizações das obras.

Textos em verso – poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha; Textos em prosa – pequenas histórias, novela, conto, crônica, teatro, clássicos da literatura infantil; Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal, artisticamente adaptadas ao público dos anos iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, 2014, p. 2).

Observamos os critérios do FNDE (BRASIL, 2013) para escolha do acervo, que passam por vários requisitos, como qualidade textual, adequação temática, projeto gráfico e procura contemplar o leitor já inserido no universo da leitura e aquele que ainda necessita de ajuda. A seleção também observou a qualidade da escrita e o público alvo, não aceitando qualquer tipo de preconceito. Para seleção dos livros do acervo de 2014, os mesmos deverão contemplar de acordo com o Edital do FNDE (BRASIL, 2013, p. 20-21) os seguintes critérios:

Os textos literários, além de contribuírem para ampliar o repertório linguístico dos leitores, deverão propiciar a fruição estética e serão selecionados, de modo equilibrado tanto para favorecer uma leitura autônoma quanto para estimular uma apropriação dos textos pela leitura do professor em voz alta. Para tanto, serão avaliadas as qualidades textuais básicas e o trabalho estético com a linguagem. No caso dos textos em prosa, serão avaliadas a coerência e a consistência da narrativa, a ambientação, a caracterização das personagens e o cuidado com a correção e a adequação do discurso das personagens a variáveis de natureza situacional e dialetal. No caso dos textos em verso, será observada a adequação da linguagem ao público a que se destina, tendo em vista os diferentes princípios que, historicamente, vêm orientando a produção e a recepção literária. Os textos deverão ser eticamente adequados, não se admitindo preconceitos, moralismos, estereótipos. No caso das adaptações e traduções, devem ser mantidas as qualidades

literárias da obra original. Nos livros de imagens e quadrinhos também será considerada como critério a relação entre texto e imagem e as possibilidades de leitura das narrativas visuais. As obras deverão estar adequadas às faixas etárias e aos interesses das crianças da educação infantil, do ensino fundamental e de jovens, adultos e idosos da EJA. Entre suas características, serão 21 observados a capacidade de motivar a leitura, o potencial para incitar novas leituras, a adequação às expectativas do público-alvo, as possibilidades de ampliação das referências do universo dos diferentes públicos e a exploração artística dos temas. Não serão selecionadas obras que apresentem didatismos, moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem. Na composição dos acervos serão considerados, além da diversidade temática, os diferentes contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que constituem a sociedade brasileira. O projeto gráfico será avaliado quanto à adequação e expressividade nos seguintes aspectos: apresentação de capa criativa e atraente, apropriada ao projeto estético-literário da obra; uso de tipos gráficos, espaçamento e distribuição espacial adequados aos diferentes públicos de leitores; distribuição equilibrada de texto e imagens; interação das ilustrações com o texto, artisticamente elaboradas; uso de papel adequado à leitura e ao manuseio pelos diversos públicos e pertinência das informações complementares. A presença de erros de revisão e/ou de impressão comprometerá a avaliação da obra. Quanto às ilustrações e imagens, devem recorrer a diferentes linguagens, ser atrativas e enriquecedoras, ampliando as possibilidades significativas dos textos. Podem ser coloridas ou em branco e preto, desde que sejam adequadas à intenção expressiva da obra. A biografia do(s) autor(es) deverá ser apresentada de forma a enriquecer o projeto gráfico e promover a contextualização do autor e da obra no universo literário. Igualmente, outras informações devem ter por objetivo a ampliação das possibilidades de leitura, em uma linguagem acessível à criança, ao jovem, ao adulto e ao idoso, inclusive, quando couber, com informações a respeito das técnicas utilizadas para elaboração das ilustrações.

Para o recebimento dos acervos do PNBE, as escolas públicas precisam estar com o cadastro atualizado no Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A trajetória do livro até chegar à escola possui vários momentos. Soares e Paiva (2014, p.14) explicam que “depois de um longo caminho percorrido pelo livro, desde sua inscrição no PNBE, pela sua editora, até a sua seleção para compor o acervo do Programa e posterior aquisição pelo FNDE para distribuição, ele, finalmente, chega à escola.”.

No Quadro 1, são mostrados os números de alunos atendidos ao longo dos anos,

sendo bem significativo. Nesse sentido, a oferta do acervo do PNBE às escolas públicas de todo o país contribui para o acesso aos livros de literatura e favorece ao aluno o contato com a diversidade das obras literárias. Desta forma, o quadro mencionado demonstra a quantidade e a abrangência do PNBE entre os anos 2006 e 2013, com números de alunos e escolas atendidas, as obras distribuídas e o total investido.

Quadro 1 – Oferta e investimentos do acervo do PNBE de 2006 a 2013.

PNBE – 2006 a 2013	
DESTINATÁRIOS ATENDIDOS	
ALUNOS	21.120.092
ESCOLAS	123.775
OBRAS DISTRIBUÍDAS	
LIVROS	7.426.531
TOTAL INVESTIDO	
2006 a 2013	R\$ 473.638.642,13

Fonte: (GUIA 2, 2014, p.11)

Ao observar o quadro, analisando a quantidade de alunos e livros distribuídos pode-se compreender a dimensão que o programa atinge e seus investimentos.

De acordo com o MEC (2014, p.7), o objetivo do programa do PNBE “foi proporcionar aos alunos da rede pública o acesso a bens culturais que circulam socialmente, de forma a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos leitores, favorecendo, assim, a inserção desses alunos na cultura letrada.”. Mas, como apresentado no Guia 2 - PNBE na escola: “Literatura fora da caixa - Anos iniciais do Ensino Fundamental”, apenas o fato de ter o livro não faz com que o aluno seja leitor. Por esse motivo, o MEC (2014, p. 7) trata da importância da mediação da leitura na formação leitora dos alunos:

no entanto, apenas o acesso aos livros não garante sua apropriação, sendo de fundamental importância a mediação do professor para a formação dos leitores. Mediar a leitura significa intervir para aproximar o leitor da obra e, nesse sentido, o trabalho do professor assume uma dimensão maior, uma vez que extrapola os limites do texto escrito, promovendo o resgate e a ampliação das experiências de vida dos alunos e do professor mediador.

Nesse sentido, o trabalho do mediador de leitura deve ir além do ato de ler a história. É necessário um envolvimento com o texto, assegurando ao aluno uma aproximação com o livro e seu contexto. Pois, de acordo com Agliardi (2016), o desinteresse pela leitura ocasionou políticas educacionais como o PNBE, que contemplam a distribuição de obras literárias às escolas públicas, de forma que:

a realidade da política educativa de leitura na Educação Básica mostra-se desanimadora. A desmotivação para ler textos de ficção, à medida que observamos o avanço crescente dos indicadores de alfabetização e de escolarização, tem se constituído num paradoxo na sociedade contemporânea. O contexto de influência, que reconhece o distanciamento dos alunos do texto literário, tencionou a formulação de política pública de incentivo à cultura letrada na escola. Uma das respostas dos gestores das políticas educacionais, no âmbito da leitura literária, se materializa no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o qual visa fornecer obras de literatura às escolas públicas das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA). (AGLIARDI, 2016, p. 3).

O desinteresse pela leitura de textos de ficção ocasionou políticas públicas como o PNBE. Failla (2016) confirma a importância das políticas educacionais para a democratização da leitura nas escolas públicas em todo o país, da seguinte forma:

não podemos deixar de reconhecer que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tiveram um papel quase revolucionário ao promover a democratização do acesso ao livro e a leitura em nossas escolas e entre os estudantes. Não é por acaso que temos mais leitores entre aqueles que estão cursando o fundamental II. Também não podemos deixar de destacar a importância do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), que, mesmo sem ter se tornado lei, mobilizou diferentes agentes do mundo do livro e da leitura, do governo e da sociedade, para a construção de políticas públicas. (FAILLA, 2016, p. 41).

De acordo com a autora, os programas como o PNBE, o PNLD e o PNLL contribuíram para melhorar o acesso à leitura cooperando para que o número de leitores do ensino fundamental II aumentasse.

4.2 O GUIA 2 DO PROGRAMA NACIONAL DE BIBLIOTECA ESCOLAR: LITERATURA FORA DA CAIXA 2014

Apresenta-se o livro Guia 2 – PNBE na escola: “Literatura fora da caixa – Anos iniciais do Ensino Fundamental”, que acompanha o acervo 3, o qual será utilizado na intervenção pedagógica.

4.2.1 Apresentação do Guia 2 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O Guia foi elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais, e escrito por sete autores. O documento possui uma apresentação, escrita pelo MEC, a introdução, escrita por Soares e Paiva, seguida da apresentação dos textos: Textos em verso – poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha, de Célia Regina Delácio; Para formar leitores bons de prosa, de João Luís Ceccantini e Thiago Alves Valente; A literatura me alcança pelas imagens que a constituem: reflexões epistolares, de Flávia Brocchetto Ramos; Para a leitura de histórias em quadrinhos e de narrativas de ficção por imagens: introdução a aspectos narrativos e gráficos, de Juvenal Zanchetta Jr.; e PNBE 2014, que apresenta os acervos e os livros que o compõem.

Para que o trabalho com as obras do acervo esteja de acordo com os objetivos do programa, foi enviado um Guia juntamente com cada acervo. Soares e Paiva (2014) esclarecem que o Guia foi desenvolvido com intuito de direcionar o uso do acervo do PNBE 2014, a fim de que os profissionais da educação tenham a possibilidade de conhecer o acervo e ter acesso a explicações sobre as obras, com reflexões pedagógicas feitas por profissionais da área da educação e, esclarecem:

nosso propósito com esse “guia”, esse material de apoio, é possibilitar a você um acesso dialogado ao universo literário das obras que constituem os acervos do PNBE 2014, propondo orientações de uso desses acervos na escola, pelos professores e pelos profissionais que atuam nas bibliotecas escolares, com apresentação e discussão pedagógica de gêneros, autores, temáticas, competências literárias e outras formas de conhecimento e apreciação das obras. (SOARES;

PAIVA, 2014, p. 9).

O Guia apresenta a separação dos acervos por categorias. Para que o aluno-leitor possa ter acesso a variados tipos de textos, os acervos foram separados em categorias de acordo com o ano de escolarização da criança. Os acervos são separados em 4 categorias. Categoria 1: de 0 a 3 anos; categoria 2: de 4 e 5 anos; categoria 3: anos iniciais do ensino fundamental; e categoria 4: educação de jovens e adultos. De acordo com o edital, para escolha dos livros que compõem o acervo é necessário ter em cada acervo:

1. Textos em verso – poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua; 2. Textos em prosa – pequenas histórias, novela, conto, crônica, teatro, clássicos da literatura infantil; 3. Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal, artisticamente adaptadas ao público dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (SOARES; PAIVA, 2014, p. 11).

O Guia também mostra como deve ser a escolha dos textos que, além de textos diversificados, a escolha requer critérios específicos que justifiquem a escolha do livro.

Para que, ao chegar à escola, o acervo possa ser utilizado da melhor maneira possível, o PNBE disponibiliza um Guia para dar auxílio aos profissionais que vão atuar como mediadores de leitura nas escolas. Soares e Paiva (2014, p.14) explicam a importância do Guia afirmando que:

[...] por acreditar na qualidade literária destes acervos, nosso papel inclui um desejo de divulgação dos acervos do PNBE, e por isso chega até você este material de apoio, para que os profissionais responsáveis pelo processo de mediação de leitura na escola dele se apropriem e depois façam circular os conhecimentos. Assim, nossa expectativa é a de que você, que está lendo esse guia – o que certamente indica que os acervos do PNBE chegaram em sua escola –, se envolva nesse processo, da forma mais colaborativa possível. Nessa perspectiva, vamos apresentar, desde já, algumas sugestões que podem ser implementadas na escola.

A intenção da elaboração do Guia é de dar explicações e sugestões de trabalho para colaborar com a prática pedagógica nos vários espaços escolares, dentre eles a biblioteca escolar, haja vista:

a biblioteca precisa ser assumida como o espaço da socialização, não do isolamento; inúmeras atividades positivas e prazerosas de leitura podem ser desenvolvidas nela: a contação ou leitura de histórias, fábulas, contos de fadas; a leitura ou a recitação de poemas; a busca de informações em livros informativos; e tantas outras atividades que levam a criança ainda não alfabetizada a apreciar e diferenciar gêneros. (SOARES; PAIVA, 2014, p.15).

Dessa forma, a proposta do Guia é subsidiar os profissionais com ideias e propostas de trabalho, para que, ao chegarem à escola, os livros sejam utilizados nos mais diversos ambientes, cumprindo o propósito de ajudar professores da sala de aula e bibliotecários a promoverem várias atividades, levando a leitura para todos os espaços escolares.

4.2.2 Descrição do acervo 1 – categoria 3

Para que o aluno-leitor possa ter acesso a variados tipos de textos, Soares e Paiva (2014, p.16) apresentam as principais categorias dos acervos do PNBE 2014, destacando “[...] as principais categorias de seleção voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental – prosa, verso, imagem e história em quadrinhos.”. No acervo 1, consta textos escritos em prosa, narrativas por imagens, verso, livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos. Para a intervenção pedagógica, foram selecionados textos em prosa, verso e imagem.

Ramos (2014) aborda a maneira que se deve trabalhar com a imagem. Para compreendê-la, não basta simplesmente olhar, é fundamental que ocorra a significação. Para isso, é preciso ir além da imagem, como descrito pela autora:

[...] quando se olha a imagem, é preciso contemplá-la, ir e voltar várias vezes, descobrir, encontrar um modo de significá-la. Encontrar a chave possibilita abrir a porta que permite compartilhar da celebração da leitura do livro de imagem. Não basta descrever ou enumerar o que se vê, é necessário estabelecer relações entre os elementos, por exemplo, cores, traços, formas. Precisamos perseguir uma cor e tentar entender seu sentido, perseguir uma forma geométrica que tende a se repetir e tentar significá-la. (RAMOS, 2014, p.52).

Para realizar a leitura do livro de imagem, Ramos (2014) explica que é necessário manter um diálogo com o texto, questionando, buscando elementos além do que está

posto.

Delácio (2014, p. 22) propõe que o trabalho com os alunos, utilizando o texto em versos, seja diário. A autora explica que devemos ter um trabalho contínuo para que ocorra a consolidação, haja vista que:

[...] propomos que os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental convivam diariamente com os textos em verso, ouvindo/lendo poesias, declamando, musicando, dramatizando, enfim, desenvolvendo inúmeras atividades relacionadas ao universo poético e às infinitas possibilidades da palavra durante o ano letivo e não apenas em um determinado momento. Além dos horários diários reservados à leitura compartilhada e à audição de poemas sem compromisso, procure reservar pelo menos uma hora de aula semanal para garantir que o espaço da poesia seja de fato efetivado em sua classe. (DELÁCIO, 2014, p.22).

Como explicado por Delácio (2014), para que o espaço da poesia seja estabelecido na sala de aula é necessário dispor de mais aulas dedicadas à poesia entre as crianças.

Ceccantini e Valente (2014, p. 29) esclarecem que o texto em prosa é importante para motivar o gosto pela leitura e, também, engloba vários gêneros narrativos. Segundo os autores:

das categorias de obras literárias que compõem os acervos do PNBE, a prosa é uma das mais ricas e possui enorme apelo para despertar nos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental a paixão pela leitura e pela literatura. A prosa literária (que se opõe ao texto em verso e à poesia) desdobra-se em diversos gêneros textuais narrativos tais como o romance, a novela, o conto, o mito, a fábula, a lenda, entre tantos outros. **Permite ao professor uma abordagem dinâmica, criativa e das mais produtivas para desenvolver nos alunos não apenas competências de leitura e de escrita, mas para propiciar a eles uma experiência de formação, no mais amplo sentido da palavra.** A leitura de boas obras literárias de prosa de ficção estimula o intelecto dos estudantes, desenvolve sua imaginação, auxilia na elaboração de suas emoções, contribui para a construção de sua identidade e de seu amadurecimento cognitivo e ético, além, naturalmente, de desenvolver sua capacidade linguística. Isso, para dizer o mínimo. (CECCANTINI; VALENTE, 2014, p. 29, grifo nosso).

Ao compreender a importância do trabalho com a prosa o professor pode preparar momentos de leitura com atividades planejadas intencionalmente com propósito de

contribuir para melhorar a competência leitora e auxiliar o desenvolvimento infantil com relação à emoção, imaginação, capacidades linguísticas, dentre outros. E ainda que:

a narrativa é uma das formas mais comuns do emprego da linguagem verbal no dia a dia, se não a predominante. Isso porque contar algo que se passou com alguém (ou com alguma coisa) é uma ação desempenhada a todo momento nas mais diversas situações. E para essas situações são desenvolvidos diferentes modos de narrar, ou seja, para dizer o que se deseja ou se precisa dizer recorre-se a determinados elementos dispostos ou empregados de determinadas formas. Isso também se faz presente nos textos históricos, jornalísticos e literários. Aqui trataremos especificamente de narrativas literárias com o objetivo de atender à dimensão formadora de crianças leitoras no espaço escolar. (CECCANTINI; VALENTE, 2014, p.30-31).

Zanchetta Jr. (2014, p. 66-67) descreve como as narrativas por imagem se apresentam e explica que, nessas narrativas, a ênfase é na imagem, o que leva à compreensão da ideia principal da história. Desse modo, o autor relata que:

as narrativas por imagem (NI) apresentam outras tantas variações de estilo, abrindo novas possibilidades para o percurso da narrativa. O espaço mais generoso para a imagem – quando por exemplo esta ocupa até duas páginas inteiras – confere maior peso e autonomia às ilustrações, além de ajudar a alinhar a trama principal valendo-se para isso de aspectos enunciativos e simbólicos da imagem. (ZANCHETTA Jr., 2014, p. 66-67).

Como relatado por Zanchetta Jr (2014), as narrativas por imagem podem utilizar dos aspectos enunciativos e simbólicos da imagem para uma ligação com a trama principal. Disso decorre um olhar carregado de questionamentos à imagem que precisa ser ensinado nas escolas.

No Quadro 2, apresenta-se os 25 livros que compõem o acervo do PNBE 2014, denominado Categoria 3 - Anos iniciais do Ensino Fundamental - Acervo 1 - para que conheçam as obras existentes, do qual foram selecionadas as obras trabalhadas na pesquisa. Os dados informados são o nome do livro, o autor, o ilustrador, a editora e o gênero a fim de apresentar todos os livros que compõem o acervo.

Quadro 2 – Acervo de Literatura PNBE 2014: Categoria 3 - Anos iniciais do Ensino Fundamental - Acervo 1

LIVRO	CARACTERÍSTICAS
O Garimpeiro do Rio das Garças	Autor: Monteiro Lobato
	Ilustrações: Guazelli
	Editora: Globo Kids
	Gênero: Texto em prosa
O saci Epaminondas	Autor: Alan Oliveira
	Ilustrações: Daniel Araújo
	Editora: Gaivotaivota
	Gênero: Texto em prosa
111 poemas para crianças	Autor: Sergio Capparelli
	Ilustrações: Ana Gruszynski
	Editora: L&Pm Editores
	Gênero: Texto em verso
Três fábulas de Esopo	Autor: Paulo Garfunkel
	Ilustrações: Sanzio Marden
	Editora: Carochinha
	Gênero: Texto em verso
O menino que morava no livro	Autor: Henrique Sitchin
	Ilustrações: Alexandre Rampazo
	Editora: Guia dos Curiosos Comunicações
	Gênero: Texto em prosa
Sapo Ivan e o Bolo	Autor e ilustração: Henfil
	Editora: Ediouro
	Publicações Passatempos e Multimídia
	Gênero: Texto em verso
O laço dor de rosa	Autor: Carlos Heitor Cony
	Ilustrações: Cláudio Duarte
	Editora: Sociedade Literária
	Gênero: Texto em prosa
Chá de Sumiço e Outros Poemas Assombrados	Autor: André Ricardo Aguiar
	Ilustrações: Luyse Costa
	Editora: Gutenberg
	Gênero: Texto em verso
A Bruxa e o Espantalho	Autor e ilustrações: Gabriel Pacheco
	Editora: Jujuba
	Gênero: Livro de narrativas por imagem
Vai e vem	Texto e ilustrações: Laurent Cardon
	Editora: Gaivota
	Gênero: Livros de imagem e livros de histórias em quadrinhos
Mestre Gato e Comadre Onça	Autor e ilustrações: Carolina Cunha
	Editora: Edições SM
	Gênero: Texto em prosa
Joãozinho e Maria	Adaptação: Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho
	Ilustrações: Walter Lara

	Editora: Mazza Edições
	Gênero: Texto em prosa
A menor ilha do mundo	Autor: Tatiana Filinto
	Ilustrações: Graziella Mattar
	Editora: Grão Editora
	Gênero: Texto em prosa
Carvoeirinhos	Autor e Ilustrações: Roger Mello
	Editora: Cia. Das Letrinhas
	Gênero: Texto em prosa
A Velhinha e o Porco	Autor e ilustrações: Rosinha
	Editora do Brasil
	Gênero: Texto em prosa
Pequeno Rei e o Parque Real	Autor: Jose Roberto Torero
	Ilustrações: Vinicius Vogel
	Editora: Fontanar
	Gênero: Texto em prosa
Histórias da Carolina a menina sonhadora que quer mudar o mundo	Autor e ilustrações: Ziraldo
	Editora: Globo Livros
	Gênero: Livros de imagem e livros de histórias em quadrinhos
Os oito pares de sapatos de Cinderela	Autor: Jose Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta
	Ilustrações: Raul Fernandes
	Editora: Alfaguara
	Gênero: Texto em prosa
Lili inventa o mundo	Autor: Mário Quintana
	Ilustrações: Suppa
	Editora: Gaudí Editorial
	Gênero: Texto em verso
A menina e o céu	Autor: Leo Cunha
	Ilustrações: Cris Eich
	Editora: Champagnat Editora PUCPR
	Gênero: Texto em verso
Quero meu chapéu de volta	Autor e ilustrações: Jon Klassen
	Editora: Martins Fontes
	Gênero: Texto em prosa
Pedro Noite	Autor: Caio Riter
	Ilustrações: Mateus Riter
	Editora: Editora Biruta
	Gênero: Texto em prosa
O Aniversário do Dinossauro	Autor: Indigo
	Ilustrações: Elma
	Editora: Dedo de Prosa
	Gênero: Texto em prosa

Quando o lobo tem fome	Autor: Christine Naumann–Villemin
	Ilustrações: Kris Di Giacomo
	Editora: Berlendis & Vertecchia Editores
	Gênero: Texto em prosa
A mulher que virou Urutau	Autor: Olívio Jekupe e Maria Kerexu
	Ilustrações: Taisa Borges
	Editora: Guia dos Curiosos Comunicações
	Gênero: Texto em prosa

Fonte: PNBE – Literatura fora da caixa Guia 2 (2014, p. 90-92).

