

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LASEB**  
**CURSO: PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Lorena Alves Santos

**A BIBLIOTECA ESCOLAR E A LITERATURA NO PROCESSO DE  
ENSINO DA LEITURA PARA ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Belo Horizonte  
2019

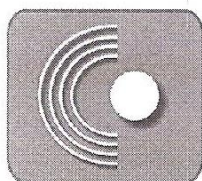
Lorena Alves Santos

**A BIBLIOTECA ESCOLAR E A LITERATURA NO PROCESSO DE  
ENSINO DA LEITURA PARA ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Processos de