No processo de seleção dos livros que seriam utilizados na pesquisa, foram levados os 25 livros que compõem o acervo e realizou-se discussões no grupo de orientação¹, para que o livro selecionado atendesse os objetivos da pesquisa.

O trabalho com as crianças por meio de um acervo de textos literários se deve ao fato de o texto literário, como forma elaborada de cultura, contribuir para a constituição da atitude leitora. Arena (2010) evidencia:

nessas relações entre o gênero literário e o pequeno leitor, destaca-se o processo de atribuição de sentidos, considerado a pedra de toque do ato de ler. Materializado e inscrito em seu suporte, o gênero chega às mãos do leitor pela mediação do outro. O mediador espera que a obra possa manter uma relação dialógica histórica e cultural com o leitor. Acima de tudo, o ato de aprender a ler literatura, de construir sentidos pelos enunciados verbais escritos, é, ao mesmo tempo, desafiante, estruturante, constituinte, mas mutante, estabilizante, no processo de apropriação da cultura, do literário e da língua como traço cultural.

O mediador contribui para que a criança atribua sentidos ao texto, escrito por meio do gênero literário. Essa relação da literatura com o leitor acontece num processo cultural. Como apresentado por Soares e Paiva (2014), para desenvolver o trabalho com o texto literário deve-se observar as necessidades das crianças. Ao enriquecer a prática da leitura literária de forma apropriada, a aprendizagem ocorre de maneira significativa.

De acordo com as autoras:

todo trabalho com o livro de literatura, se feito de maneira adequada quando as crianças iniciam a sua trajetória escolar, pode despertar o gosto pela leitura e o interesse por livros, e pode ainda contribuir

¹ Por grupo de orientação compreende-se a orientadora e três orientandos que se reuniam para orientações coletivas.

consideravelmente para a etapa posterior, quando espera-se que o aluno tenha já domínio da leitura. Mas, para que isso ocorra, as experiências com a leitura literária precisam ser bem-sucedidas, de modo a aguçar a vontade de ler mais e conhecer outros livros que compõem o grande acervo de obras da cultura escrita endereçado a crianças e jovens. (SOARES; PAIVA, 2014, p.13).

Dentre as obras do acervo do PNBE 2014, foram selecionadas as obras levando em conta a diversidade de gêneros textuais, para trabalhar com a constituição da atitude leitora por meio de textos com a máxima qualidade que o trabalho com a literatura exige. Nesse sentido, sobre a escolha dos livros trabalhados, Souza, Girotto e Silva (2012, p. 174) explicam que:

[...] a escolha do livro de literatura infantil torna-se fundamental. Não podemos nos impressionar com capas estonteantes e figuras que saltam das páginas, pois no mundo consumista em que estamos, qualquer tipo de livro tem sido produzido e vendido. Há certos cuidados que devemos ter, e para isso o professor deve saber o que de fato define a literatura infantil dos demais livros. Há vários critérios que podemos levar em consideração e destacaremos alguns: o primeiro é saber que a literatura não precisa se atualizar para cumprir sua função, além disso, o texto literário faz uso da arte, é bem escrito possuindo uma boa narrativa, com a articulação entre enredo e personagem, fugindo de uma sequência linear da obra, da qual o leitor precisa fazer pouco para que ela seja compreendida; o segundo é que toda obra literária possui uma mensagem que deve estar implícita e, quanto mais implícita, mais literário é o texto; o terceiro aspecto é diferenciar a literatura infantil de livros paradidáticos. (SOUZA, GIROTTTO e SILVA, 2012, p. 174).


Para as autoras, deve-se haver preocupação com a escolha dos livros de literatura infantil, visto que o consumo de livros não deve ser aleatório, sem análise do conteúdo. Elas ainda destacam os critérios a serem observados nos livros são: o texto literário deve ser habilmente escrito, deve provocar no leitor o uso do pensamento para sua compreensão e ser distinguido dos livros paradidáticos.

O Quadro 3 foi organizado para descrever cada livro escolhido juntamente com o grupo de orientação para utilizar na pesquisa, a fim de situar cada um deles em relação a seu conteúdo, como pode ser observado a seguir.

Quadro 3 – Livros do acervo utilizado na intervenção pedagógica.

	<p>A Menina e o céu Texto: Leo Cunha Ilustrações: Criseich Editora: Champagnat Editora PUCPR Categoria: Textos em verso</p>	<p>A menina e o céu trás uma menina que poeticamente vai observando o céu, a lua, o sol, o temporal e o arco-íris fazendo perguntas; contas e receitas de anjo; fica alerta a tudo o que acontece à noite; usa a imaginação e sonha.</p>
	<p>111 Poemas para crianças Texto: Sergio Capparelli Ilustrações: Ana Gruszynski Editora: L&PM Editores Categoria: Textos em verso</p>	<p>111 Poemas para crianças é uma coletânea de poemas que aborda temas infantis com uma sutileza poética capaz de envolver o leitor de uma forma lúdica. Possui poemas engraçados, como nos textos “Jeito de correr”, “Os peixes” e “Esquisitices”, ou poemas curtinhos, como “O céu”, “A ponte” e “O sonho do tomate”. Há poemas surpreendentes, divididos em vários temas: Coisas que eu sei; Esses animais divertidos; Na minha casa; Ah, a cidade!;</p>
		<p>Quero ser eu mesmo; Nonsense; Jogos e adivinhas; Música de ouvido e poemas visuais; A natureza, os dias e as noites. Ler os poemas é um convite à diversão.</p>
	<p>Joãozinho e Maria Adaptação: Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho Ilustrações: Walter Lara Editora: Mazza Edições Categoria: Textos em prosa</p>	<p>Joãozinho e Maria é um conto de fadas adaptado para a diversidade cultural, que conta com personagens negros. A história se desenvolve numa trama de conflito familiar com a madrasta má, que manda as crianças para a floresta a fim de se livrar delas. Na floresta, elas encontram a casa de doces e a bruxa má. Enfrentam todos os medos de crianças até reencontrarem seu pai, que consegue um emprego e deixa a madrasta para viver feliz com seus filhos.</p>

	<p>Quero meu chapéu de volta Texto e ilustrações: Jon Klassen Editora: Martins Fontes Categoria: Textos em prosa</p>	<p>O livro narra a história de um urso que perdeu o seu chapéu. Ele se encontra com vários animais e pergunta sobre o chapéu. Ninguém viu o chapéu. Em certo momento, o urso se encontra com um coelho que usava um chapéu idêntico ao dele. Mas o urso só se dá conta mais tarde de que aquele era o seu chapéu. Ele volta e resolve o caso de uma maneira surpreendente para o leitor.</p>
	<p>O aniversário do dinossauro Texto: Índigo Ilustrações: Elma Editora: Dedo de Prosa Categoria: Textos em prosa</p>	<p>O livro conta a história do aniversário de um ano de um menino chamado Arthur. Por meio de lindas fotos do álbum de Arthur, o leitor vai descobrindo histórias da vida dele e da relação de afeto entre familiares. Nessa relação de afetividade, a história vai se desenrolando e envolvendo o leitor na busca pelo dinossauro que, na verdade, só existe na imaginação de Arthur.</p>
	<p>Quando o lobo tem fome Texto: Christine Naumann-Villemin Ilustrações: Kris Di Giacomo Editora: Berlendis & Vertecchia Editores Categoria: Textos em prosa</p>	<p>Quando o lobo tem fome conta a história de um lobo chamado Edmundo Bifuça. Ele está faminto e tenta enganar o coelho para conseguir comê-lo, mas sucessivos fatos ocorrem no prédio em que vive o coelho até que Edmundo se torna bonzinho.</p>
	<p>O menino que morava no livro Texto: Henrique Sitchin Ilustrações: Alexandre Rampazo Editora: Guia dos Curiosos Comunicações Categoria: Textos em prosa</p>	<p>O menino que morava no livro narra a história de um menino que gostava de tudo, igual a outros meninos. Mas diferente de outras histórias de castelos e casas na floresta, ele morava dentro de um livro. Na história, ele brinca, se diverte, mas fica triste por fazer tudo sozinho. Ele volta a ser feliz quando recebe a visita de leitores. A partir desse momento, passa a ser a história do menino feliz que morava no livro.</p>

	<p>A bruxa e o espantalho Texto e ilustrações: Gabriel Pacheco Editora: Jujuba Categoria: Livros de Narrativas por imagens</p>	<p>O livro mostra uma história sem palavras. Por meio das ilustrações, o leitor pode descobrir uma linda história de uma bruxa que cai próximo a um espantalho e é repreendida pelas outras bruxas. Ao ver o que aconteceu, e a tristeza da bruxa, o espantalho resolve ajudá-la a voltar a voar e ser feliz.</p>
---	--	---

Fonte: Adaptado do Guia 2: Anos iniciais do Ensino Fundamental PNBE, 2014.

Apesar de esse acervo do PNBE ter sido distribuído no ano de 2014, ser direcionado para as idades das crianças que estão no primeiro ano do Ensino Fundamental e pertencer ao acervo da biblioteca da escola pesquisada, é possível perceber que, de acordo com as falas e gestos das crianças pesquisadas, elas demonstraram que desconheciam os livros trabalhados na intervenção pedagógica, que ocorreu entre março e junho do ano 2017.

Depois de ter apresentado o Plano Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o Guia 2 do PNBE e o Acervo de Literatura PNBE 2014: Categoria 3 - Anos iniciais do Ensino Fundamental - Acervo 1, passa-se à análise do processo de constituição da atitude leitora pelas crianças participantes da pesquisa.

5 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA ATITUDE LEITORA PELAS CRIANÇAS

Neste capítulo são apresentados os dados gerados durante a pesquisa de campo e analisados os gestos e indícios da constituição da atitude leitora e a contribuição da pesquisa para o processo de constituição da atitude leitora pelas crianças de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental.

A análise de dados foi organizada em uma unidade de análise: o processo de constituição da atitude leitora das crianças na intervenção pedagógica, em 10 ações pedagógicas. Em cada uma dessas ações pedagógicas foi analisada uma proposição pedagógica, planejada intencionalmente, as quais são aqui apresentadas, respectivamente: a descoberta dos livros: elementos da capa; em torno do assunto do livro; em torno do personagem; em torno do espaço e do tempo; em torno do narrador; em torno do desfecho; em torno do poema; em torno do livro-imagem; em torno dos leitores; e em torno da formação leitora.

Em cada proposição pedagógica foi analisada uma grande categoria: O gesto, sentido e significado contribuindo para a análise da constituição da atitude leitora. Cada ação pedagógica teve em média 60 minutos de gravação, totalizando 142 páginas de transcrições, contendo fala e algumas imagens da pesquisa.

5.1 UNIDADE DE ANÁLISE: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA ATITUDE LEITORA DAS CRIANÇAS NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Na primeira ação pedagógica, dia 30/03/2017, utilizei as 25 obras que contêm o acervo. A partir deste dia, selecionei algumas obras para serem utilizadas com as crianças, uma por vez, sendo: A menina e o céu, no dia 30/03/2017; O menino que morava no livro, no dia 06/04/2017; Quando o lobo tem fome, no dia 20/04/2017; O aniversário do dinossauro, no dia 27/04/2017; Joãozinho e Maria, no dia 04/05/2017; Quero meu chapéu de volta, no dia 11/05/2017; 111 poemas para crianças, no dia 18/05/2017; A bruxa e o espantalho, no dia 25/05/2017. No penúltimo dia, 08/06/2017,

todas as obras analisadas nas ações anteriores foram utilizadas e, no último dia, 20/06/2017, foram utilizadas algumas imagens retiradas das gravações da pesquisa.

5.1.1 Primeira ação pedagógica – A descoberta dos livros: elementos da capa.

Antes de iniciar a intervenção com as crianças, no dia 30/03/2017, foi explicado para elas como seriam os momentos juntos, deixando claro que não se tratava de aula.

As ações pedagógicas foram planejadas e pensadas para nortear o trabalho com a leitura literária e favorecer condições para a constituição da atitude leitora das crianças.

Os encontros realizados com as crianças, uma vez por semana, foram realizados na sala de informática da escola². A organização do local era feita pela pesquisadora antecipadamente, que posicionava a câmera fotográfica de modo a obter a gravação dos momentos da pesquisa.

A seguir, é apresentado o planejamento da primeira ação pedagógica, elaborado para contribuir com a constituição da atitude leitora das crianças participantes da pesquisa (Quadro 4).

Para isso foram explicadas as características físicas do livro: tamanho, capa, título, autor etc., explorados todos os elementos presentes na capa do livro. As crianças manusearam os livros enquanto a pesquisadora ensinava o que é autor, ilustrador, editora, local e data de publicação, possibilitando que as crianças interagissem com os livros para conhecer o acervo. A pesquisadora leu um relato do autor Leo Cunha, que escreveu o livro “A Menina e o céu”, contando como surgiu a história. No final, as crianças puderam fazer a verificação da história por meio da leitura do texto pela pesquisadora e, nesse dia, ouviram a música da poesia “A menina e o céu”.

² A sala de informática foi o local disponível para a realização da pesquisa. Não utilizamos os computadores, usamos somente o espaço físico da sala para nos reunir com os sujeitos da pesquisa, em dias e horários agendados com a direção da escola para realização da pesquisa.

Quadro 4 – Primeira ação pedagógica: Para ler e gostar é só começar.

PRIMEIRA AÇÃO PEDAGÓGICA: PARA LER E GOSTAR E SO COMEÇAR	
Objetivo	Identificar os elementos da capa do livro, como autor, ilustrador, título, editora e imagem.
Data	30 de março de 2017
Ação pedagógica	Roda de conversa com manuseio dos livros. A pesquisadora apresenta às crianças o texto literário (capa, título etc.). Mostra, quando possível, a foto do autor, do ilustrador, lê sua biografia quando apresentada no livro. Em seguida, as crianças escolhem o livro do acervo para descobrir o autor, o ilustrador. Faz-se a leitura do livro escolhido pelas crianças.
Livros utilizados do acervo	A menina e o céu 111 Poemas para crianças
	Joãozinho e Maria O aniversário do dinossauro Quando o lobo tem fome Quero meu chapéu de volta Os oito pares de sapatos de Cinderela A bruxa e o espantalho
Pesquisador (papel mediador)	Propor que levantem as hipóteses sobre os textos a partir da capa dos livros. O que iremos encontrar nos textos? Vocês conhecem essas histórias? O que chamou a atenção nas capas? (mostrar uma de cada vez). O que é autor? O que é ilustrador? O que chama sua atenção nos livros?
Ação das crianças	Conhecer o acervo Aprender sobre os elementos da capa: autor, ilustrador, editora. Conhecer o livro e o poema musicado “A menina e o Céu”.
Elemento gerador da atividade	Estratégias de leitura
Recursos utilizados	Livros do acervo. Câmera fotográfica. Caixas de som.

Fonte: BARBOSA, 2017.

A pesquisa foi iniciada utilizando os 25 livros que compõem o acervo, para apresentá-los às crianças. Nesse dia, ao chegarem à sala da pesquisa, as crianças se sentaram em círculo, em volta das mesas (Figura 1). Os livros ficaram no centro das mesas para que elas tivessem acesso e pudessem manuseá-los livremente. As mediações aconteceram em forma de diálogos informais entre as crianças e entre as crianças e a

pesquisadora, com objetivo de manter o foco em conhecer o livro, a capa, o autor e o ilustrador.

Figura 1 – Conhecendo os livros do acervo.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

De acordo com Ceccantini (2016, p. 92), ao analisar os dados da pesquisa Retratos da leitura no Brasil, há “[...] baixo nível de memorização do nome dos autores lidos, o que aponta para o já citado conceito de “leitor pouco cultivado”, ou seja, aquele leitor pouco familiarizado com as convenções e protocolos do universo da leitura.”. Nesse sentido, compreende-se a importância de o trabalho com a leitura ser orientado e ensinado nas escolas, local propício para esses momentos de formação leitora.

No segundo momento, após o tempo de manuseio do livro, iniciou-se questionamentos às crianças para saber se elas conheciam algum livro do acervo e foi explicado o que é o autor e o ilustrador. Explorou-se a capa, a ilustração e as informações que contém na capa, mostrando às crianças o espaço nos livros que apresentam o autor e o ilustrador. Como apresentado por Jolibert (1994, p. 92), para o conhecimento dos livros e a descoberta dos textos pelas crianças faz-se necessário o manuseio e a exploração, de forma que “[...] as crianças são postas frente aos livros [...] O importante é que elas manuseiem para apropriarem-se (grosso modo) do acervo.”. Dessa forma, procurou-se produzir momentos de descoberta do texto, da capa, do autor e do ilustrador, tudo conduzido por meio da mediação da pesquisadora e dos colegas das crianças.

Após a atividade de descoberta do livro e de diálogos com as crianças acerca do que compõe o livro, conforme demonstra a Figura 1, foi feita a leitura da história “A menina e o céu”, lida pela pesquisadora. Para haver um envolvimento maior com a leitura, a pesquisadora entrou em contato com o autor Leo Cunha e trouxe uma fala dele especialmente para as crianças da pesquisa, contando de onde surgiu o livro. O autor enviou à pesquisadora a música que foi feita a partir do seu livro “A menina e o céu”. A música contribuiu para que as crianças conhecessem a obra literária e a poesia musicada.

A seguir apresenta-se a transcrição do momento em que a pesquisadora conduzia a descoberta do livro.

Pesquisadora: Dá uma olhadinha aí no livro de vocês, vamos ver quem acha a foto do autor da história.
 Karla: O meu não tem!!!
 Cláudia: Eu tenho um montão de livros lá em casa que têm a foto do autor. Pesquisadora: Ninguém achou ainda?
 Olavo: O meu não tem tia!
 Pesquisadora: Você quer tentar pegar outro livro lá para ver se acha? [Indicando com o dedo os livros expostos sobre a mesa]. Vamos ver se não tem mesmo? [Fala procurando a foto do autor no livro do aluno]. Esse não tem a foto!
 Venâncio: O meu também não!!! Karla: O meu também não!!!
 Pesquisadora: Vamos ver. [pega o livro de Karla e procura]. Esse tem!!! E devolve o livro a aluna.
 [Karla fica folheando o livro procurando]. Vick: O meu tem, olha!
 Pesquisadora: Ahh! Olha que legal! Ele achou!!!! Olha aqui onde ele achou! [Mostra no final do livro].
 Venâncio: Eu olhei no final e no meu não tem! [Ao término da sua fala as outras crianças percebem onde procurar].
 Helen: Aqui! Olha, eu achei! (Pesquisa, 30/03/2017).

Foram apresentados os dados em relação à descoberta do livro: autor, ilustrador e capa. A busca pelas fotos do autor e ilustrador conduziu à descoberta do local onde deve-se procurá-las, bem como as informações sobre eles. A fala de Cláudia, afirmando ter livros em casa com fotos de autores, parece ter colaborado no sentido de afirmar o que a pesquisadora estava propondo. Já no momento em que Vick verbaliza que o livro dele tem a foto do autor ocorre a mediação verbal chamando a atenção dos colegas. Venâncio, ao visualizar o local no livro de Vick onde estava a foto do autor, verbaliza

“eu olhei **no final** e no meu não tem!”. Sua fala direciona as outras crianças ao local onde deveriam procurar pelo autor. A fala de Venâncio, carregada de sentidos, foi a mediação necessária para que as outras crianças encontrassem a foto do autor e ilustrador.

Durante o tempo em que ocorria o diálogo entre a pesquisadora, Vick e Venâncio, fica registrado pela câmera o interesse de Helen pelo assunto, pois ela ouve, olha para seu livro e, rapidamente, vai passando as páginas demonstrando o gesto indicativo de procura até chegar ao final do livro, buscando e achando o autor. Assim que termina o diálogo entre os participantes, Helen chama a pesquisadora e mostra que também encontrou o autor. Nesse exemplo, durante a descoberta dos livros, houve a interação entre as crianças e das crianças com a pesquisadora, favorecendo a aprendizagem de forma coletiva. Nesse sentido, segundo Jolibert (1994, p. 71), “[...] a leitura é essencialmente coletiva, sendo que cada criança tira proveito, de acordo com suas necessidades, dos esforços e achados da totalidade do grupo”.

A ação pedagógica pode potencializar a constituição da atitude leitora por meio de ações com o livro de forma colaborativa.

No momento em que as crianças procuravam pelo autor e o ilustrador (Figura 2) Cláudia comunica ao grupo que no seu livro o autor e o ilustrador são a mesma pessoa. Pela fala de Cláudia, analisamos que há indícios de que ela compreendeu a explicação da pesquisadora e foi além, descobrindo que em seu livro, autor e ilustrador são a mesma pessoa. Por sua vez, Venâncio mostra o interesse em fazer a leitura do título da história, seguindo com os dedinhos e fazendo a leitura da imagem, mesmo não estando alfabetizado ele demonstra o gesto de leitura carregado de sentidos atribuídos pelos outros.

Figura 2 – Lendo o autor e o ilustrador.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Claudia: Nesse aqui o escritor e o ilustrador é a mesma pessoa.
 Venâncio: [pega o livro “O aniversário do dinossauro” e tenta ler o nome do livro] O meu livro é o dinossauro festeiro! [Passando o dedo sobre a imagem na capa do livro]. (Pesquisa, 30/03/2017).

Como apontado por Arena (2010, p.41), “os pequenos leitores de literatura infantil se formam como leitores porque aprendem a ler, não porque pronunciam as palavras, nem porque as veem, mas porque estabelecem ligações entre o conjunto de sentidos que constituem suas experiências de vida.”. Dessa forma, entende-se que o trabalho com a literatura colabora para a aprendizagem, pois é durante a ação pedagógica que as crianças formulam suas hipóteses e atribuem sentido e significado às atividades propostas.

A necessidade de apreensão dos significados e sentidos do texto pode ser evidenciada no momento em que as crianças demonstraram interesse em conhecer a história por meio da leitura de alguém mais experiente, como apresentado a seguir.

Pesquisadora: O que esse pato está fazendo aqui? [referindo-se ao pato da história] Olavo: Não sei!
 Todos começam a rir
 Pesquisadora: Tem pato na história do sapo? Helen: Sim!
 Olavo: Não!
 Pesquisadora: Shiii e

agora? Rui: Está difícil ter
 um pato.
 Pesquisadora: Está difícil essa história
 Rrsrs. Rui: Está!
 Venâncio: Então lê.
 Pesquisadora: O
 que?
 Venancio: Lê!...
 Pesquisadora: Quem? Eu tenho que ler?
 Venancio: É.
 Pesquisadora: Ummm? Eu tenho que
 ler? Karla: Sim!
 Venancio: É contar história!
 Karla: Você não sabe ler?
 Pesquisadora: Acho que eu sei. (Risos). (Pesquisa, 30/03/2017).

Nesse dia, as crianças tiveram contato com todos os livros do acervo do PNBE. Na transcrição das falas as crianças interagem com a pesquisadora, apresentando por meio das falas o interesse em descobrir o texto a partir do título da história. Quando a pesquisadora questiona as crianças sobre o fato de ter um sapo na história do pato, inicia-se o diálogo apontando para que a pesquisadora fizesse a descoberta do texto por meio da leitura.

Venâncio resolve a situação de ter ou não ter um pato na história falando para a pesquisadora “**então lê**”, ainda prossegue no diálogo, “**é contar história!**”, e Karla entra no assunto e pergunta à pesquisadora “**você não sabe ler?**” Assim, é possível dizer que a leitura do livro era a mediação necessária para a descoberta do texto (criança/texto/pesquisadora). Ao sentir a necessidade de descobrirem o texto eles recorrem à pesquisadora que era naquele momento era o elo entre a leitura e elas.

Segundo Bajard (2012, p, 45), com relação à sessão de mediação “de fato, no momento central da sessão, a criança tem a liberdade de se aproximar do mediador preferido para cobrar dele a transmissão vocal do texto.”. Nesse sentido, considera-se que os participantes da pesquisa se apropriaram da prática cultural da leitura, o que possivelmente pode contribuir para a constituição da atitude leitora.

Em outro momento, a pesquisadora faz a leitura da biografia do autor e lê para as

crianças a entrevista feita com o autor Leo Cunha,³ contando de onde surgiu a história. Esse momento pode contribuir para o entendimento das crianças sobre o texto, pois, o autor explica que a criança da história se referia a ele quando criança.

Pesquisadora: Quem consegue ler o nome dessa história? [Mostrando o livro às crianças].
 Cláudia: A menina e o céu.
 Pesquisadora: A menina e o céu. Foi o Leo Cunha quem escreveu e a Cris Eith quem fez a ilustração. Sabe o que ele me contou? Olha aqui [Lê a mensagem de Leo Cunha]. Então do que ele gostava quando era criança?
 Alguns: Ele transformava!
 Pesquisadora: Das coisas do? [Falando das coisas que o autor gostava]. Todos: Céu!!!! (Pesquisa, 30/03//2017).
 [...]
 Pesquisadora: Qual é o título mesmo?
 Claudia e alguns colegas: A menina e o céu!
 Pesquisadora: E o que está escrito aqui dentro? [Apontando para dentro do livro] Cláudia: Ela faz perguntas sobre o céu!
 Pesquisadora: Que legal! Eu não tinha pensado nisso. Por isso que ele colocou esse título?
 Crianças: Sim.
 Pesquisadora: O título me conta sobre...
 Laura: (interrompendo a pesquisadora) a história. (Pesquisa, 30/03//2017).

Os dados apresentados acima mostram que as crianças conheceram o que o autor disse sobre o que ele gostava de fazer quando era criança e conta que na história a menina retratada no livro era ele enquanto criança, brincando com as coisas do céu. Ao apresentar a explicação do autor sobre o livro, as crianças têm condições de compreenderem, por meio da mediadora, a obra do autor.

A comunicação é necessária para a formação das crianças, que se apropriam da leitura como uma prática cultural. Nesse sentido, a fala do autor colabora com a constituição da atitude leitora da criança. Pois, conforme explica Leontiev (1978, p. 7), devemos nos atentar para o fato de que a comunicação é necessária para o

³ Nota Explicativa: Após a realização da pesquisa, que ocorreu entre março a junho de 2017, a escola onde foi realizada a pesquisa, por meio de um projeto de leitura em parceria com o “Núcleo de Apoio Cultural e de Incentivo à Leitura” o qual a pesquisadora faz parte como coordenadora, levou o autor Leo Cunha para uma visita à escola num momento de conversa com as crianças sobre leitura. As crianças participantes da pesquisa e as demais crianças, alunas da escola, tiveram acesso ao autor na escola.

desenvolvimento humano, ou seja, as “[...] relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação”.

Portanto, neste tópico foi analisada a constituição da atitude leitora na ação pedagógica sobre a descoberta do livro e os elementos da capa, apresentando às crianças, em grupo, a capa, o autor, o ilustrador, as imagens e a escrita. Os indícios apresentados por meio de gestos e falas mostram que a aprendizagem pode ser favorecida pela relação eu/outro, com a comunicação sendo o elo essencial para o processo de constituição da atitude leitora.

5.1.2 Segunda ação pedagógica – Em torno do assunto do livro.

Nesta ação pedagógica, o foco foi o assunto do livro, como descrito por Gancho (2002, p. 23), quando ensina que o “assunto é a concretização do tema, isto é, como o tema aparece desenvolvido no enredo. Pode-se identificá-lo nos fatos da história e corresponde geralmente a um substantivo (ou expressão substantiva) concreto (a).”.

A seguir é apresentada a segunda ação pedagógica planejada para a pesquisa em torno do assunto do livro lido para as crianças (Quadro 5). Com esse intuito, primeiramente foi abordado o livro quanto à capa, autor e ilustrador. Em seguida, apresentado para os sujeitos da pesquisa uma entrevista concedida pelo autor do livro, que nos contou sobre a trajetória do livro, a fim de que as crianças compreendessem o surgimento da história. Após essa abordagem, as crianças foram colocadas em “situação de leitura”⁴ (JOLIBERT, 1994), utilizando as estratégias de leitura de visualização, inferência e conexão sobre a história. (GIROTTO; SOUZA, 2010). Ao final, foi realizada a leitura do texto para que os sujeitos conhecessem a história e procedessem a verificação das inferências feitas anteriormente.

⁴ Nessa perspectiva, ensinar não é articular ou pré-digerir, mas, sim, ajudar alguém em seus próprios processos de aprendizado. A “parte do professor” não desaparece, longe disso, mas sua natureza é outra: - fazer com que a vida da aula proporcione às crianças **situações de leitura** simultaneamente efetivas e muito diversificadas. [...] (JOLIBERT, 1994, p. 14, grifo nosso).

Quadro 5 – Segunda ação pedagógica: O assunto de O Menino que Morava no Livro.

SEGUNDA AÇÃO PEDAGÓGICA: O ASSUNTO DE O MENINO QUE MORAVA NO LIVRO	
Objetivo	Identificar o assunto de que trata a história
Data	06 de abril de 2017
Ação pedagógica	Apresentar o livro às crianças. Ler para as crianças o e-mail do autor para apresentar como surgiu o livro e em que ele se inspirou. Explorar o assunto do livro e deixar que as crianças façam as inferências sobre o assunto. Ler para as crianças e propor uma leitura participativa, de forma que as crianças apresentem suas inferências sobre o texto.
Livro do acervo utilizado	O menino que morava no livro
Pesquisador (papel mediador)	Sobre qual assunto o livro trata? O que aconteceu para que o autor escrevesse sobre esse texto? Teve algo especial que aconteceu na história? Esse menino é grande ou pequeno? A ilustração ajuda na hora de descobrir o assunto?
Ação das crianças	Conhecer sobre o assunto do livro
Elemento gerador da atividade	Entrevista enviada pelo autor. Estratégias de leitura.
Recurso materiais utilizados	Livro. Câmera fotográfica. E-mail do autor.

Fonte: BARBOSA, 2017.

Na preparação do encontro foi solicitado ao autor Henrique Sitchin, por *e-mail*, uma entrevista sobre o livro que seria trabalhado com as crianças. Ele concedeu a entrevista e contou como e de onde surgiu a história. As perguntas que nortearam essa ação pedagógica foram: o livro trata de qual assunto?; como se originou esse livro?.

A Figura 3 retrata o momento em que a entrevista foi lida para as crianças para que elas compreendessem como o autor criou a história.

Figura 3 – Lendo a entrevista concedida pelo autor.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

As crianças sentaram-se no chão formando um círculo, diferente do ambiente tradicional de sala de aula. Por meio de olhares atentos e a aproximação com a pesquisadora, as crianças demonstraram estar curiosas, interagindo nos diálogos com os colegas e com a pesquisadora a fim de participarem da descoberta do assunto do texto. O propósito da leitura da entrevista foi para que elas entendessem como surgiu a história, conforme transcrição:

Pesquisadora: Quando você começou a escrever para crianças?

Autor: Comecei há 25 anos atrás, mais precisamente em 1992. Sempre gostei muito de escrever. Mas o meu primeiro livro, justamente O MENINO QUE MORAVA NO LIVRO, foi escrito em 1992. Aí aconteceu uma história interessante: mandei para duas editoras avaliarem, para publicá-lo ou não, e ambas decidiram não publicar. Então fiquei um pouco desanimado e guardei o livro em uma gaveta, que eu chamava de “gaveta de projetos”. Eu ia colocando todos os meus projetos nesta gaveta, de forma que O MENINO QUE MORAVA NO LIVRO foi ficando esquecido, embaixo do monte de papéis que eu ia “jogando” nesta gaveta. Quinze anos depois, mais precisamente em 2007, minha esposa Karina resolveu “dar uma olhada” na gaveta. De curiosidade mesmo. Ela não conhecia o livro. Pois então ela leu a história e se disse encantada. Perguntou há quanto tempo eu havia escrito aquele livro. Quando lhe respondi que fora há 15 anos, ela até ficou zangadinha comigo. Disse: “como assim?”. Eu expliquei que enviei a duas editoras que não quiseram o trabalho, então eu o guardei e até havia me esquecido dele. Ela ficou inconformada, e disse que as crianças precisavam conhecer o meu Menino... Pegou o livro e levou a uma editora que, na hora, me disse que o publicaria. Fiquei muito contente, é claro, e também percebi o quanto não devemos desistir dos nossos projetos e sonhos...

Pesquisadora: Como surgiu o menino que morava no livro?

Autor: Este livro foi fortemente inspirado pelo livro “A BELA BORBOLETA”, do Ziraldo. Neste livro, há uma borboleta “presa” nas páginas do livro, de forma que, quando as crianças o folheiam, ela bate as asas. Achei esta ideia, e imagem, lindíssimas. Fiquei encantado e logo pensei: e se não fosse uma borboleta a viver dentro do livro, e sim um menino? Foi assim que comecei a criar o meu menino... pensando em que brincadeiras haveria dentro das páginas do livro, entre as linhas, etc. Assim fui desenvolvendo a história, pensando que da mesma forma como a borboleta precisa dos leitores para bater as suas asas, o meu menino precisa dos leitores que, conforme leem o livro, vão brincando com ele.

Pesquisadora: Esse menino foi inspirado em alguma criança?

Autor: Como eu disse, foi mais inspirado em uma borboleta do que em uma criança (risos). No entanto, sim, ele se inspira não em uma criança específica, mas em todas elas. Algo que eu mais admiro na infância é a capacidade de se viver intensamente o momento presente. Nós, adultos, perdemos aos poucos esta incrível qualidade. Nos equilibramos entre o passado, as preocupações e o futuro, e muitas vezes perdemos o momento presente. Esquecemos de viver aqui e agora. As crianças vivem exclusivamente “aqui e agora”. Então suas brincadeiras são vivas, intensas e reais. Eu tentei passar esta ideia no livro. De que o menino brinca intensamente com cada coisinha que ele encontra nas páginas do livro, na sua casa, no seu tempo, no seu corpo, assim como todas as crianças...

Pesquisadora: Deixe um recadinho para as crianças que vão ler sua história.

Autor: Jamais deixem de sonhar, jamais deixem de brincar! E uma fonte infinita de sonhos e brincadeiras é o livro! Portanto, leiam! Mergulhem nos livros, entrem nos livros, as portas estarão sempre abertas, assim como a porta do livro do MENINO QUE MORAVA NO LIVRO. Um livro pode nos transportar para outros lugares, outros sentimentos, outros tempos. Pode nos fazer viver intensamente outras situações da vida. Pois bem, o que fazemos nas brincadeiras? Brincamos de ser outras pessoas, em outras situações, diferentes daquelas que vivemos rotineiramente: nas brincadeiras somos mães, papais, jogadores de futebol, policiais, ladrões, piratas, princesas, pegadores e fugidores... não é mesmo? Pois então, quando lemos um livro, podemos experimentar todos estes papéis, lendo as aventuras dos personagens. Pois então, ler também é uma brincadeira. Jamais deixem de brincar! Jamais deixem de ler!

Um abraço!
H.S.

Após o momento em que as crianças descobriram o que o autor contou sobre o processo de criação do livro, a pesquisadora questionou-as se gostariam de ouvir a história. Elas afirmaram que sim (Figura 4).

Pesquisadora: [mostra a capa] e pergunta: como se chama isso aqui? As crianças: Capa!!!

Pesquisadora: Na capa, tem o nome do livro, o nome do autor, o nome do ilustrador. Quem gostaria de ouvir essa história? (Pesquisa, 06/04/2017).

Figura 4 – Aclamando a leitura.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Pela foto pode-se afirmar que as crianças queriam fazer a descoberta do texto. Durante a pesquisa, as crianças iam fazendo a descoberta da leitura por meio das inferências, visualizações e conexões. (GIROTTO; SOUZA, 2010). O gesto de levantar a mão, quando questionadas se gostariam de ouvir a história, pode indicar que elas sentiram a necessidade da descoberta do texto.

Pesquisadora: Quem quer falar pra mim o nome do livro. Renã: O menino que morava no livro.

Pesquisadora: Hã, O menino morava onde? Crianças: No livro! (Pesquisa, 06/04/2017).

Ao questionar sobre o nome do livro, Renã mostra que já consegue ler convencionalmente. A partir da resposta dele, pode-se concluir que ele contribuiu para a

aprendizagem das outras crianças por meio da linguagem oral.

Durante a ação pedagógica as crianças foram fazendo inferências com base nos conhecimentos prévios sobre o texto que foi apresentado a elas. As autoras Girotto e Souza (2010) explicam:

quando os leitores inferem e predizem, criam uma interlocução com o texto, usam seus conhecimentos prévios e o texto com a finalidade de estabelecer expectativas do que vai acontecer ou que informações o texto irá conter. Isso pode envolver conhecimento sobre vocabulário, um conceito, organização do texto, **sobre o autor** ou outras conexões que é preciso ter para com o texto. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, 76, grifo nosso.).

Os alunos fizeram inferências sobre a história por meio da visualização das imagens do livro, conforme ilustra a Figura 5, levantando as hipóteses e indícios de qual era o assunto da história. Após o levantamento dos indícios e hipóteses, verificou-se a história por meio da leitura do texto feita pela pesquisadora para descobrir o assunto do livro. Nesse momento, as falas das crianças “eu disse que era isso!” e “eu falei que era assim” podem demonstrar o envolvimento das crianças durante a ação pedagógica.

Figura 5 – Buscando informações no livro.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Na Figura 5, Cláudia pega o livro para buscar maiores entendimentos sobre o assunto do livro. O fato da criança querer fazer a descoberta da leitura mostra indícios de que houve a envolvimento das crianças durante a ação pedagógica. Pois, como explicado por Girotto e Souza (2010, p.54), “a criança forma-se como leitora, ao

construir seu saber sobre texto e leitura, conforme as atividades, que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária.”.

Pesquisadora: Quando vamos escrever alguma coisa, o que devemos fazer pra escrever? Rui: O lápis!
 Karla: Com tinta.
 Pesquisadora: Quando eu vou escrever a história eu tenho que fazer o que? De onde vai surgir a história?
 Rui: do lápis (Pesquisa, 06/04/2017).

No diálogo anterior, a pesquisadora questiona: Quando vamos escrever alguma coisa, o que devemos fazer pra escrever? Para que aconteça a intervenção como propósito de transformação, um dos pontos importantes da pesquisa foi o questionamento às crianças, para que elas fossem construindo o conhecimento a partir da apropriação da cultura humana. As respostas de Rui e Karla são baseados no conhecimento da cultura escrita. Essa pergunta não direcionou à imaginação da maneira correta. Porém, as inferências mostram o conhecimento das crianças sobre materiais usados na escrita como o lápis e a tinta.

Pesquisadora: Aaa, então se eu pegar o lápis ele sai escrevendo sozinho. De onde sai a história??? Esse autor o Henrique foi escrever essa história, de onde saiu, como ele escreveu? Eu quero saber a história. Se eu disser a vocês invente uma história. Vai sair do lápis a história?
 Alguns: não!!!
 Pesquisadora: De onde vem a história? Rui: Da boca
 Giovana: Da boca!
 Claudia: Da cabeça.
 Pesquisadora: De onde?
 Todas as crianças: da cabeça!
 Pesquisadora: Por que da cabeça?
 Claudia: Porque é onde que inventa!
 Pesquisadora: É da cabeça que a gente tem as ideias? Todos: sim!
 Rui: E o cérebro que faz.
 Pesquisadora: Mas o que que o cérebro faz? Todos: As ideias (Pesquisa, 06/04/2017).

Ao reformular a pergunta a pesquisadora fez com que as crianças fossem compreendendo a criação da história, por meio do processo de imaginação denominado por Arena (2010, p. 31), como “atividade criadora”. O autor explica esse conceito apoiando-se em Vigotski, “a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária” (Vigotski *apud* por Arena, 2010, p.31). A mediação da pesquisadora foi necessária para ampliar a experiência da criança, e, colaborar com o desenvolvimento da imaginação das crianças. Pois:

ora, se é possível entender o pequeno leitor, da educação infantil ou do ensino fundamental, como sujeito que se apropria da cultura, que lida com enunciados concretos, cheios de vida da literatura infantil, que desenvolve, com isso, sua imaginação. Vital e necessária, quanto mais intensa for essa apropriação, mais imaginação desenvolverá. (ARENA, 2010, P. 31).

Desse modo, compreende-se a necessidade de buscar informações sobre o autor, sobre o assunto do livro, pois “quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou, quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.” (VIGOTISKI, *apud*, ARENA, 2010, p. 31).

A ação pedagógica em torno do assunto do livro, apresenta a explicação do autor sobre o processo de criação do livro, o que corrobora a compreensão do texto pelas crianças. Portanto, o processo de imaginação contribui para o desenvolvimento da criança. Como explica Arena (2010, p. 33) sobre a origem dos discursos “tal como já anunciara Bakhtin (2003), os discursos têm origem em outros discursos, os enunciados nascem de outros enunciados, os contos e as histórias contém traços de outros já escritos e que fazem parte do acervo da cultura humana.”

Os livros são objetos da cultura humana. Para que o desenvolvimento humano ocorra, segundo Leontiev (1978), o ser humano apreende a cultura construída historicamente pela sociedade, a qual é transmitida de geração em geração por meio das mediações sociais, contribuindo para o desenvolvimento individual.

As crianças participantes da intervenção pedagógica estão em processo de

desenvolvimento. Esse desenvolvimento é social, e, como apresentado na análise, as crianças podem formular seus entendimentos individuais a partir do trabalho coletivo.

Em outra ação pedagógica, o assunto do texto foi retomado, pois no livro “O aniversário do dinossauro” a capa não condiz claramente com o texto. Nesse momento, percebeu-se a oportunidade de aguçar nas crianças as inferências sobre o assunto do texto.

Pesquisadora: Engraçado, mas o que aparece no livro? [Mostrando o livro]. Olavo: [Se levanta] Uma família e um dinossauro.

Pesquisadora: Uma família!!! Mas o livro era o aniversário do dinossauro. Rui: Então tinha que aparecer um montão de dinossauro.

Renã: Mas foi diferente.

Pesquisadora: Mas era o aniversário do dinossauro ou de uma criança.

Todos: De uma criança! (Pesquisa, 27/04/2017).

Como apresentado, as crianças interagem durante a realização das inferências nas ações propostas. Pode-se compreender esse fato como positivo para a constituição leitora das crianças, visto que, como explicado por Solé (1998, p. 91), “Um fator que sem dúvida contribui para o interesse da leitura de um determinado material consiste em que este possa oferecer ao aluno certos desafios”.

Já, em outra ação pedagógica, em torno do livro de imagem, com base na fala de Yara e Venâncio é possível apontar que o assunto do livro não despertava o interesse das crianças sobre o texto A bruxa e o Espantalho. Ao perceber isso, a pesquisadora propôs a elas situações de leitura (JOLIBERT, 1994), utilizando as estratégias de leitura apontadas por Girotto e Souza (2010), para que construíssem sentidos e significados a partir das imagens, para depois terem condições de desconstruírem a má impressão sobre o assunto do texto.

Pesquisadora: A bruxa e o espantalho. Esse livro aqui é diferente dos outros livros. Quem me disse que viu esse livro? Por que vocês acham que esse livro é diferente dos outros livros?

Yara: Porque é assustador?

Pesquisadora: Vamos ver.

Yara: Pela capa já dá pra ver. Venâncio: cheio de

bruxarias.

Pesquisadora: Ele não é cheio de bruxarias

Venâncio: ele é escuro. (Pesquisa, 25/05/2017).

Para a descoberta do assunto de que tratava a história, é necessária a mediação para que as crianças busquem atribuir sentidos e significados de maneira coerente, ultrapassando o simples olhar. Paiva (2014, p.52) exemplifica como ocorre esse processo:

[...] na mediação de livros de imagem, entre uma imagem impressa e sua leitura- apropriação há um espaço aberto, a ser preenchido com a aquisição de uma consciência, haja vista que entre o que É impresso e o que PODE SER o significado da imagem há um campo para a interpretação que suplanta o simples olhar e constatar.

Essa leitura-apropriação que a autora se refere, deve ser ensinada na escola ou em outros ambientes por mediadores de leitura, para que, as crianças consigam interpretar além do que estão vendo na imagem.

Pesquisadora: Quando vocês olharam pra essa história pela primeira vez. O que vocês acharam? Era bonita?

Yara: Não!!!

Pesquisadora: Tem alguém que no início falou que era de terror! Yara: Foi eu.

Pesquisadora: Mas essa história é de terror? Crianças: Não

Yara: Parecia ser

Olavo: É que parecia uma história de terror mas não é. Claudia: Se a gente não ler não vai saber.

Pesquisadora: Quando vocês forem pegar um livro, vocês vão olhar ele de outra maneira. Vocês vão olhar só a capa?

Yara: Você não pode julgar ele pela capa! (Pesquisa, 25/05/2017).

Após o término da leitura pela mediadora, as falas de Olavo, Claudia e Yara demonstraram a mudança que ocorreu em relação ao assunto do livro, que antes era somente a partir da imagem posta na capa. As falas das crianças indicaram ser um indício de desenvolvimento dos alunos por meio da pesquisa. A Figura 6 ilustra o momento.

Figura 6 – Descobrimo a história pela mediação da pesquisadora.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Nesta ação pedagógica foi analisado o assunto do livro, para que, a pesquisa favoreça o entendimento das crianças tornando-as capazes de fazer escolhas além do que está posto nas imagens, colaborando com a constituição da atitude leitora.

5.1.3 Terceira ação pedagógica – Em torno do personagem.

Nesta ação pedagógica, o trabalho foi realizado em torno do personagem. De acordo com Gancho (2002, p. 10):

A personagem ou o personagem é um ser fictício que é responsável pelo desempenho do enredo; em outras palavras, é quem faz a ação. Por mais real que pareça, o personagem é sempre invenção, mesmo quando se constata que determinados personagens são baseados em pessoas reais.

O livro selecionado foi “Quando o lobo tem fome”. A narrativa ocorre em torno de um lobo faminto que resolve ir para a cidade procurar algo para comer. Ele encontra em um prédio o endereço da casa do coelho. A partir desse momento, inicia-se uma trama para comer o coelho. O lobo traz objetos como faca, corda e motosserra para matar o coelho, mas sempre é interrompido pelos moradores do prédio que pediam emprestados os objetos. Ao final da história, ele não come o coelho, casa-se com a dona loba e vira o síndico daquele prédio.

A proposta da ação pedagógica (Quadro 6) foi em torno dos personagens do texto lido. Nesse sentido foram retomadas as ações anteriores de apresentação do livro

fazendo o levantamento das características físicas dos personagens, autor e ilustrador. Utilizou-se as estratégias de leitura (GIROTTO; SOUZA, 2010), como visualização, conhecimento prévio, perguntas ao texto, conexão, inferência e levantamento das hipóteses para explorar sobre o assunto e, finalmente, sobre os personagens da história. Foi explicado às crianças quem são as personagens e o que não são personagens nesse texto.

Depois desse momento, como ainda não estão alfabetizadas, realizou-se a leitura da história para a verificação das hipóteses e inferências feitas pelas crianças. Em seguida, houve a proposta de dramatização da história com o uso de máscaras dos personagens que apareceram no texto. Nessa atividade, foi possível observar o envolvimento da turma, os indícios de compreensão sobre os personagens, se participaram do momento de apresentação da história usando as máscaras e se demonstraram, por meio de gestos, o envolvimento com a leitura.

Quadro 6 – Terceira ação pedagógica: O personagem na história.

TERCEIRA AÇÃO PEDAGÓGICA: O PERSONAGEM NA HISTÓRIA	
Objetivo	Identificar as personagens que participam da história.
Data	20 de abril de 2017
Ação pedagógica	Em torno das personagens do livro lido para as crianças. Apresentação do livro às crianças. Situações de leitura pelas crianças por meio das imagens. Explicação sobre quem são os personagens e o que não são personagens. Leitura do texto pela pesquisadora com inferências das crianças. Atividade para apresentação da história usando máscaras dos personagens. Pesquisadora propõe uma atividade de forma que as crianças possam representar os personagens. Trata-se de uma dramatização (usando máscaras). Todos teriam um papel.
Livro do acervo utilizado	Quando o Lobo tem fome.
Pesquisador (papel mediador)	Em que local acontece a história? A atitude do lobo era correta? A atitude das personagens ajudou o lobo a mudar de ideia? Qual era a estratégia do lobo? A estratégia do lobo deu certo? Houve mudança de comportamento do lobo?
Ação das crianças	Aprender sobre os personagens.
Elemento gerador da	Dramatização da história.

atividade	
Recurso materiais utilizados	Livro. Câmera . Máscaras.

Fonte: BARBOSA, 2017.

Os dados gerados a partir da ação pedagógica se referem ao trabalho sobre os personagens.

Figura 7 – Apresentando o livro às crianças.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

A pesquisadora, e os alunos, fizeram a descoberta dos personagens que aparecem no texto. Na Figura 7, a criança se levanta, aponta os dedos com gesto indicativo direcionando para as mãos do lobo que está na capa do livro. No momento a seguir, durante a ação pedagógica, surgem dúvidas sobre os personagens.

Pesquisadora: Quem serão os personagens que vão aparecer aqui?
[Mostrando a capa do livro]

Claudia: Um garfo e uma faca!
Pesquisadora: É um urso?

Todos: Não, é um lobo!

Pesquisadora: O lobo, o garfo e a faca? O garfo e a faca são personagens? Todos: Não!

Pesquisadora: E quem é o personagem da história? Rui: O lobo!

Laura: Um animal!

Claudia: É tipo de um filme, as pessoas que aparecem, que são baseadas no livro! Pesquisadora: Então é quem participa da história?
 Claudia: É!
 Pesquisadora: Então o personagem pode ser só gente? Todos: Pode!
 Pesquisadora: Só gente?
 Helen e Claudia: Não!
 Pesquisadora: Pode ser o que então?
 Todos falam o que acham que pode ser. Rui: Pode ser uma pessoa.
 Olavo: Pode ser um gato. (Pesquisa, 20/04/ 2017).

As crianças demonstram que, ao serem questionadas, elas vão formulando suas respostas e, por meio da mediação, vão construindo a aprendizagem sobre os personagens dos textos. Claudia, ao responder que o garfo e a faca são personagens, demonstra que ainda não tinha compreensão do que são os personagens do texto.

Nos questionamentos sobre “o que pode ser personagem?”. A mediação da pesquisadora por meio de questionamentos às crianças fez com que elas fossem formulando suas respostas e entendimentos sobre os personagens. Alves et al. (2011, p. 61) confirmam:

ao ensinar os alunos a formular suas próprias ações durante a leitura, por meio de questões e soluções, o educador instrui as crianças a organizar o seu próprio pensamento, levando-as a se tornarem cada vez mais independentes no processo de ler e aprender com um texto.

Dessa forma, a ação pedagógica promoveu momentos de diálogos entre as crianças e entre as crianças e a pesquisadora sobre os personagens. Esse momento de mediação pode contribuir para a aprendizagem do grupo.

Pesquisadora: Mas o personagem faz o que?
Claudia: Na história ele aparece falando alguma coisa. Yara: E também é a pessoa mais importante da história! Pesquisadora: Tá, mas o personagem é só o mais importante? Todos: Não!
 Pesquisadora: O personagem participa do que? Todos: Da história.
 Pesquisadora: Os personagens da história são só pessoas? Todos: Não!
 Pesquisadora: Tem personagens que podem ser o que? Rui: Bicho!

Pesquisadora: Pode ser bicho?

Olavo: Pode ser uma barata.

Pesquisadora: Pode, se você ler ou escrever uma história de uma baratinha, pode. Venâncio: Eu conheço uma história de barata.

(Pesquisa, 25/05/2017).

No momento anterior, as falas das crianças apresentam a compreensão sobre o personagem. A fala de Cláudia demonstra que, diferente do momento inicial, ela teve o entendimento sobre os personagens. As crianças Yara, Rui, Olavo e Venâncio demonstraram que entenderam sobre os personagens. Nesse sentido, a mediação também compreende ensinar aos alunos questões como: o que são personagens e o que não são personagens, contribuindo para sua utilização nas leituras futuras. Como explicado por Alves et al. (2011, p. 71), “inferência é uma estratégia usada em todos os momentos da leitura. Prever o que vai acontecer em um texto faz parte do ato de inferir. [...] Os alunos devem aprender[...] sobre como usar um texto para desvendar um personagem.”.

A descoberta dos personagens e sua função nesse texto direcionaram para um entendimento da obra pelo todo, visto que no texto literário de acordo com Zilberman (2005) não há orientação precisa e as instruções não estão postas claramente, ficando a cargo do leitor essa interpretação por meio da participação e entendimento do texto. De acordo com a autora:

[...] Personagens, objetos e espaços aparecem de forma inacabada e exigem, para serem compreendidos e introjetados, que o leitor os complete. A atividade de preenchimento desses pontos de indeterminação caracteriza a participação do leitor, que, todavia, nunca está seguro de que sua visão está correta. (ZILBERMAN, 2005, p. 83).

Na Figura 8, os gestos das crianças apontam que houve interesse pelas máscaras dos personagens utilizadas na dramatização da história (teatro de leitura) que significa “um teatro mínimo, que apoia a literatura e a leitura. Foi desenvolvido como uma maneira de apresentar a literatura de forma dramática.”. (VAGULA et al., 2015, p, 59).

Figura 8 – Apresentando as máscaras dos personagens às crianças.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Todos: AHAAA!!!! [Gritinhos] Eeeeeee!!!! [Comemorando]
(Pesquisa, 20/04/2017).

Ao aceitarem participar do teatro proposto pela pesquisadora, e o interesse demonstrado por meio dos gestos significativos, compreendemos que elas demonstraram ter realizado uma atividade. Pois, como explicado por Leontiev (1978), a aprendizagem está relacionada com a atividade. As crianças tinham conhecimento da atividade: o motivo, o objeto, o objetivo e sentiram necessidade em participar do teatro representando os personagens da história. Nesse momento, há indícios que elas entraram em atividade.

Figura 9 – Dramatizando a história com máscaras.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Para a realização do teatro de leitura (Figura 9), a pesquisadora distribuiu as

máscaras entre as crianças explicando que fariam duas apresentações para que todos participassem e que as crianças representariam o personagem da máscara que escolhesse fazendo os gestos de cada personagem na história.

Pesquisadora: O lobo encontrou com a loba, eles se apaixonaram. Helen: [está com a máscara de loba] Eu não!!!

Venâncio: [que está com a máscara de lobo] Eu sim!!!! (Pesquisa, 20/04/2017).

No momento anterior, Helen, que estava com a máscara da loba se nega a estar apaixonada pelo lobo (Venâncio). Já Venâncio participa demonstrando entendimento que o lobo estava apaixonado pela loba. “Todos ficam bem eufóricos participando do teatro de leitura. Ao final batem palmas para a apresentação.” (Diário de campo). Ferreira e Motoyama (2015, p. 50) afirmam que “a arte de contar e de ouvir histórias são fatores de especial importância na inserção da criança no mundo, servindo de mola propulsora para aumentar o seu horizonte e ampliar sua visão sobre o significado social da leitura.”.

As ações pedagógicas dedicadas à leitura literária na escola são importantes, pois a relação com o meio social pode contribuir para a constituição da atitude leitora das crianças. Bortolanza (2012, p.58) elucida:

o entorno exerce um papel fundamental na apropriação das práticas de leitura na infância. Ele não é em si a condição que determina objetivamente o desenvolvimento da criança, pois é a relação que a criança estabelece com o entorno que é determinante.

Na ação pedagógica, em torno do personagem, houve possibilidades para que as crianças tivessem oportunidade de compreender sobre o personagem da história. Esse fato pode contribuir para a constituição da atitude leitora, pois aprender faz parte do desenvolvimento da criança e fará parte de futuras leituras.

5.1.4 Quarta ação pedagógica - Em torno do espaço e do tempo

A ação pedagógica foi em torno da descoberta do espaço e do tempo. Para Gancho (2002, p. 17), “espaço é, por definição, o lugar onde se passa a ação numa narrativa”. E

o tempo fictício, conforme explicado pelo autor, “constitui o pano de fundo para o enredo. A época da história nem sempre coincide com o tempo real em que foi publicada ou escrita”. (GANCHO, 2002, p. 15).

O livro selecionado para a ação pedagógica foi “O aniversário do Dinossauro”. A história apresenta-se como um álbum de fotos antigas que conta a história de uma criança até seu aniversário de um ano. Na capa, a imagem e o título fazem menção ao aniversário do dinossauro, mas remete ao fato de ser o aniversário de alguma pessoa que viveu há muito tempo, por conta dos trajes e objetos que apareceram nas imagens do livro.

Para a realização da ação pedagógica que trata sobre o espaço e o tempo nas histórias, foram explorados: a capa, o autor e o ilustrador para uma contextualização da história. Por meio das imagens as crianças foram relatando a história do aniversário do dinossauro em situação de leitura (JOLIBERT, 1994), utilizando as estratégias de leitura, dentre elas a inferência. (GIROTTI; SOUZA, 2010).

Logo após esse momento, foi feita a leitura do texto realizada pela pesquisadora. No final, as crianças montaram uma sequência cronológica da história com o uso das páginas do livro ampliadas em papel A4, como um quebra-cabeça, entregues fora da ordem, a fim de possibilitar o entendimento da ordem cronológica do texto.

A montagem foi coletiva e contou com a participação de todos, inclusive da mediadora. Para ampliar o conhecimento de tempo e espaço, foi apresentado às crianças o álbum de fotos antigas da escola, a fim de que houvesse o entendimento das mudanças de acordo com o espaço e o tempo.

Quadro 7 – Quarta ação pedagógica: O tempo nosso de cada dia.

QUARTA AÇÃO PEDAGÓGICA: O TEMPO NOSSO DE CADA DIA	
Objetivo	Identificar tempo e espaço em que se passa a história
Data	27 de abril de 2017

Ação pedagógica	Apresentação da história Descoberta do texto pelas crianças por meio das imagens. Explicação mediada pela pesquisadora do tempo e espaço que aconteceu a história. Explorar as imagens. Leitura do texto pela pesquisadora a fim de permitir inferências dos alunos, demonstrando o entendimento e as descobertas da leitura. Com o livro ampliado, remontar a história como um quebra-cabeça. Apresentar um álbum de fotos antigas da escola pertencente ao acervo da escola, para explorar o “tempo”.
Livros do acervo utilizados	O aniversário do dinossauro.
Pesquisador (papel mediador)	Sobre o que trata a história? O personagem do texto tem, hoje, a mesma idade do personagem da história? Houve a compreensão de tempo e espaço? Teve mudança na nossa escola ou é a mesma das fotos do álbum?
Ação das crianças	Descobrir o espaço e o tempo na história e na escola.
Elemento gerador da atividade	Montar a sequência da história como quebra-cabeça.
Recursos materiais utilizados	Livro Câmera Livro ampliado Álbum de fotos da escola

Fonte: BARBOSA, 2017.

Durante a ação pedagógica as crianças foram expressando suas opiniões livremente. A seguir é apresentado um trecho da transcrição de um momento da pesquisa que ajuda a compreender a constituição da atitude leitora das crianças que estão em níveis de alfabetização distintos.

Pesquisadora: hoje nós vamos conhecer outra história... Venâncio: [interrompe] do dinossauro festeiro.
Pesquisadora: [faz gesto com o corpo indicando que não sabe. Mostra o livro para todos e pergunta]: O que tem aqui? [se referindo a imagem da capa]
Claudia: O aniversário do dinossauro. [Claudia entende que a pesquisadora estava perguntando o nome do livro, e lê.]

A fala de Venâncio mostra que ele buscou atribuir sentidos ao texto por meio das imagens e Cláudia leu convencionalmente. Nesse momento da pesquisa Claudia colabora

com Venâncio lendo o título da história. O processo de aprendizagem é compreendido na zona de desenvolvimento imediato, que para Vigotski (2010) é entendido como aquilo que a criança não consegue fazer sozinha hoje, e com auxílio de um mediador mais próximo, conseguirá fazer sozinha, assim sucessivamente avançando etapas. Como explica o autor:

porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. (VIGOTSKI, 2010, p. 331).

Durante a ação pedagógica as crianças tiveram momentos de ensino e aprendizagem mediadas pela linguagem (Figura 10).

Figura 10 – Mostrando a capa para as crianças.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

No livro “O aniversário do Dinossauro” o título não tem ligação direta com o texto. Para a descoberta da relação título e texto foi necessário utilizar estratégias de leitura abordadas por Girotto e Souza (2010), como conhecimento prévio, visualização, perguntas ao texto e inferência. O papel da mediadora foi colaborar para que as crianças organizassem o pensamento, buscando indícios da relação do tempo com o livro, pois, o assunto da história não era sobre de um dinossauro e sim sobre a uma história de um bebê retratado pelas fotos antigas.

Durante a leitura da história, as crianças estabeleceram relações do texto lido com

as histórias de seus aniversários, possibilitando a comunicação entre eles sobre suas vivências. O envolvimento das crianças de forma colaborativa fez com que tivessem entendimento da ordem cronológica do texto.

Pesquisadora: Por que o autor colocou esse título?

Yara: Porque faz muitos anos que os dinossauros existiram.

Pesquisadora: Então esse bebê da história deve estar novinho ou velhinho? Todos: Velhinho. (Pesquisa, 27/04/2017).

A fala de Yara no momento em que ela consegue fazer a relação do dinossauro com o título do texto pode ter colaborado para o entendimento do grupo sobre o tempo antigo.

Pesquisadora: Mas como vocês descobriram naquele dia que essa história era antiga?

Laura: A máquina!

Vick: Isso daqui [pegando o livro da mão da pesquisadora para mostrar a máquina fotográfica antiga]. (Pesquisa, 01/06/2017).

Ao pegar o livro da mão da pesquisadora e mostrar a máquina fotográfica no livro, esse gesto indicativo de Vick demonstra que ele compreendeu que a máquina fotográfica era antiga.

Nos diálogos apresentados, os elementos da história, como o dinossauro e a máquina fotográfica, foram importantes na descoberta do tempo e espaço, pois colaboraram para que as crianças pela mediação da pesquisadora atribuíssem sentidos sobre o tempo e espaço.

Pode-se dizer que a atribuição de sentidos pretendeu colaborar para que as crianças refletissem sobre o texto. Como explicado por Girotto e Souza (2010, 104), “o docente deve estimular seus leitores a parar e pensar sobre o que leram, pois parar e pensar ativamente sobre a informação ajuda o leitor a manter-se no texto e a monitorar o próprio entendimento”.

A seguir, os dados se referem ao entendimento do tempo. A Figura 11 ilustra o momento em que as crianças reconheceram, após a descoberta do texto, que a máquina fotográfica era do século passado, ou seja, que pertenceu a outra época.

Figura 11 – Descobrimos a filmadora do século passado.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Pesquisadora lendo: Essa filmadora aqui é do tio do menino e é do século passado. Pesquisadora: O que vocês entendem por século passado?

Venâncio: É de muitos anos atrás. [rodando as mãos indicando para trás]. Pesquisadora: Olha o que vocês descobriram.

Rui: Faz tempo

Olavo: Faz muitos anos... (Pesquisa, 27/04/2017). [...]

Pesquisadora: Essa criança será que ainda é criança? Yara: Não

Pesquisadora: Por quê?

Yara: Porque faz muito tempo. (Pesquisa, 27/04/2017).

A fala e o gesto de Venâncio, Rui, Olavo e Yara indicam o conhecimento em relação ao tempo. Esses detalhes fazem parte da leitura, mas não estão postos claramente e necessitam ser ensinados pelos mediadores. Nos diálogos anteriores, as crianças demonstram, por meio das respostas, a importância do questionamento do texto. Ao pensar em suas respostas, as crianças organizam o pensamento conduzindo a autonomia, de forma que:

ao ensinar os alunos a formular suas próprias ações durante a leitura, por meio de questões e soluções, o educador instrui as crianças a organizar o seu próprio pensamento, levando-as a se tornarem cada vez mais independentes no processo de ler e aprender com um texto. (ALVES; SOUZA; GARCIA, 2011, p. 61).

No próximo momento, para a descoberta do texto, as crianças foram organizando

o pensamento, se tornando mais independentes na ação pedagógica durante a descoberta da história.

Pesquisadora: [vira para a próxima página] Yara: É foto!
 Pesquisadora: Por que você acha que é foto?
 Isabel: Porque tem esses trequinhos. [Se referindo as bordas da foto] Rui: Onde põe a foto!
 Luiz: É o quadro! (Pesquisa, 27/04/2017).

Yara afirma que as imagens que aparecem na história são fotos. Em seguida, Isabel, Rui e Luiz também reforçaram terem compreendido que eram fotos as imagens do livro. Pode-se perceber que, por meio da imagem, as crianças elaboram a construção dos sentidos e significados colaborando para a compreensão do texto.

Para maior compreensão sobre o tempo e o espaço, durante a ação pedagógica as crianças tiveram acesso às fotos antigas da escola para situar o tempo em anos. Na Figura 12, a pesquisadora apresenta as fotos antigas para que as crianças pudessem visualizar as diferenças e as transformações que ocorreram ao longo do tempo.

Figura 12 – Conhecendo fotos antigas da escola.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Pesquisadora: Agora vocês vão conhecer a nossa escola como era antigamente. Pesquisadora: [Mostrando as fotos] Vocês acham que era igual?
 Crianças: nãooooo
 Pesquisadora: Faz pouco tempo ou muito tempo que tiraram essas fotos? Crianças: Muiiitooo tempo! (Pesquisa, 27/04/2017).

As crianças conheceram como era a escola antigamente e visualizaram as mudanças que ocorreram ao longo dos anos. A leitura faz parte da ficção, já a escola faz parte da realidade das crianças.

O álbum de fotos antigas contribuiu para o entendimento do tempo e do espaço por meio das mudanças ocorridas na escola. O fato da escola ter iniciado em outro espaço (local) contribui para que as crianças visualizassem por meio das fotos como era o espaço no passado e como é hoje no presente.

Esses entendimentos são necessários para a constituição da atitude leitora, pois ao trabalhar com a ação pedagógica direcionada às crianças sobre o tempo e o espaço, estamos mediando o conhecimento. Como ensinado por Souza e Souza (2006), o professor (nesse caso, o pesquisador) tem o papel de “sujeito educativo”, mediando a aprendizagem:

considerando que a escola é um espaço privilegiado de contato com a escrita, com os livros e com a literatura mais especificamente, ressalta-se o papel do professor – enquanto sujeito educativo a quem cabe mediar a relação entre o educando e o conhecimento – na complexa tarefa de desenvolver o tal hábito e gosto pela leitura. (SOUZA; SOUZA, 2006, p. 4).

Após a leitura do texto, foi realizado com as crianças a organização da história ampliada (quebra-cabeça) na ordem cronológica dos acontecimentos (Figura 13), para isso, foi necessário reativarem as imagens mentais, se organizarem e montarem coletivamente as sequências das cenas.

Nesse sentido Girotto e Souza (2010), explicam que proporcionar momentos de interação com o texto, vendo e ouvindo, contribui para a construção de sentidos e a compreensão da leitura. De acordo com as autoras “[...] o professor cria a possibilidade de os alunos visualizarem e de instituírem imagens mentais que os auxiliam a construir um sentido para o que leem [...]” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 91).

Figura 13 – Montando a sequência cronológica da história.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Durante a ação pedagógica, as crianças demonstraram ter compreendido as relações existentes entre espaço e tempo por meio da fala e dos gestos de leitura. Dessa maneira, a aprendizagem na ação pedagógica pode impulsionar a constituição da atitude leitora das crianças.

5.1.5 Quinta ação pedagógica – Em torno do narrador

Nesta ação pedagógica, o foco foi em torno do narrador, aquele que conduz a história passando por todos os elementos da narrativa. Como descrito por Gancho (2002, p.19):

não existe narrativa sem narrador, pois ele é o elemento estruturador da história. Dois são os termos mais usados pelos manuais de análise literária, para designar a função do narrador na história: foco narrativo e ponto de vista (do narrador ou da narração). Tanto um quanto outro referem-se à posição ou perspectiva do narrador frente aos fatos narrados. Assim, teríamos dois tipos de narrador, identificados à primeira vista pelo pronome pessoal usado na narração: primeira ou terceira pessoa (do singular).

A história do dia foi uma adaptação de “Joãozinho e Maria”, que ocorre na Serra da Mantiqueira, com personagens afrodescendentes. A história segue o roteiro original, mas sofre alterações por conta da adaptação. Nesse texto, foi trabalhado o conceito de narrador em terceira pessoa, que está fora dos acontecimentos.

A ação pedagógica foi iniciada (Quadro 8) apresentando a capa, fazendo questionamentos sobre os personagens e o local. Usou-se na situação de leitura (JOLIBERT, 1994), o levantamento das hipóteses do texto as estratégias de leitura como visualização, questionamentos ao texto, conexão e inferência. (GIROTTI; SOUZA, 2010). Em seguida, a leitura do texto foi realizada pela pesquisadora a fim de confirmar, ou não, as inferências. Foi explicado o que é adaptação de um texto, retomou-se sobre os personagens e foi explicado sobre o narrador da história. Após a leitura, a ação final proposta foi a dramatização, que ocorreu para que as crianças pudessem se apropriar dos personagens e do narrador da história.

Quadro 8 – Quinta ação pedagógica: Era uma vez um narrador.

QUINTA AÇÃO PEDAGÓGICA: ERA UMA VEZ UM NARRADOR	
Objetivo	Identificar quem conta a história
Data	04 de maio de 2017
Ação pedagógica	Apresentar o livro e verificar os conhecimentos das crianças sobre dele. Explorar a capa e explicar o que é uma adaptação de um texto. Trabalhar a ilustração do livro e os personagens que aparecem. Explicar o que é o narrador. Propor a descoberta do texto por meio das imagens. Fazer a leitura do texto para as crianças promovendo as inferências no texto. Representar a história por meio de um narrador e os personagens do texto com a ajuda das crianças participantes da pesquisa.
Livros do acervo Utilizados	Joãozinho e Maria
Pesquisador (papel mediador)	Quem é o narrador da história? (Diferenciar o narrador do autor) Para que serve o narrador? Descreva as emoções e sentimentos que os personagens sentiram? Algum personagem fez algo que você considera errado?
Ação das crianças	Aprender sobre o narrador
Elemento gerador da atividade	Dramatização da história
Recursos materiais utilizados	Livro. Câmera.

Fonte: BARBOSA, 2017.

A Figura 14 mostra o momento em que as crianças participaram da ação pedagógica em situação de leitura (JOLIBERT, 1994), utilizando as estratégias de leitura, (GIROTTI; SOUZA, 2010), fazendo inferências sobre o texto por meio da visualização.

Figura 14 – Realizando inferências.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Nesse momento da ação pedagógica o foco foi o narrador, visto que é importante saber identificar o narrador da história. Pela fala de Isabel pode-se concluir que algumas crianças ainda não reconheciam o narrador em uma história.

Pesquisadora: Agora eu vou perguntar sobre o narrador. Quando eu estava lendo a história, eu falei pra prestarem atenção ao narrador. Alguém sabe me explicar quem é o narrador?

Isabel: É esse aqui tia! Abrindo o livro e mostrando no final onde estão o ilustrador e o autor. (Figura 15)

Figura 15 – Procurando a foto do narrador.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Pesquisadora: O narrador é pessoa da história?

Crianças: Nãoooo

[Na Figura 16 algumas crianças se levantam e aproximam-se do livro na intenção de achar o narrador.].

Figura 16 – Procurando o narrador.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Pesquisadora: Nós vamos descobrir agora sobre o narrador. Lembra que eu falei no início da história sobre o narrador.

Isabel: Que isso?

Pesquisadora: Narrador é o que conta a história! (lendo um trecho do narrador) (Pesquisa, 04/05/2017).

[...]

Pesquisadora: O narrador precisa ser só de historinha infantil? Crianças: Nãooooo!

Olavo: Pode ser de qualquer história. (Pesquisa, 04/05/2017). [...]

Pesquisadora: O narrador aparece no texto, eu vejo ele? Crianças: Nãooooo!

Laura: E nem na foto [se referindo à foto do autor e ilustrador trabalhados no primeiro encontro].

Isabel: Eu quero ser a narradora! (Se referindo ao momento da dramatização da história). (Pesquisa, 04/05/2017).

Como apresentado anteriormente as crianças desconhecem a figura do narrador. Na ação pedagógica as crianças tinham acesso ao livro quando sentiam necessidade. Para buscar informações no texto as crianças recorreram ao livro.

Na intervenção pedagógica o mediador deve conduzir o trabalho explicando as semelhanças e diferenças de narradores nos textos. Como explicado por Ceccantini e Valente (2014, p.31), “sobre o narrador, é sempre imperativo enfatizar que jamais deve

ser confundido com o escritor, ser de carne e osso que “inventa”, por meio da linguagem, o narrador. Ou seja, o narrador também é uma “entidade de papel”, tal como as personagens.”.

Já nos diálogos a seguir, em outro dia, a pesquisadora retoma o assunto do narrador questionando o tipo de narrador da história. Esse movimento na pesquisa pode ser interpretado como introduzir, trabalhar e consolidar pontos relevantes para a aprendizagem.

Pesquisadora: Meu chapéu sumiu! Quero meu chapéu de volta.
Esse narrador aqui é igual ao narrador daquele outro dia da pesquisa?
[Se referindo a história Joãozinho e Maria que trabalhamos com o narrador em 3ª pessoa].
Crianças: não!! (Pesquisa, 11/05/2017). [...]
Pesquisadora: Quem narra a história...
Isabel interrompe a pesquisadora e fala: É o narrador! (Pesquisa, 20/06/2017).

As crianças formulam concepções sobre o narrador. A mediação da pesquisadora é necessária para o ensino e aprendizagem das crianças sobre o narrador. Como explicado por Souza, Girotto e Silva (2012, p.177):

[...] Neste sentido, esse processo está diretamente vinculado ao papel do educador, a leitura só se constitui em apropriação à medida que se dá com objetivo inscrito no próprio texto. Dessa forma, a criança vai tornando-se leitora e tendo formadas em si as habilidades e capacidades próprias da atividade do ler, como prática cultural historicamente construída.

A apropriação da leitura pela criança deve ocorrer por meio de um mediador, a fim de proporcionar a constituição leitora de acordo com as capacidades e habilidades de leitura postas na sociedade de acordo com seu uso social.

Figura 17 – Representando a história.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Na Figura 17 é possível perceber que uma criança está com o livro fazendo a leitura da história e os colegas, ao centro da roda, de pé, dramatizam o que está sendo narrado. Colomer (2007, p. 96) explica que “esta escolha pode, inclusive, combinar-se com uma voz que narra o presente, como se a narração fosse simultânea aos acontecimentos da história, de modo que o leitor se situe ante uma espécie de representação teatral dos fatos”.

A distinção entre o narrador e as personagens do texto no momento da dramatização contribuiu para que as crianças vivenciassem situações narradas. Desse modo, pode-se evidenciar que a ação pedagógica pode ter contribuído para que as crianças constituíssem atitudes leitoras.

5.1.6 Sexta ação pedagógica – Em torno do desfecho.

Nesta ação pedagógica, o foco foi em torno do desfecho da história. Como apresentado por Gancho (2002, p. 80), o “desfecho: (desenlace ou conclusão) é a solução dos conflitos, boa ou má, vale dizer configurando-se num final feliz ou não. Há muitos tipos de desfecho: surpreendente, feliz, trágico, cômico etc.”.

A história do dia foi “Quero meu chapéu de volta” que ocorre com um urso que está à procura do seu chapéu e sai perguntando aos animais da floresta se eles viram o chapéu. Ele encontra o coelho, que diz não ter encontrado o chapéu. Depois disso, em

outro momento, o urso se lembra de ter visto o chapéu na cabeça do coelho. Ele o reencontra, fala com ele e, depois desse encontro, o coelho desaparece. O mistério sobre o que aconteceu com o coelho fica por conta das crianças.

A seguir é apresentada a ação pedagógica (Quadro 9) que trata sobre o desfecho da história. Iniciou-se fazendo o levantamento das informações contidas na capa e questionamentos sobre o assunto a ser tratado. A abordagem da ação pedagógica foi realizada em duplas.

Colocadas em situações de leitura (JOLIBERT, 1994), as crianças foram utilizando as estratégias de leitura explicadas pelas autoras Giroto e Souza (2010), como visualização, perguntas ao texto e inferências a partir do livro e das imagens. Em seguida, foi feita a leitura da história “Quero meu chapéu de volta”, pela mediação da pesquisadora, promovendo discussões a fim de descobrir o problema da história e os gestos dos personagens que sinalizam o desfecho. A atividade foi conduzida observando se os alunos compreenderam o problema da história e conseguiram, por meio das inferências, chegar ao desfecho.

Quadro 9 – Sexta ação pedagógica: Toda história tem um fim?

SEXTA AÇÃO PEDAGÓGICA: TODA HISTÓRIA TEM UM FIM?	
Objetivo	Identificar o desfecho da história
Data	11 de maio de 2017.
Ação pedagógica	Apresentar o livro: Quero meu chapéu de volta. Mediação: Apresentar o livro às crianças e pedir que descubram a história, primeiramente em duplas. Ler a história para as crianças e propor inferências no texto a fim de: - Descobrir o problema da história - Descobrir o desfecho da história. - Descobrir os gestos dos personagens que sinalizam o desfecho.
Livros do acervo Utilizados	Quero meu chapéu de volta
Pesquisador (papel mediador)	Qual era o problema que ocorria na história? Qual o desfecho da história?
Ação das crianças	Desvendar o mistério sobre o desfecho.
Elemento gerador da atividade	Busca pelo chapéu do urso.
Recursos materiais utilizados	Livro. Câmera.

Fonte: BARBOSA, 2017.

As orientações do Guia 2 (PNBE 2014) subsidiaram o trabalho com os textos escolhidos, dando condições para que as crianças tivessem acesso a textos diversificados. No Guia, Ceccantini e Valenti (2014) descrevem o livro “Quero meu chapéu de volta”:

[...] uma sequência de cenas em que um personagem pergunta um a um sobre quem lhe havia roubado o chapéu. A brincadeira de perguntar e sempre ter uma negativa que pode ser uma afirmação é rapidamente compreendida pelo leitor criança, que vê o encontro do urso com um coelho que usa seu chapéu, sendo que aquele não percebe imediatamente o logro. (CECCANTINI; VALENTI, 2014, p.46).

Na Figura 18, a situação-problema envolvendo a história “Quero Meu Chapéu de Volta” conduz a discussões em que foram necessárias muitas inferências e questionamentos ao texto. Por se tratar de um desfecho aberto, as crianças atribuíram sentido e significados à história e por meio da ação pedagógica chegaram ao desfecho da narrativa.

Figura 18 - Fazendo inferências sobre a história.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

O mediador tem a função de conduzir a criança a refletir, discutir e entender o texto. Como descrito por Souza e Feba (2011, p.76), “o leitor não deve ser um sujeito passivo diante da leitura, mas precisa estabelecer uma relação de troca, uma experiência que o leve a se questionar, duvidar, crer e tecer novas concepções acerca do que leu.”.

A seguir é apresentado o diálogo entre a pesquisadora, Cláudia, Venâncio e Vick sobre o desfecho em que as crianças vão por meio das perguntas e respostas construindo os sentidos e significados sobre o desfecho da história.

Claudia: É porque a rena falou que viu o chapéu dele.
Pesquisadora: Onde você conseguiu ver Claudia?
Claudia leu no livro e falou: Do lado aí “eu vi o meu chapéu”.
Pesquisadora: Quem está falando?
Todos: O urso!
Pesquisadora: Eu vi o meu chapéu?
Todos: É!
Pesquisadora: Então ele está pensando, mas onde ele viu o chapéu? Venâncio: No coelho!
Pesquisadora: No coelho? E agora?
Vick: O coelho mentiu!!!! (Pesquisa, 11/05/2017).

No diálogo anterior, as crianças e a pesquisadora estão em situação de leitura (JOLIBERT, 1994). As estratégias de leitura (GIROTTTO; SOUZA, 2010), visualização, conexão, conhecimento prévio, inferência, perguntas ao texto são utilizadas pelas crianças (Figura 19) em vários momentos durante a pesquisa.

O momento da leitura do texto parece representar para as crianças algo significativo, pois vão refletindo sobre os sentidos apreendidos até conseguirem formular suas compreensões por meio de inferências. Após ouvir a leitura do texto a fala de Vick “O coelho mentiu!” mostra a interpretação e conclusão dele por meio da inferência.

[...] Os escritores não expressam todos os seus pensamentos em uma página, mostram, paulatinamente, uma ideia por vez até que o leitor possa fazer uma inferência apropriada sobre o tema no texto ou uma dedução sobre o que está por vir, por isso inferir relaciona-se com a noção de ler nas entrelinhas. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 76).

Figura 19 - Descobrimo a história.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

No próximo momento, Venâncio toma consciência do desfecho utilizando recursos do texto como a escrita em vermelho, para subsidiar sua conclusão.

Pesquisadora: Então vocês têm certeza de que o urso devorou ou vocês não têm certeza de que o urso devorou?

Todos: Certeza!

Venâncio: Descobri, descobri, o que estava de vermelho era quem falava a mentira, e que estava de preto é quem tinha falado a verdade! E aqui falou a verdade porque está de preto! (Se referindo as linhas vermelhas e pretas do texto)

Pesquisadora: Se ele está falando a verdade, aqui está falando que ele não devoraria um coelho.

Venâncio: É! (Desconfiado)

Pesquisadora: Mas onde está o coelho? Rui: Ele comeu!

Venâncio: Ele comeu! (Pesquisa, 11/05/2017).

Esse momento de discussão do texto colabora para que as crianças encontrem o desfecho. De acordo com Bajard (2007, p. 71), “é conveniente, no entanto, antes de dar a resposta, saber suscitar, por um questionamento adequado, uma investigação que leve as crianças a encontrar sua própria solução.” Por meio da tomada de consciência na atividade a criança cria soluções, atribuindo significados referentes ao texto, provenientes de sujeitos leitores.

Durante a ação pedagógica, as crianças se posicionaram com atitudes leitoras, como na transcrição a seguir:

Claudia: Eu acho que ele comeu o coelho, porque ele falou assim: “não, não vi chapéu nenhum. Nunca mais roubaria alguma coisa, e que nunca devoraria um coelho!” Eu acho que ele comeu.

Yara: Eu acho que o mesmo chapéu que estava com o coelho estava com o urso! Pesquisadora: Eu quero saber o desfecho da história. Como nós vamos descobrir? A Claudia acha que ele... O que é devorar?

Renã: É comer.

Pesquisadora: É comer. E fala aqui olha, eu jamais devoraria um coelho! [se referindo à fala do texto].

Laura: Ele foi perguntando para os animais se viram o chapéu dele, e aí ele foi perguntar para o coelho e o coelho falou “eu jamais roubaria um chapéu” e agora o urso falou que ele jamais comeria um coelho. **Eu acho que ele comeu ele!** (Pesquisa, 11/05/2017).

Claudia e Laura recorrem ao texto para explicar o desfecho da história. Dessa forma elas conseguiram buscar no texto fatos importantes para poder explicar sua conclusão. Esses momentos são resultados da mediação que permite à criança refletir dialogicamente compreendendo os sentidos por meio da interlocução com o texto.

Pesquisadora: Mas vocês têm certeza? [Se referindo ao fato das crianças acharem que o urso devorou o coelho].

Todos: sim!

Claudia: Porque ele estava no mesmo lugar!

Pesquisadora: Então a história deu pistas para a gente? Laura: Deu!

Pesquisadora: Vamos ver se vocês descobrem alguma coisa para a gente encerrar. Para nós sabermos se ele comeu ou não.

[a pesquisadora passa página por página para ver se as crianças descobrem alguma coisa].

Por que vocês acham que o autor colocou essas falas em vermelho? Claudia e Venâncio: Porque era mentira!

Yara: Então, o que o urso falou não era mentira, porque não estava de vermelho! (Pesquisa, 11/05/2017).

Nos momentos anteriores as crianças estavam em situação de leitura (JOLIBERT, 1994), utilizando as estratégias de leitura (GIROTTI; SOUZA, 2010). Ao participar da discussão sobre o texto, Yara fez sua conclusão, após a mediação da pesquisadora e das outras crianças. O leitor precisa questionar o texto, indo além do que está posto, para que haja compreensão. Como apresentado por Soares e Paiva (2014, p.42):

acreditamos que ler não significa apenas decodificar ou decifrar o

código escrito, mas sim interpretar, narrar, vivenciar, estabelecer um vínculo afetivo com seu ouvinte, tornando a história significativa para que seja possível compreendê-la preenchendo lacunas que possam surgir.

Depois das discussões coletivas e questionamentos ao texto, conforme demonstrado na Figura 20 pode-se dizer que as crianças chegaram à conclusão de que nesse desfecho o urso devorou o coelho.

Figura 20 – Levantando as hipóteses sobre o texto.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Na ação pedagógica, as crianças faziam inferências e, a partir delas, surgiam discussões acerca do texto, até conseguirem compreender que no desfecho o urso devorou o coelho. De acordo com Soares e Paiva (2014), nas situações de leitura o mediador deve aguçar nas crianças a participação nas atividades, conforme:

nas situações de leitura autônoma ou mediada que ocorrem nos anos iniciais, vale apostar numa relação cúmplice e aproximada entre o mediador e a criança, em que aquele promova e incentive manifestações – palavras, gestos, avaliações, comentários – das crianças diante do que leem, e em geral não leem de forma passiva, podendo-se assim planejar e conduzir de forma mais adequada a leitura literária. (SOARES; PAIVA, 2014, p.13).

Nos momentos de mediação as crianças expressaram livremente suas opiniões, baseando-se em indícios do texto verbal e não verbal. O trabalho com literatura deve assumir um papel questionador durante a leitura, dando condições para que ocorra a compreensão do texto. Dessa forma, como nos ensina Ceccantini e Valente (2014, p.30), consideramos que “a literatura, para ser fruída como objeto estético pleno, capaz de

deixar marcas profundas nos leitores, pede uma condução mais aberta”.

A seguir são apresentados trechos de outras ações pedagógicas que também estão relacionados com o desfecho da história.

Olavo: Eu sei, eu entendi, [levanta e vai até a pesquisadora]. O dinossauro nasceu, então ele cresceu e vai ter o aniversário igual ao do bebê. (Pesquisa, 27/04/2017).

[...]

Pesquisadora: O que aconteceu com a casa de doces?

Helen: Fez Puuuuu!!!! [Indicando a explosão com os gestos com as mãos]. (Pesquisa, 04/05/2017).

[...]

Claudia: Ela falou para preparar o forno, aí ela falou que não estava dando conta, aí ela pediu para a bruxa abrir e empurrou ela no forno. (Pesquisa, 04/05/2017).

[...]

Pesquisadora: E qual é a ordem da história? Ela começa. Rui: E depois ela passa.

Pesquisadora: Mas ela começa e termina? Todos: Não.

Claudia: Ela começa, vai passando, e depois acaba. Pesquisadora: Olha só ela indo embora.

Venâncio: Ela conseguiu!!!!

Yara: A bruxa e o espantalho estão felizes. (Pesquisa, 25/05/2017). [...]

Pesquisadora: E aí vocês acham que resolveu o problema e eles foram felizes? Yara: Eles voaram e não dá pra saber... (Pesquisa, 01/06/2017).

[...]

Nos momentos anteriores, pode-se perceber que as crianças participaram e colaboraram com as atividades durante a pesquisa. Durante a ação pedagógica sobre o desfecho foi trabalhado com as crianças a importância dos detalhes da história, buscando compreendê-la por meio da imagem e do texto. Como elucidada Ramos (2014, p. 63), “independente da idade, o leitor precisa aprender a ver elementos como linhas, formas, seres representados e ousar atribuir sentidos ao modo como se apresentam. Para ajudar o outro a ver, eu preciso também aprender a ver”.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido nesta ação pedagógica com as crianças, abordando o desfecho da história, utilizou a leitura literária buscando atribuir sentidos e significados ao texto com o objetivo de colaborar com a constituição da atitude leitora.

5.1.7 Sétima ação pedagógica - Em torno do poema.

Nesta ação pedagógica, o foco foi sobre poema. Como descrito por Sorrenti (2009, p. 59), o “poema é uma composição poética em verso” e, mais ainda, ao se tratar da distinção entre a poesia e poema, afirma que “o poema bem feito é um condutor da poesia. Por meio dele, nós a encontramos mais frequentemente.”.

A ação pedagógica (Quadro 7) teve início a partir do conhecimento prévio das crianças sobre algumas cantigas de roda. Em seguida, a pesquisadora apresentou o livro e as crianças fizeram a exploração da capa, autor e ilustrador. Em situação de leitura com as crianças foram utilizadas as estratégias de leitura visualização, conexão e inferência. (GIROTTI; SOUZA, 2010).

A verificação do texto foi realizada por meio da leitura do texto feita pela mediadora. Durante a leitura dos poemas, foram propostas brincadeiras com o chocalho para marcar o ritmo. Na análise do dia pode-se observar se as crianças compreenderam o que é um poema e suas diferenças.

Quadro 10 – Sétima ação pedagógica: Brincando com poemas.

SÉTIMA AÇÃO PEDAGÓGICA: BRINCANDO COM POEMAS	
Objetivo	Identificar o gênero textual poema.
Data	18 de maio de 2017
Ação pedagógica	Apresentar o livro 111 poemas Apresentar as diferenças entre o texto narrativo e o texto poético. Explicar os recursos poéticos: rimas, versos, estrofes. Declamar o poema em coro – Bate pilão Declamar o texto A Menininha utilizando enfeites, como lenços de festa para as meninas e o chocalho para os meninos como recurso para marcar o ritmo. Ler outros poemas para as crianças à medida que elas solicitarem. Cantar cantigas de roda já conhecidas pelas crianças.
Livros do acervo Utilizados	111 poemas para crianças
Pesquisador (papel mediador)	Vocês conhecem algum poema? Vocês já brincaram com cantigas de roda? Explicação pela professora dos recursos poéticos.

Ação das crianças	Brincar com os poemas
Elemento gerador da atividade	Utilizar os brinquedos e brincadeiras com os poemas
Recursos materiais utilizados	Livro. Câmera. Chocalho . Enfeites para meninas.

Fonte: BARBOSA, 2017.

O trabalho com poemas deve ir além de um dia de pesquisa, deve fazer parte da rotina diária das crianças. Desse modo, buscou-se no livro Guia 2 do PNBE a explicação de Delácio (2014), que relata como deve ser o trabalho com poemas:

leia ou recite poemas sempre para seus alunos, todos os dias, porque, além do encantamento das palavras, pode levar as crianças à compreensão do sentido. Lembre-se que você é modelo para os alunos, portanto, precisa treinar antes para caprichar na leitura oral, cuidando da entonação, do ritmo e da pausa. É preciso contagiar os alunos para que eles tragam e leiam os poemas de que mais gostam. (DELÁCIO, 2014, p.23).

O livro selecionado para o trabalho com poemas foi “111 poemas para crianças”, que de acordo com o Guia 2 do PNBE 2014 tem poemas com temas diversificados, apropriados às crianças pequenas.

A Figura 21 mostra o momento em que foi iniciada a ação pedagógica apresentando o livro, fazendo a sondagem inicial e perguntando às crianças “Vocês conhecem algum poema?” e “Vocês já brincaram com cantigas de roda?”.

Figura 21 – Apresentando o livro 111 poemas para as crianças.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Após a sondagem inicial foram apresentadas às crianças as diferenças entre o texto em prosa e o texto poético, explicando os recursos poéticos, como rimas, versos, estrofes. Em seguida, foram lidos os poemas “Bate pilão” e “A menininha”, utilizando enfeites (lenços de festa para as meninas e chocalho para meninos) como recurso para marcar o ritmo e brincar com o poema.

Para a ação pedagógica foi proposta a recitação dos poemas utilizando o poema ampliado (Figura 22) para que a pesquisadora pudesse explicar sobre as rimas ao mesmo tempo em que as crianças visualizavam o que a pesquisadora explicava.

Figura 22 – Conhecendo o poema ampliado.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

No próximo momento da pesquisa, a pesquisadora e as crianças conversaram sobre o texto. A fala de Cláudia evidenciou que ela já tinha algum conhecimento prévio, mas ainda não estava claro sobre o conceito de rima. A fala da pesquisadora mostrou que a ação pedagógica é realizada por meio de diálogos e ensinamentos. Ao final da ação pedagógica, Vick concluiu sua resposta sendo mediador para o conhecimento das outras crianças.

Pesquisadora: Hoje eu trouxe para vocês o livro 111 poemas para crianças. Mas vocês sabem o que é um poema?

[Claudia levanta a mão].

Pesquisadora: Você sabe

Claudia?

Claudia: Sim. É quando combina com alguma coisa. Tipo assim, o brilho de uma

flor, que eu te darei em um

amor! [...]

Pesquisadora: Ele terminou de escrever na linha? [Mostrando a linha do poema]. Crianças: Não!!

Pesquisadora: Então ele volta, e aqui a palavra pilão ficou repetindo. [Mostrando todas as palavras pilão que aparece no texto] o que ele está fazendo?

Vick: Rimando (Pesquisa, 04/05/2017).

Durante a ação pedagógica, a pesquisadora apresentou os poemas às crianças de forma que conduzissem à brincadeira, deixando explícito que o poema é a forma concreta da poesia. Segundo a explicação de Maia (2001), citado por Sorrenti (2009, p. 59), a “poesia é a qualidade de tudo o que toca o espírito provocando emoção e prazer estético. [...] enquanto poesia é um elemento abstrato, o poema (a combinação de palavras, versos, sons e ritmos...) é um elemento concreto”.

Figura 23 – Recitando poema com chocalho.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

A Figura 23 ilustra a participação das crianças em um momento em que elas recitavam o poema. A pesquisadora lia um verso e elas recitavam repetindo o refrão, com ritmo e som. Sorrenti (2009) explica que a leitura em voz alta de um texto poético pode manifestar os ritmos e os sons pertencentes ao poema, da seguinte forma:

a leitura de um poema em voz alta constitui um ótimo recurso para a percepção das suas sonoridades. Por meio de uma leitura atenta, é possível observar que há sons que se parecem com ecos. Um bom poema se organiza num todo que se harmoniza pela cadência rítmica ou alternância entre sílabas fortes e fracas. Os efeitos sonoros e a cadência dão o equilíbrio rítmico ao texto poético. (SORRENTI, 2009, p. 40).

Figura 24 – Lendo o poema Seu Lobo.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

A Figura 24 ilustra o momento em que a pesquisadora e Renã fazem a leitura do poema “Seu Lobo”.

Pesquisadora: Eu preciso de um lobo. Quem pode me ajudar? [escolhe um menino]. Fique aqui ao meu lado, lobo.
 Pesquisadora: O poema se chama Seu lobo.
 [A pesquisadora faz a leitura do poema sendo a voz da criança enquanto o menino responde sendo o lobo].
 Seu lobo, pra que esses olhos tão grandes? Pra te ver, Chapeuzinho.
 Seu lobo, pra que essas pernas tão grandes? Pra correr atrás de ti, Chapeuzinho.
 Seu lobo, pra que esses braços tão fortes? Pra te pegar, Chapeuzinho.
 Seu lobo, pra que essas patas tão grandes? Pra te apertar, chapeuzinho.
 Seu lobo, pra que esse nariz tão grande? Pra te cheirar, Chapeuzinho.
 Seu lobo, pra que essa boca tão grande? Há!! Deixa de ser enjoada, Chapeuzinho.
 Pesquisadora: O autor, Sérgio, quis brincar com a história. Qual história ele pegou? Crianças: Da Chapeuzinho Vermelho (Pesquisa, 04/05/2017).

Nesse momento, as crianças brincavam com o poema (uma releitura de Chapeuzinho Vermelho), entendendo que o autor brinca com a história poeticamente. Dessa maneira, compreende-se que o trabalho com o texto poético, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, precisa conduzir ao prazer pela poesia.

Sobre isso, Sorrenti (2009, p. 58) acredita que “melhor seria pensar em se criar na escola uma aproximação com a poesia, visando criar e/ ou continuar criando o gosto pelo texto poético.”.

Em outra ação pedagógica, “Rememorando as imagens da pesquisa”, a pesquisadora questiona sobre o livro “111 poemas para as crianças” e Renã demonstra por meio da sua resposta a apropriação do gênero textual poema.

Pesquisadora: Que história?

Laura: Essa daí é de rimas (mostrando o livro 111 poemas para crianças). Pesquisadora: Só de rimas como chama?

Renã: Poemas (Pesquisa, 20/06/2017).

O trabalho desenvolvido com poemas na ação pedagógica foi feito em um dia. Porém, Delácio (2014) propõe que os trabalhos com poemas não sejam momentâneos, mas que sejam atividades significativas com o texto poético para que consigam consolidar a poesia na sala de aula.

Nesta ação pedagógica, o foco foi o poema, por se compreender que a poesia desperta na criança o entusiasmo pela leitura. Conforme Souza (2012, p.10), “[...] a poesia infantil poderia ser o material escolhido para dar início à difícil tarefa de estimular o gosto pela leitura, pois ela é, segundo Bamberger (1987), o único gênero capaz de despertar leitores em qualquer faixa etária.”. Dessa maneira, de acordo com a análise dos dados durante a participação na ação pedagógica, as crianças indicaram ter indícios da compreensão do texto poético, o que pode impulsionar o desenvolvimento da constituição da atitude leitora.

5.1.8 Oitava ação pedagógica – Em torno do livro de imagem.

Nessa ação pedagógica, recebeu-se o convite para usar o espaço da biblioteca, pois como era semana de organização da festa anual da escola, a bibliotecária não utilizaria o espaço para realizar as aulas de biblioteca. Por esse motivo, foi disponibilizada a biblioteca da escola para a realização da pesquisa.

O livro selecionado para essa ação pedagógica foi o livro-imagem “A bruxa e o espantalho”. Ele apresenta uma história que se passa à noite com uma bruxa diferente das outras bruxas, que se desequilibra do seu monociclo e cai na floresta. O espantalho

vê tudo que acontece no céu e acompanha o sofrimento da bruxa até o momento em que resolve, com auxílio do passarinho, se desmanchar para ser transformado pela bruxa em uma vassoura voadora. No final, a bruxa consegue construir a vassoura e voar.

Para compreender o livro de imagens, Ramos (2014) explica como o livro de imagem é capaz de despertar na criança a curiosidade ao reagir perante a imagem produzindo suas interpretações acerca da história explicando que:

O livro, ou a minha fala, ou a tua, gera no outro algum tipo de reação; posso dizer que os títulos editoriais geram no leitor “atitudes responsivas” (o leitor sempre reage frente a um enunciado mesmo que a reação/resposta não seja imediata), durante o processo de interação autor-obra-leitor. No caso da literatura infantil, estas variações são captadas por (a) elementos materiais da imagem, como: linhas, formas, cores, profundidade, técnica empregada, entre outros; (b) elementos discursivos relativos ao que é mostrado/contado, e (c) elementos contextuais, como: temática, intenção do autor, endereçamento, inacabamento. A composição e a leitura do livro de imagens consideram elementos contextuais, materiais, discursivos e simbólicos, visto serem eles que geram a possibilidades de significação. (RAMOS, 2014, p.51).

Esta significação citada por Ramos (2014) guiou a ação pedagógica. Iniciou-se apresentando o livro de imagem às crianças, perguntando se conhecem outros livros de imagens, se gostam dos livros que são elaborados com imagens.

No segundo momento foi feita a mediação durante a situação de leitura (JOLIBERT, 1994), buscando indícios de leitura por meio das imagens de maneira coletiva, explicando-se para as crianças a importância de analisar as imagens além do que está posto, observando as imagens, analisando-as quanto à descrição do tempo, lugar, os personagens e seus motivos, o desenvolvimento da história, o ponto principal da história e quanto ao desfecho final.

Quadro 11 – Oitava ação pedagógica: Muito além das imagens.

OITAVA AÇÃO PEDAGÓGICA: MUITO ALÉM DAS IMAGENS	
Objetivo	Identificar o livro imagem da narrativa.
Data	25 de maio de 2017

Ação pedagógica	<p>Apresentar o livro de imagem às crianças e perguntar se conhecem outros livros de imagem, se gostam das histórias de imagens.</p> <p>Explicar como explorar um texto não verbal e ensinar as maneiras de ler a imagem, observando as imagens, analisando-as quanto:</p> <p>a) À descrição do tempo, lugar;</p> <p>b) Aos personagens e seus motivos;</p> <p>c) Ao desenvolvimento da história;</p> <p>d) Ao ponto principal da história;</p> <p>e) Ao desfecho final.</p> <p>Apresentar a história às crianças e deixar que elas leiam utilizando as maneiras de ler, fazendo a mediação, quando necessário.</p>
Livros do acervo utilizados	A bruxa e o espantalho.
Pesquisador (papéis mediador)	<p>Onde acontece a história?</p> <p>Em qual horário?</p> <p>A bruxa demonstra algum sentimento?</p>
Ação das crianças	Descobrir a história por meio das imagens.
Elemento gerador da atividade	Buscar nas imagens os indícios para a compreensão do texto.
Recursos materiais utilizados	<p>Livro.</p> <p>Câmera</p> <p>.</p>

Fonte: BARBOSA, 2017

Figura 25 – Explicando o conceito espontâneo de espantalho.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

A Figura 25 mostra a criança explicando o que ele compreende por espantalho. Envolver as crianças na construção dos sentidos colabora com a aprendizagem das outras crianças. Ramos (2014, p.62) explica:

[...] livro de imagem pode ser lido independente da idade do leitor, mas depende da competência de atribuir sentido à visualidade que forma cada título e dos processos mediadores da leitura. Ademais, o desenvolvimento de competências ligadas à leitura da visualidade e da literatura como texto simbólico possibilita ao leitor agir sobre os títulos lidos e aplicar essas aprendizagens à leitura de outras manifestações visuais presentes na sociedade.

Durante a pesquisa, as crianças colaboraram entre si por meio do envolvimento delas com a ação pedagógica. Pode-se analisar pelas falas durante a leitura que houve a construção de sentidos a partir do livro de imagem. A mediação entre as crianças, e delas com a pesquisadora, foi importante para o desenvolvimento individual e coletivo.

Pesquisadora: Todas estão iguais? [se referindo à bruxa]. Crianças: Não!!!!
 Venâncio: Essa aqui está em cima da roda!
 Laura: [apontando para a primeira bruxa] Essa aqui tem uma roda aparecendo. (Pesquisa, 25/05/2017).
 [...]
 Pesquisadora: Então o que vocês acham que ele pode estar vendo no céu? [se referindo ao espantalho].
 Crianças: A bruxa!
 Pesquisadora: Legal!!! [se referindo ao fato das crianças terem descoberto que o espantalho olhava para o céu e via a bruxa da página anterior].
 Venâncio: Aqui a bruxa do monociclo, e aqui o passarinho. Yara: Ela olhou para o passarinho e caiu. (Pesquisa, 25/05/2017). [...]
 Rui: Ela olhou pra trás e virou o negócio e caiu. [Gesticulando com as mãos como se dirigisse]. (Pesquisa, 25/05/2017).

As falas de Venâncio, Laura, Yara e Rui apresentam momentos de diálogos para a descoberta da história. As ilustrações e o texto-imagem foram mediadores no momento da significação da imagem.

Na ação pedagógica, a leitura do livro de imagem contribui para ir além do tempo

e das imagens, colaborando com novas experiências de leitura. Camargo (1995), citado por Souza e Feba (2011. p.81), evidenciam que:

o livro imagem não é só um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de vida de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço.

A participação das crianças na leitura das imagens exige que elas organizem o pensamento em função do objeto cultural livro-imagem. A descoberta de indícios a partir da narrativa colaborou para que as crianças fossem descobrindo a história.

Nas falas de Yara “A bruxa está procurando uma casa e ela acha que essa casa não tem ninguém” e Laura “Não, ela está indo pra casa que ela achou que estava abandonada.” pode-se evidenciar que elas foram construindo sentidos e significados sobre a mesma imagem.

Na ação pedagógica com o livro de imagem, as crianças estavam envolvidas na descoberta do texto, pelos gestos e falas, concordando e discordando uns dos outros, defendendo suas ideias até chegarem ao desfecho da história. Para Paiva (2014, p.52):

a vontade de comunicar uma história, uma sequência de situações ou mesmo uma versão para os fatos visuais deve ser vista como reveladora de pensamentos e intenções infantis, além de favorecer o ganho e o reconhecimento de vocabulário e de repertórios coletivos.

No momento a seguir, a mediação da linguagem conduziu o diálogo. As crianças utilizaram as estratégias de leitura e expressaram suas inferências após a visualização das imagens, como na fala de Yara que inferiu que a bruxa se sentia excluída do grupo por não ter uma vassoura.

Pesquisadora: *Ela era igual às outras?*

Crianças: *Não.*

Laura: *Ela era diferente.*

Pesquisadora: *O que que ela não tinha?* Venâncio: *Vassoura.*

Yara: *Ela se sentia excluída. (Pesquisa, 25/05/2017).*

Para que Yara fizesse a inferência sobre o sentimento da bruxa, foi necessário analisar as imagens, os gestos e o contexto que a bruxa se encontrava. Após perceber que a bruxa não tinha vassoura, estava triste e sozinha, ela conseguiu inferir que a bruxa se sentia excluída.

Os dados a seguir apresentam as crianças durante a ação pedagógica construindo sentidos e significados a partir da imagem. A fala de Isabel mostra sua síntese da história ao resolver o problema da bruxa, criando possibilidade dela enfeitiçar uma vassoura e voar. Olavo compreende que a bruxa está feliz por causa do sorriso dela. Mais adiante, ele concluiu que a bruxa vai voar, pois ela jogou o feitiço.

Laura: Eu acho que o espantalho vai ajudar a bruxa.

Isabel: Pega uma vassoura normal joga um feitiço e vai começar a voar. (Pesquisa, 25/05/2017).

[...]

Pesquisadora: Que gracinha. E ela está o que?

Olavo: Feliz! Olha a boca dela. [Se referindo ao sorriso da bruxa ao voltar a voar]. (Pesquisa, 25/05/2017).

[...]

Yara: E a vassoura, vai conseguir voar?

Olavo: Vai, ela jogou o feitiço! (Pesquisa, 25/05/2017).

A análise do momento a seguir conduz ao entendimento de que as crianças foram se constituindo leitoras durante a intervenção pedagógica e nesse momento fica claro a participação delas na descoberta do texto. As inferências foram constantes, até concluírem a descoberta da história.

Pesquisadora: Será que esse espantalho viu tudo que a bruxa estava passando e resolveu ajudar a bruxa porque ele queria fazer o que?

Yara: Pra tentar se mexer e ajudar a bruxa.

Pesquisadora: Ele ajudava a bruxa mas ele queria o que? Laura: Ele queria voar.

Yara: Ele queria se movimentar se

mexer. Pesquisadora: Aaaa espertinho.

Laura: Porque ele não gostava de ficar assim, todo o tempo parado. (Pesquisa, 25/05/2017).

A ação pedagógica foi conduzida por meio de questionamentos à imagem num jogo de significações.

Pesquisadora: Olha o tanto de coisas que vocês aprenderam hoje. Isabel: Aprendeu a ler
Pesquisadora: Que legal. Vocês leram hoje, mas não tinha letras. Yara: Leu a imagem.
Venâncio: Igual à outra história na nossa sala muda.
Laura: Nem que a história seja com letra ou muda dá pra ler. (Pesquisa, 25/05/2017).

No diálogo anterior, as crianças apresentam indícios de constituição da atitude leitora, tais como Isabel ao afirmar ter aprendido a ler, Yara ao confirmar que leu a imagem, Venâncio ao fazer conexão com a história muda que ele conhece na sala de aula dele e por fim, Laura demonstrando ter atribuído sentidos aos textos literários trabalhados.

De acordo com Silva e Arena (2012, p. 12), a formação leitora acontece pautada no diálogo, conduzindo a criança à apropriação da leitura:

a formação do pequeno leitor e do leitor literário, sob uma perspectiva humanizadora, reside num processo pedagógico dialógico, porque, se o dialógico está na base de todas as relações do homem com o homem, com o mundo, com as coisas, com o conhecimento, também deveria estar no ensino e na aprendizagem das crianças e no processo de apropriação da leitura.

Figura 26 – Descobrimo a história por meio das imagens.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Conforme registrado no diário de campo, “Durante a atividade do livro-imagem, as crianças saíram de seus lugares para ficarem mais próximas do livro, a fim de

participarem da descoberta do texto. Todos queriam participar.”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017). Esse fato apresenta indícios de que o livro de imagem promove o interesse e a curiosidade das crianças, colaborando para a formação da atitude leitora nos demais textos, pois:

as imagens presentes em tais obras exercem grande fascínio, encantando o leitor, deixando-o curioso ao virar de cada página, além de permitir a reflexão e aguçar a imaginação. Os livros não verbais têm a possibilidade, ainda, de proporcionar ao leitor um olhar mais atento às ilustrações presentes seja neste ou em qualquer outro texto. (SOUZA; FEBA, 2011, p.82).

Nesta ação pedagógica, foi analisado o livro através da imagem e pelos gestos e falas das crianças, pode-se entender que houve indícios da constituição da atitude leitora durante a intervenção pedagógica.

5.1.9 Nona ação pedagógica – Em torno dos leitores.

Nessa ação pedagógica foram divididos os sujeitos em grupos menores sendo: 2 grupos de 4 crianças e 2 grupos de 3 crianças, porém, previamente foi tentado estabelecer 15 minutos para cada grupo, mas o tempo foi de acordo com as leituras das crianças, de modo que a pesquisadora conseguisse buscar as maneiras de ler e os gestos de leitura por meio da observação individual.

Foram distribuídos os livros do acervo do PNBE selecionados para a pesquisa, de modo que as crianças pudessem escolher livremente o que queriam ler.

As observações foram pautadas por alguns critérios: se a leitura foi feita para os demais participantes do grupo, se houve a leitura compartilhada e a colaboração entre os sujeitos da pesquisa, e ainda observou-se o conhecimento prévio sobre o texto, demonstrado por meio das informações que foram apreendidas durante a pesquisa, os autores e ilustradores, a narrativa e o tempo, o desfecho, os poemas e o livro imagem.

Quadro 12 – Nona ação pedagógica: Revendo e lendo as histórias trabalhadas.

NONA AÇÃO PEDAGÓGICA:REVENDO E LENDO AS HISTÓRIAS TRABALHADAS	
Objetivo	Identificar os gestos e falas em torno da atitude leitora.

Data	08 de junho de 2017
Ação pedagógica	Na sala de computação, no espaço da pesquisa, serão distribuídos os livros do acervo do PNBE de modo que as crianças possam escolher livremente o que querem ler. Dividiremos os sujeitos em grupos menores: 2 grupos de 4 crianças e 2 grupos de 3 crianças, porém, previamente tentaremos estabelecer 15 minutos para cada grupo, mas o tempo deve ser de acordo com as leituras, de modo que a pesquisadora consiga buscar as maneiras de ler e os gestos de leitura com uma observação individual. A leitura dos livros é de livre escolha das crianças e será lida para os demais participantes do grupo, para que consigamos perceber a leitura compartilhada e a colaboração entre os sujeitos da pesquisa.
Livros do acervo utilizados	A menina e o céu. 111 Poemas para crianças. Joãozinho e Maria. O aniversário do dinossauro. Quando o lobo tem fome. Quero meu chapéu de volta. Os oito pares de sapatos de Cinderela. A bruxa e o espantalho.
Pesquisador (papel mediador)	Qual história você mais gostou? O que você gostaria de ler novamente? Você gosta de ler?
Ação das crianças	Lembrar das ações pedagógicas.
Elemento gerador da atividade	Os livros e as histórias trabalhadas na pesquisa.
Recursos materiais utilizados	Livros. Câmera.

Fonte: BARBOSA, 2017.

Nos grupos menores a pesquisadora teve a oportunidade de observar de perto todas as crianças participantes da pesquisa, bem como o que elas têm a dizer sobre os livros utilizados nos encontros e o que compreenderam durante as ações pedagógicas da pesquisa.

Nesse momento Isabel demonstra conhecer os livros pesquisados e ainda abraça com gesto de carinho os livros.

Isabel: [Enquanto a pesquisadora tira os livros usados na pesquisa da mochila, ela vai falando]. Eu Conheço. Também conheço. [Pega os livros e abraça.] (Pesquisa, 08/06/2017).

O gesto de Isabel ao abraçar os livros foi um gesto de carinho e aceitação do material utilizado na pesquisa. Visto que, em nenhum momento foi solicitado às crianças que abraçassem os livros. O gesto foi espontâneo e reforçado pela fala: “eu

conheço, eu conheço”. A mudança de comportamento de Isabel pode evidenciar que a intervenção pedagógica contribuiu para essa atitude.

No próximo momento (Figura 27) a pesquisadora questiona Laura sobre a leitura, porém, Vick que participa da ação pedagógica, pega o livro já conhecido do grupo e inicia a leitura em voz alta atribuindo sentidos e significados à história por meio da imagem.

Figura 27 – Revendo em detalhes.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Pesquisadora: Você está lendo o que? Laura: A imagem.

Pesquisadora: A imagem... Nós conseguimos ler a imagem. Pesquisadora: O que mais?

Vick: O homem tirou a foto... [E continuou lendo em voz alta a história toda por meio da imagem]. (Pesquisa, 08/06/2017).

Vick sentiu necessidade de ler, pegou o livro utilizando os gestos de leitura, segurando o livro, seguindo a leitura em ordem cronológica de acordo com a história com base nas imagens.

Conforme explica Bajard (1994, p. 50, grifo do autor), “A “leitura em voz alta” é partilhável. Ela comunica a emoção e, através desta, o gosto de ler. [...] É, portanto, uma atividade formativa. É por isso que o professor deve fazer dela sua prática cotidiana; sua paixão de ler deve conduzir a criança ao prazer do texto.”.

Na intervenção pedagógica, a presença da leitura em voz alta foi importante para as crianças nos momentos de situação de leitura (JOLIBERT, 1994).

Em outro momento, Isabel retoma o livro “O Menino que Morava no Livro” e percebe gestos do personagem que ainda não tinham sido observados durante a ação pedagógica. Esse momento indica o desenvolvimento da aluna ao utilizar a visualização e fazer suas inferências.

Isabel: Ele chorou e **se apagou**.

Pesquisadora: Mas por quê? Ah, ele estava se apagando... Agora que eu percebi. Como você descobriu isso?

Isabel: **Porque a borracha estava na mão dele.** (Pesquisa, 08/06/2017). [...]

Pesquisadora: Mas olha aqui, vamos voltar no texto escrito em vermelho. Veja o que está escrito:

Não! Porque está me perguntando? Não vi seu chapéu. Não vi chapéu nenhum, em lugar nenhum. Eu jamais roubaria um chapéu!

Não me pergunte mais nada.

Olavo: **Isso significa que ele está mentindo!** (Pesquisa, 08/06/2017).

As crianças demonstraram, por meio das falas e dos gestos, terem desenvolvido condutas de leitor quando: a criança abraça os livros da pesquisa sinalizando que gostou deles; ao ler as imagens, a criança indicou estar se constituindo leitor; ao descobrir, pela utilização das estratégias de leitura, um fato que não estava escrito no texto (o menino se apagava); e, a criança, após ouvir a história apresenta compreensão sobre o desfecho da história.

Segundo Silva e Arena (2012, p. 12), “[...] crianças ainda não alfabetizadas convencionalmente podem estabelecer relações com o escrito, atribuindo significado e sentido, de modo que essas relações possam desenvolver condutas de leitor e criar nas crianças as necessidades de leitura.”.

Os gestos e falas das crianças evidenciam que o educador deve propiciar, por meio da leitura literária, momentos de mediação de leitura. Portanto, Silva e Arena (2012, p. 12) explicam que:

ao perceber como essas relações se dão e ao compreender o processo de mediação da leitura literária, é possível refletir sobre as implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da literatura das crianças, nessa etapa da escolaridade, e reconhecer a

necessidade da promoção de um trabalho pedagógico intencional de leitura com os diferentes gêneros discursivos e, portanto, do gênero literário.

No momento a seguir, Venâncio explica à turma que já fez um livro-imagem. A fala dele reforça a importância de momentos de trabalho pedagógico intencional. A criança se apropria de aprendizagens e cria autonomia durante o trabalho. Isso demonstra que ele compreendeu que existem livros com textos verbais e livros com textos não verbais.

Venâncio: Eu já fiz. Um dia eu tentei fazer um livro com escrita não consegui, mas com desenho eu consegui. (Pesquisa, 08/06/2017).

No próximo momento, Claudia chega à conclusão do desfecho do texto e verbaliza para o grupo. Essa fala demonstra que Claudia compreendeu o desfecho da história por meio de situações que foram ocorrendo ao longo do texto.

Pesquisadora: No final da história no desfecho da história o que acontece? Claudia: O urso devora o coelho.
Pesquisadora: Devora o coelho por quê?
Claudia: Porque o coelho pegou o chapéu e mentiu pra ele. (Pesquisa, 08/06/2017).

Ao final da ação pedagógica “Em torno dos leitores”, as crianças Yara, Venâncio, Helen e Olavo expressaram por meio da fala que sentiram necessidade da pesquisa por mais tempo e justificam os motivos.

Yara: Eu queria que todo dia tivesse pesquisa.
Pesquisadora: É!!!! Você queria que todo dia tivesse pesquisa? **Venâncio, Olavo e Helen: Eu também.**
Pesquisadora: Mas por que você queria que todo dia tivesse pesquisa? **Yara e Venâncio: Por que é legal.**
Helen: Porque a gente aprende.
Olavo: Por que a gente percebeu que nós fomos lendo. Venâncio: Por que é muito legal e a gente aprende a ler. Yara: Todo dia podia ter a pesquisa.
Yara: A gente pode ler todas as histórias de novo?
Pesquisadora: Tudo de novo? (risos). (Pesquisa, 08/06/2017).

Nos momentos acima, as crianças demonstraram, por meio das falas, os indícios da constituição da atitude leitora, ou seja, como explica Souza, Giroto e Silva (2012, p. 172) “é na relação ativa do sujeito leitor com o objeto da cultura humana, aqui, o livro de literatura infantil, ou melhor, é na apropriação desse objeto que a atividade de leitura gera a objetivação do próprio leitor.”.

Desse modo, a intervenção pedagógica deve ter o propósito de transformação. Conforme explicam Souza e Giroto (2008, p. 69), “a literatura deve fazer pensar, questionar, compreender e interrogar e, depois de nos exigir algum esforço, nos fazer sair dela diferentes, transformados de alguma forma. E para nos transformar, deve nos atrair, viver dentro de nós.”.

Figura 28 – Revendo o livro e os detalhes.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

A Figura 28 apresenta a necessidade de ler o livro por meio dos gestos das crianças. Como registrado no diário de campo, “ao finalizar o dia da pesquisa (25/05), as crianças aproximaram-se e queriam rever a história. A pesquisadora aceitou o pedido e permitiu que as crianças conduzissem a descoberta do texto novamente.”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Nesse sentido, os gestos das crianças demonstraram que o trabalho com textos literários, nas séries iniciais é necessário para a evolução da constituição da atitude leitora. Como elucida Alves, Souza e Garcia (2011, p. 81) “[...] Quanto mais oferecemos literatura às crianças, mais elas estarão capacitadas a entender o texto, a interpretar, a valorizar e a ativar os seus intertextos constituídos para o desenvolvimento de uma competência literária.”.

O foco da ação pedagógica foi em torno dos leitores. Nesse sentido, durante a ação

pedagógica, os gestos e falas das crianças evidenciaram alguns indícios de constituição da atitude leitora.

5.1.10 Décima ação pedagógica – Em torno da Constituição da atitude leitora.

As crianças foram divididas em grupos menores sendo: 2 grupos de 4 crianças e 2 grupos de 3 crianças, porém, previamente foi tentado estabelecer 15 minutos para cada grupo, mas o tempo foi de acordo com a ação pedagógica.

Utilizou-se o computador para que as crianças vejam as imagens de cenas das pesquisas anteriores, a fim de rememorar a pesquisa.

A pesquisadora fez a mediação a fim de buscar, nas falas das crianças, se a pesquisa contribuiu para a constituição da atitude leitora.

Quadro 13 – Décima ação pedagógica: Rememorando as imagens da pesquisa.

DÉCIMA AÇÃO PEDAGÓGICA: REMEMORANDO AS IMAGENS DA PESQUISA	
Objetivo	Identificar se houve indícios da formação leitora por meio das atividades desenvolvidas.
Data	20 de junho de 2017
Ação pedagógica	Dividiremos as crianças em grupos menores: 2 grupos de 4 crianças e 2 grupos de 3 crianças, porém, previamente tentaremos estabelecer 15 minutos para cada grupo, mas o tempo deve ser de acordo com a atividade. Utilizando o computador, as crianças observarão as imagens de cenas das pesquisas anteriores, a fim de rememorar a pesquisa. A pesquisadora fará a mediação a fim de buscar, nas falas das crianças, se a pesquisa contribuiu para a constituição da atitude leitora.
Livros do acervo utilizados	A menina e o céu. 111 Poemas para crianças. Joãozinho e Maria. O aniversário do dinossauro. Quando o lobo tem fome. Quero meu chapéu de volta. Os oito pares de sapatos de Cinderela. A bruxa e o espantalho.
Pesquisador (papel mediador)	O que vocês gostariam de falar sobre os momentos de leitura?
Ação das crianças	Buscar as imagens mentais.
Elemento gerador da atividade	As imagens da gravação da pesquisa.
Recursos materiais utilizados	Livros. Câmera. Computador.

Fonte: BARBOSA, 2017.

A ação pedagógica (Quadro 13) constituiu em explorar as imagens da pesquisa com as crianças, a fim de analisar o processo de constituição da atitude leitora. O grupo foi conduzido de forma a propiciar momentos de interação da criança com o livro, criança com criança e criança com pesquisadora.

A observação teve como foco a forma como as crianças se relacionam com o livro, se os textos literários foram adequados para a constituição leitora, bem como os sentidos que as crianças atribuem à leitura e como elas se relacionam com a leitura, isto é, os sentidos que elas atribuem a esses textos e que significados têm o livro para a criança.

Na Figura 29 a criança encontra dentre os outros livros da pesquisa o livro que está sendo mostrado na imagem do computador.

Figura 29 – Reconhecendo o livro da história trabalhada.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Nos momentos a seguir, as crianças, durante o diálogo, demonstram indícios que apontam a possível constituição da atitude leitora.

Pesquisadora: Olha o tanto de coisas que vocês aprenderam

hoje... Isabel: Aprendeu a ler.

Pesquisadora: Que legal. Vocês leram hoje? mas não tinha letras! Yara: Leu a imagem.

Venâncio: Igual à outra história na nossa sala muda.

Laura: Nem que a história seja com letra ou muda dá pra ler. (Pesquisa, 25/05/2017).

No diálogo acima, Isabel afirma que aprendeu a ler, mesmo ainda não estando

alfabetizada e completa que “leu a imagem”. Venâncio demonstra seu conhecimento prévio e Laura reafirma que a leitura não é somente verbalizada. A ação pedagógica propiciou momentos de contato com a leitura literária fortalecendo a importância da intervenção pedagógica, pois, conforme apresentado por Silva e Arena (2012, p. 5):

[...] a literatura deve fazer parte da vida da criança também na escola da pequena infância, de forma provocada, intencional, em que as situações de contato com a literatura sejam criadoras de novas necessidades de ler, de conhecer, de expressão e de se prazer por meio da relação dialógica que se estabelece com ela.

Figura 30 – Assistindo ao vídeo do Leo Cunha.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

A pesquisadora apresentou, no último dia da pesquisa, um vídeo (Figura 28) que o autor Leo Cunha enviou por *e-mail* para as crianças, falando a elas sobre a origem do livro “A Menina e o Céu”.

Durante a observação participante a primeira reação das crianças ao ver o autor falando no vídeo sobre o livro foi de espanto, seguida de risos e depois demonstraram, por meio de sorrisos, terem gostado de ouvi-lo.

O vídeo do autor apresentando o livro e falando às crianças como surgiu a história colaborou com a pesquisa por tornar real o autor do texto.

Na Primeira ação pedagógica “em torno do livro”, o livro “A menina e o Céu” foi apresentado às crianças de modo que elas conhecessem o autor e a explicação do autor sobre como surgiu a história, ouvimos a música feita especialmente para esse livro e foi explicado sobre o ilustrador. Foram criadas situações intencionais para que as crianças

pudessem entender de onde surgiu a história do livro, ouvir o poema transformado em música e depois em outro momento, ao final da pesquisa ouvir e ver o autor falando sobre o livro para as crianças, é como uma materialização da foto do autor que está presente no livro.

Esses momentos da pesquisa favoreceram a constituição da atitude leitora por meio da relação dialógica com o texto, a música e o vídeo. Silva e Arena (2012, p. 5) afirmam que “[...] a escola tem o papel de criar essas necessidades de leitura nas crianças, permitindo que elas vivenciem situações reais em que possam participar dessas situações ativamente, sendo sujeitos de suas aprendizagens e percebendo a função social que a leitura ocupa na vida humana.”.

Pesquisadora: Esse livro, *A menina e o céu*, nós trabalhamos o autor quem se lembra?
 [Crianças levantam a mão afirmando que lembram]. Claudia: O Leo Cunha.
 Pesquisadora: Onde nós encontramos o autor?
 Claudia, Karla e Valdir: No final do livro e na capa. (Pesquisa, 20/06/2017). [...]
 Pesquisadora: Vocês descobriram algo nesse dia? Isabel: As capas!! Dentro do livro, as escritas e o autor. Claudia: O autor e o ilustrador.
 Pesquisadora: Então toda vez que vocês pegarem um livro vocês olham isso? Crianças: Sim!
 Pesquisadora: E antes, vocês olhavam isso? Crianças: Nãoooo. (Pesquisa, 20/06/2017).

No diálogo anterior, as respostas de Claudia, Karla, Valdir e Isabel demonstram as interações verbais entre as crianças e a pesquisadora, visto que, por meio do diálogo, percebemos que existem conhecimentos compartilhados entre eles. Como explicado por Couto e Arena (2012), sobre a comunicação dialógica proposta por Bakhtin:

[...] o diálogo é uma das formas de interação verbal ou de comunicação e compõe não apenas a comunicação em voz alta de pessoas fisicamente próximas, mas, toda e qualquer comunicação verbal que constitui a realidade fundamental da língua ou da linguagem que permite a comunicação entre os sujeitos em sua realidade concreta de vida. Por isso ela é dialógica. (COUTO; ARENA, 2012, p.11).

Figura 31 – Rememorando a pesquisa e encontrando o livro 111 Poemas para Crianças.



Fonte: Arquivo da Autora (2017).

Pesquisadora: Qual é essa história?
 Yara: Não era história. Era do bate pilão.
 Pesquisadora: Ela falou que não era história o que é isso? Claudia: É poema. (Pesquisa, 20/06/2017).

No diálogo anterior, a pesquisadora está com o livro “111 Poemas para Crianças”. A fala de Yara respondendo ao questionamento da pesquisadora demonstrou que ela compreendeu a diferença existente entre a prosa e o texto poético. Já Cláudia identifica e nomeia o gênero como poema. Nesse sentido, entende-se que o trabalho com livros literários deve ser direcionado às crianças com uma proposta de textos diversificados, como compreendido por Soares (2014, p. 31), independente de qual tipo de gênero “a escola deve formar o leitor da ampla variedade de textos que circulam nas sociedades grafocêntricas em que vivemos”.

No momento a seguir, a pesquisadora anuncia que esse era o último dia. As crianças reclamaram do término da pesquisa e começaram a se posicionar.

Claudia: Por que hoje é o último dia? Yara: **Porque podia ser muitos dias.** Isabel: **Um milhão de dias.**
 Claudia: **Por que não pode ser mais.**
 Karla: **Só mais um terceiro dia. Por favor!**
 Pesquisadora: Vocês aprenderam um pouco sobre os livros? Isabel: **Muiitoooo.**
 Karla: **Eu não sei ler.**
 Yara: **Eu aprendi muitas coisas.**
 Pesquisadora: Vocês vão gostar de ler?

Crianças: **Sim!!!**

Pesquisadora: Vai ler mais?

Yara: **É claro que a gente vai ler mais, é você que ensinou pra gente!**
(Pesquisa, 20/06/2017).

As falas de Yara, Isabel, Claudia e Karla demonstram indícios de que elas se apropriaram da prática cultural de leitura e podem, possivelmente, tornarem-se adultos leitores.

A pesquisa pode ter contribuído para a constituição da atitude leitora, pois, como descrito por Soares e Paiva (2014), para desenvolver o trabalho com o texto literário deve-se observar as necessidades das crianças. Para as autoras Soares e Paiva (2014, p. 13):

Todo trabalho com o livro de literatura, se feito de maneira adequada quando as crianças iniciam a sua trajetória escolar, pode despertar o gosto pela leitura e o interesse por livros, e pode ainda contribuir consideravelmente para a etapa posterior, quando espera-se que o aluno tenha já domínio da leitura. (SOARES; PAIVA, 2014, p. 13).

Ao final da intervenção pedagógica, as crianças demonstraram, por meio de gestos e falas, estarem mais interessadas pelos livros e pela leitura, como mostra a Figura 32 e o diálogo a seguir.

Figura 32 – Lendo livremente.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Pesquisadora: Esse livro é igual aos outros? (Se referindo ao livro A

bruxa e o espantalho)

Crianças: Não!!!

Pesquisadora: Ele é livro de imagem.

Olavo: Aqui eu vou ler. A bruxa e o espantalho... (pega o livro e começa a ler as imagens).

(Lucas se levanta e pega um livro pra ler). (Vick vê e também quer pegar um livro). (Helen também pega um livro).

(Olavo Faz a leitura das imagens enquanto as outras crianças olham seu livros). (Pesquisa, 20/06/2017).

A imagem e as transcrições das falas mostram o momento em que Olavo, querendo demonstrar a compreensão da história, pega o livro-imagem e começa a ler em voz alta. Seus colegas, percebendo o fato, também pegam os livros e fazem suas descobertas, folheando-os. Colomer (2007) apresenta dados sobre estudos que abordam a leitura de histórias que corroboram a intervenção realizada com as crianças em fase de alfabetização. Para ela:

[...] a forma pela qual os adultos ajudam a criança a explorar seu mundo à luz do que ocorre nos livros e a recorrer à sua experiência para interpretar os acontecimentos narrados, incentiva a tendência a imaginar histórias e a buscar significados que é própria do modo humano de raciocinar. E sabemos que uma criança tem o dobro de possibilidades de ser leitor se viveu essa experiência. (COLOMER, 2007, p. 104).

As falas de Yara, Olavo e Claudia demonstram que elas mudaram a opinião que tinham previamente sobre o texto após o trabalho com o livro de imagem.

Pesquisadora: *Quando vocês olharam pra essa história pela primeira vez o que vocês acharam? Era bonita?*

Yara: *Não!!!*

Pesquisadora: *Tem alguém que no início falou que era de terror? Yara: Foi eu.*

Pesquisadora: *Mas essa história é de terror?*

Crianças: *Não.*

Yara: *Parecia ser.*

Olavo: *É que parecia uma história de terror mas não é. Claudia: Se a gente não olhar não vai saber.*

Pesquisadora: *Quando vocês forem pegar um livro vocês vão olhar ele de outra maneira. Você não vai olhar só a capa.*

Yara: *Você não pode julgar ele pela capa! (Pesquisa, 25/05/2017).*

O processo dialógico esteve presente durante a intervenção do livro de imagem. As falas e gestos das crianças podem evidenciar que elas se apropriaram do livro de imagem. Segundo Souza e Feba (2011, p. 84):

esse tipo de livro se bem trabalhado na escola pode favorecer o pré-leitor em sua caminhada rumo ao mundo da leitura, já que os olhos ao se encontrarem com as imagens podem estabelecer uma relação de troca entre as formas, as cores, os ângulos. Essas relações fazem parte de um todo: a cena, a história.

No momento a seguir, Helen pede para ver o livro de imagem, a pesquisadora permite e as outras crianças também se aproximam, eles sentiram a necessidade de rever a história. Nesse momento pode-se deduzir que houve atividade segundo Leontiev (1978) a necessidade coincide com o objetivo e com o objeto estudado no caso o livro-imagem.

Pesquisadora: O autor usou cores escuras, porque ele queria demonstrar o que? Laura: Ele queria demonstrar uma história bonita.

Pesquisadora: Ela acontece que horas?

Crianças: a noite.

Laura: Não é toda história que tem que acontecer de dia. Yara: Se todas as histórias fossem de dia não ia ter graça. **Helen: tia pode ver?**

Pesquisadora: Pode [sem que a pesquisadora pedisse todas as crianças se organizaram em volta pra ver o livro novamente] (Pesquisa, 25/05/2017).

Nesse sentido, compreende-se que o trabalho com crianças de primeiro ano do ensino fundamental requer uma atenção especial, por se tratar de um momento de formação.

Colomer (2007, p. 106) aborda a importância da leitura compartilhada e afirma que “aqui está, realmente, o ponto nevrálgico em torno do qual se situa a intervenção. Pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores”.

A explicação da autora corrobora a ideia de que a intervenção pedagógica,

desenvolvida com crianças de 1º ano do Ensino Fundamental, pode favorecer a formação da atitude leitora, proposta na presente pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição da atitude leitora como abordado nos estudos realizados na pesquisa não é algo simples, mas, para subsidiar a questão norteadora da pesquisa, como as crianças podem desenvolver a atitude leitora em ações pedagógicas de leitura de textos literários por meio de uma intervenção pedagógica, foi necessário um aprofundamento teórico- metodológico tais como: fundamentos do desenvolvimento humano a partir da perspectiva da teoria histórico-cultural Engels (1978), Leontiev (1948), o conceito de atividade proposto Leontiev (1978, 2016), os fundamentos do desenvolvimento da linguagem sob o olhar de Vigotski (2010), defino e estabeleço relações entre leitura, leitura literária, mediação e formação leitora da criança (ARENA, 2010; SOUZA, 2004, 2008, 2012, 2014; GIROTTO, 2005, 2010; BAJARD, 1994, 2002, 2007, 2012, 2013;) e outros autores.

A pesquisa se fundamentou na teoria histórico-cultural, que compreende a educação como um processo de humanização. Foi utilizado o conceito de leitura como o ato de dar significado à escrita. As crianças constituem-se leitoras nas práticas sociais e por meio da mediação de uma pessoa mais experiente (JOLIBERT, 1994).

Nesse sentido, a leitura literária se diferencia pela forma como cada sujeito compreende o texto, possibilitando várias interpretações por meio da interação com o escrito.

A leitura literária ocupa um lugar privilegiado na constituição da atitude leitora, visto que por meio da mediação do professor a criança vai se apoderando da cultura a partir da necessidade e da busca do novo. (ARENA, 2010)

Desse ponto de vista, infere-se que o trabalho com a leitura literária deve ser apresentado à criança nos primeiros anos, ainda na infância, por se tratar de um momento de formação. Os livros literários devem ser direcionados às crianças com uma proposta de textos diversificados. Pois as ações pedagógicas propiciaram momentos de contato com a leitura literária fortalecendo a importância da intervenção pedagógica. As crianças vivenciaram situações reais, percebendo a leitura como objeto cultural e apresentaram indícios de que elas se apropriaram da prática cultural de leitura, podendo, possivelmente, tornarem-se adultos leitores.

Desse modo, buscou-se compreender na análise o momento em que a criança manifesta, por meio dos gestos e da fala os sentidos e os significados do texto. Esse momento na ação pedagógica é uma busca de indícios que não está claro e evidente, e sim, está presente no ato da criança. (VIGOTSKI, 1982)

Na pesquisa a análise dos dados gerados foi organizada em uma unidade de análise: o processo de constituição da atitude leitora das crianças na intervenção pedagógica, em 10 ações pedagógicas. Em cada uma dessas ações pedagógicas foi analisada uma proposição pedagógica, planejada intencionalmente, como apresentado respectivamente: a descoberta dos livros; em torno do assunto do livro; em torno do personagem; em torno do espaço e do tempo; em torno do narrador; em torno do desfecho; em torno do poema; em torno do livro- imagem; em torno dos leitores; e em torno da formação leitora. Em cada ação pedagógica, foram analisados indícios da constituição da atitude leitora.

Com relação a distribuição dos livros às escolas e a existência de bibliotecas escolares, esse fato não garante a utilização correta para o ensino, a aprendizagem e a constituição da atitude leitora. Ou seja, é necessária por parte dos mediadores de leitura a compreensão da importância da leitura literária, do livro como objeto cultural carregado de sentidos e significados, para que aconteça a mediação de forma intencional, planejada para o leitor.

Desse modo, de acordo com a pesquisa de campo, há na escola o trabalho com livros e a biblioteca na escola é frequentemente usada pelos alunos, cujo trabalho literário com as crianças é desenvolvido empiricamente. Portanto, se faz necessário um aprofundamento teórico por parte dos mediadores de leitura, para que fortaleça o trabalho literário e os objetivos alcançados possam vir a ser a utilização da literatura infantil como meio para a constituição da atitude leitora na criança.

Durante as observações participantes pode ser evidenciada a necessidade de apreensão dos significados e sentidos do texto no momento em que as crianças demonstraram interesse em conhecer a história por meio da leitura de alguém mais experiente. Ao sentir a necessidade da leitura do texto as crianças recorrem à pesquisadora que era naquele momento o elo entre a leitura e elas. Nesse momento, compreendeu-se que as crianças estavam realizando uma atividade (LEONTIEV, 1978),

pois a necessidade coincidia com o objetivo e o objeto da pesquisa.

Em outro momento, quando Helen pede para ver o livro de imagem, a pesquisadora permite as outras crianças também se aproximam, eles sentiram a necessidade de rever a história. Pode-se considerar que houve atividade na perspectiva como explica a necessidade coincide com o objetivo e com o objeto estudado, no caso o livro-imagem. (LEONTIEV, 1978),

Nas ações pedagógicas no momento de descoberta dos livros, houve a interação entre as crianças e das crianças com a pesquisadora, favorecendo a aprendizagem de forma coletiva.

A leitura coletiva pode favorecer para que a criança apreenda do coletivo para o individual de acordo a necessidade. (JOLIBERT, 1994)

A ação pedagógica pode potencializar a constituição da atitude leitora por meio de ações com o livro de forma colaborativa.

A leitura literária deve ser trabalhada na escola ou em outros ambientes por mediadores de leitura para que as crianças consigam interpretar além do que está posto na imagem.

A mediação é necessária para que as crianças busquem atribuir sentidos e significados de maneira coerente, ultrapassando o simples olhar, sendo o instrumento necessário para a constituição da atitude leitora das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. (BAJARD, 2012).

Ressaltamos a importância do trabalho com apresentação de teatro, visto que, as crianças no momento da dramatização demonstraram estar em atividade segundo Leontiv (1978), pois o motivo, o objeto, o objetivo e a necessidade em participar do teatro representando os personagens da história coincidem com a atividade proposta pela pesquisadora. Detectou-se indícios que elas entraram em atividade.

As ações pedagógicas dedicadas à leitura literária na escola são importantes, pois a relação com o meio social pode contribuir para a constituição da atitude leitora das crianças.

O trabalho desenvolvido com teatro contribuiu para que as crianças compreendessem o narrador da história.

Na pesquisa recorreu-se à leitura crítica da obra, buscando o entendimento por meio

de questionamentos da imagem num jogo de significações.

No livro “O aniversário do dinossauro” as imagens da história, como o dinossauro e a máquina fotográfica, foram importantes na descoberta do tempo e do espaço na história, pois colaboraram para que as crianças pela mediação da pesquisadora atribuíssem sentidos e significados sobre o tempo e espaço. Pode-se dizer que a atribuição de sentidos pode colaborar para que as crianças refletissem sobre o texto. GIROTTI; SOUZA (2010) A mediação contribuiu para que as crianças conseguissem compreender a ação proposta, favorecendo a constituição da atitude leitora das crianças.

Compreende-se que o trabalho com crianças de primeiro ano do Ensino Fundamental requer uma atenção especial, por se tratar de um momento de formação. As crianças pesquisadas desconheciam a figura do narrador.

Na ação pedagógica o mediador deve conduzir o trabalho explicando as semelhanças e diferenças de narradores nos textos. Esse momento de ensino e aprendizagem deve ser contínuo, pois a apropriação da leitura pela criança deve ocorrer por meio de um mediador, a fim de proporcionar a constituição leitora de acordo com as capacidades e habilidades de leitura postas na sociedade de acordo com seu uso social.

A descoberta do texto literário se direcionou para um entendimento da obra pelo todo, visto que no texto literário não há orientação precisa e as instruções não estão postas claramente, ficando a cargo do leitor essa interpretação por meio da participação e entendimento do texto.

Durante a ação pedagógica no desfecho da história, “Quero Meu Chapéu de Volta” a pesquisadora mediou as discussões sobre o livro, em que foram necessárias a utilização das estratégias de leitura. (GIROTTI; SOUZA, 2010) Por se tratar de um desfecho aberto, as crianças atribuíram sentido e significados à história e por meio da ação pedagógica chegaram ao desfecho da narrativa. O mediador tem a função de conduzir a criança a refletir, discutir e entender o texto. As crianças utilizaram as estratégias de leitura como o meio necessário para fazer a descoberta do desfecho.

Para subsidiar a pesquisa foi consultado o Guia 2 do PNBE 2014 para a realização das ações pedagógicas e, em relação ao poema o guia orienta que o trabalho com poemas deve ser contínuo, e, nos anos iniciais do Ensino Fundamental o trabalho com o texto poético precisa conduzir ao prazer pela poesia. (DELÁCIO, 2014)

Durante a ação pedagógica, as crianças manifestaram indícios da compreensão do texto poético, o que pode impulsionar o desenvolvimento da constituição da atitude leitora. Analisando os indícios da constituição da atitude leitora entende-se que a mesma acontece pautada no diálogo, conduzindo a criança à apropriação da leitura.

Os diálogos demonstram indícios de dialogia existentes nas interações entre as crianças e a pesquisadora, visto que, por meio do diálogo, percebemos que existem conhecimentos partilhados entre eles. (ARENA, 2010)

A mediação entre as crianças, e delas com a pesquisadora, foi importante para o desenvolvimento individual e coletivo. Na ação pedagógica com o livro de imagem, as crianças estavam envolvidas na descoberta do texto, pelos gestos e falas, concordando e discordando uns dos outros, defendendo suas ideias até chegarem ao desfecho da história. Por meio das falas é possível afirmar que durante a leitura houve a construção de sentidos a partir do livro de imagem. O envolvimento das crianças pode demonstrar que as crianças foram se constituindo leitoras durante a intervenção pedagógica.

Entende-se que a leitura em voz alta é formativa e conduziu as mediações de leitura durante as descobertas dos textos. (BAJARD, 1994) Os gestos e falas das crianças evidenciam que o educador deve propiciar, por meio da leitura literária, momentos de mediação de leitura. Os gestos das crianças demonstraram que o trabalho com textos literários nas séries iniciais é necessário para constituição da atitude leitora. Compreende-se que a intervenção pedagógica teve o propósito de transformação. (SOUZA; GIROTTO, 2008) Pelos gestos e falas das crianças, durante as ações pedagógicas elas foram constituindo atitudes leitoras até manifestarem indícios de transformações da atitude leitora.

Há indícios de que a leitura literária ocupa um lugar privilegiado na constituição da atitude leitora, visto que por meio da mediação do professor a criança vai se apoderando da cultura a partir da necessidade e da busca do novo, pois, propondo ações pedagógicas que criem necessidades de ler de forma intencional, a intervenção pedagógica colaborou para que as crianças entendessem que ler não se resume em decodificar as letras, e sim, por meio da leitura literária as crianças queiram fazer descobertas, numa relação dialógica com o texto se constituindo leitores.

Dessa forma a constituição da atitude leitora com crianças nos anos iniciais do

Ensino Fundamental pode ser orientada e ensinada nos diversos contextos educacionais, visto que não dispõe de investimentos e os livros utilizados na realização das ações pedagógicas, foram disponibilizados gratuitamente pelo MEC e estão disponíveis em todas as escolas da rede de Ensino Público cadastradas no FNDE.

Entende-se que a intervenção pedagógica atingiu os objetivos, de compreender a constituição da atitude leitora de uma turma de crianças de 1º ano do Ensino Fundamental por meio de textos literários de um acervo do PNBE/2014 em ações pedagógicas, possibilitando condições por meio da mediação para que as crianças se apropriassem dos gestos de leitura, constituídos de sentidos e significados culturais, contribuindo para a formação de professores apontando algumas implicações pedagógicas da constituição da atitude leitora de crianças em fase de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- AGLIARDI, D. A. **Quem comanda a leitura literária é o leitor**. In: ANPED SUL 2016, 11., 2016, Curitiba. Anais da XI ANPED SUL. Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2016, p. 1-9. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo13_DELCIO-ANT%C3%94NIO-AGLIARDI.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2017.
- ALVES, J. H. P.; SOUZA, R. J. de; GARCIA, Y. M. R. **Lendo e brincando com sextilhas e outros versos**. In: FEBA, B. L. T.; SOUZA, R. J. (Org.). *Leitura literária na escola: reflexões propostas na perspectiva do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- ARENA, D. B. **A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita**. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de letras, 2010.
- BAJARD, E. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo, Cortez, 2002.
- _____. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. **A entrada no mundo da escrita no Brasil**. Ensino em Re-Vista, Uberlândia, v.20, n. 2, p.501-507, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/23725/13056>>. Acesso em: 14 jun. 2017.
- _____. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BELEI, R. A. et al. **O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa**. Cadernos de educação. Pelotas, n. 30, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1770>>. Acesso em: 01 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. 2016. Site. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em 27 fev. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. v. 1.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36014>>. Acesso em 27 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. v. 2.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36014>>. Acesso em 27 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital PNBE 2013**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3980-edital-pnbe-2013>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital PNBE 2014**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3982-edital-pnbe-2014>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

CARRASCO, W. **A história de uma paixão: de leitor a autor**. In: FAILLA, Z. (Org.). Retratos da leitura no Brasil 4. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CECCANTINI, J. L.; VALENTE, T. A. **Para formar leitores bons de prosa**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PNBE na escola: literatura fora da caixa. Brasília: Ministério da Educação, 2014. v. 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36014>>. Acesso em: 18 de fev. 2018.

CECCANTINI, J. L. **Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler**. In: FAILLA, Z. (Org.). Retratos da leitura no Brasil 4. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

COLOMBO, F. J. **A literatura infantil como meio para a formação da criança leitora**. 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91171>>. Acesso em 02 mai. 2017.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CORRÊA, H. T. **Qualidade estética em obra para crianças**. In: SOARES, M.; PAIVA, A. (Org.). Literatura infantil: políticas e concepções. Belo Horizonte:

Autêntica, 2008.

CORSINO, P. (Org.). **Travessias da literatura na escola**. 1ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

COUTO, N. S.; ARENA, D. B. **Jogo de papéis e linguagem**: diálogos possíveis entre Vigotski e Bakhtin. *Diálogos*. Brasília, v. 18, n. 1, dez. 2012. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3923/2400>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

DAMIANI, M. F. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 6., 2012. Campinas: Anais eletrônicos. Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acevo/docs/2345b.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

DELÁCIO, C. R. **Textos em verso - poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Brasília: Ministério da Educação, 2014. v. 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36014>>. Acesso em 27 fev. 2017.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1876.[S.l]. RocketEdition, 1999. Disponível em:<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F_ANGELS.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

GENEROSO, A. da S. F. **O texto literário infantil em contextos de alfabetização**: um olhar para as práticas de formação inicial do leitor. Dissertação de mestrado. PUCRS, 2014. Disponível em:<<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/6658>>. Acesso em: jun. 2018.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FARIA. A. M. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FARIA. S. A.; BORTOLANZA. A. M. E. **Concepção de mediação: o papel do professor e da linguagem**. *Profissão Docente*. Uberaba, v. 13, n. 29, p. 94-109, dez. 2013.

FEBA, B. L. T.; SOUZA, R. J. (Org.). **Leitura literária na escola**: reflexões propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FERREIRA, S. da C.; MOTOYAMA, J. F. M. É só sentar que a história já vai começar: tapetes para contar e encantar! In: SOUZA, R. J. de. et al. (Org.). *A Arte narrativa na infância: práticas para o teatro da leitura e a contação de histórias*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

FREITAS, M. T. A. **A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos**. Revista teias. Rio de Janeiro, v.10, n.19, 2009. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057>>. Acesso em 20 jun. 2017.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática. 2002. Disponível em <<https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/gancho-c-como-analisar-narrativas.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

GENEROSO, A. F. S. F. **O texto literário infantil em contextos de alfabetização: um olhar para as práticas de formação inicial do leitor**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/6658> >. Acesso em: 01 maio 2017.

GIROTTTO, C. G. G. S. **A (re)significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto**. Núcleos de Ensino da UNESP, São Paulo, v. 1. n. 1, p. 87-106, 2005.

GIROTTTO, C. G.; SOUZA, R. J. **Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de letras, 2010.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **A criança como objeto de estudo**. In: _____. (Org.). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HORN, C. I. **Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação**. *Revista Enfoques*. Rio de Janeiro, v. 13, n.1, p. 1-19, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br/ojs/index.php/enfoques/article/viewFile/61/54>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KANASHIRO, J. P. **Leitura literária: perspectivas histórico-culturais na prática docente**. 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000204528>>. Acesso em: 10 maio 2017.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

_____. **Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil**. In: VYGOTSKY, L. S. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 14. Ed. São Paulo: Ícone, 2016.

_____. **O homem e a cultura**. In: _____. O desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LUCAS, R. G. de M. **A apropriação do acervo do PNBE em oficinas literárias**. 2016. 219

f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, 2016. Disponível em: <[https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/Rejane_-_FINAL_\(3\)_1\).pdf](https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/Rejane_-_FINAL_(3)_1).pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2017.

MAGALHÃES, C. **Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da educação infantil**. Tese de doutorado. UNESP, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/110468?show=full>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. 2. ed. 4. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MELLO, S. A. **O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotsky**. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

PAIVA, A. et al. (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAIVA, A. **Livros de imagem: Como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula com atividades literárias**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Brasília: Ministério da Educação, 2014. v. 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36014>>. Acesso em 27 fev. 2017.

PEREIRA, M. de A. **A dimensão performativa do gesto na prática docente**. Revista Brasileira de Educação. v. 15, n. 45, p. 555-597, set. 2010.

RAMOS, F. B. **A literatura me alcança pelas imagens que a constituem: Reflexões**

epistolares. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Brasília: Ministério da Educação, 2014. v. 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36014>>. Acesso em 27 fev. 2017.

SILVA, G. F. da; ARENA, D. B. **O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária**. *Álabe*. Almería, n.6, 2012. Disponível em: <<http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/105>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

SOARES, L. G. **Práticas de leitura literária em uma escola no campo no município de Canguçu/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, 2016. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/hisales/?page_id=16>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SOARES, M. **Ler, verbo intransitivo**. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; autêntica, 2014.

SOARES, M.; PAIVA, A. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Brasília: Ministério da Educação, 2014. v. 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36014>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SORRENTI, N. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, A. A. A. de. **Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SOUZA, R. J. **Leitura e alfabetização: a importância da poesia infantil nesse processo**. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCI, 2004.

SOUZA, S. P. de. **Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler**. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/110463>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SOUZA, R. J. de; FEBA, B. L. T. (Org.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SOUZA, R. J.; GIROTTO, C.G.G.S. **Literatura infantil e juvenil: seleção de livros e textos, justificativas das escolhas sob o olhar do professor do Ensino fundamental**. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, 64-70, abr./jun. 2008.

SOUZA, R. J. de.; GIROTTO, C. G. G. S.; SILVA, J. R. M. da. **Educação literária e formação de leitores:** da leitura em si para leitura para si. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v. 19, n. 1, jan./jul. 2012.

SOUZA, R. J. de; COSSON, R. **Letramento literário:** uma proposta para a sala de aula. *Caderno de formação:* formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v2, p. 101-107. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381259>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SOUZA, R. J.; GIROTTO, C. G. G. S. **Estratégias de leitura:** uma alternativa para o início da educação literária. *Álabe*. Almería, n. 4, 2011. Disponível em: <<http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/87>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

VAGULA, V. K. B.; SOUZA, R. J.; SANTOS, A. L. G. **Um convite ao teatro da leitura:** histórias para ler brincando. In: SOUZA, R. J. MOTOYAMA, J. F. M. SILVA. V. S.

VAGULA, V. K. B. (Org.). **A arte narrativa na infância:** práticas para o teatro da leitura e a contação de histórias. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. In: _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2016.

_____. **La prehistoria del desarrollo dellenguaje escrito**. In: _____. *Obras Escogidas*. 2. Ed. Madrid: Visor, 1982. 3 v.

_____. **O problema e o método de investigação**. In: _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZANCHETTA JR. J. Para a leitura de histórias em quadrinhos e de narrativas de ficção por imagens: introdução a aspectos narrativos e gráficos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PNBE na escola: literatura fora da caixa. Brasília: Ministério da Educação, 2014. v. 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36014>>. Acesso em: 18 de fev. 2018.

ZILBERMAN, R. **Leitura literária e outras leituras**. In: GALVÃO, A. M. de O.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. 2. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.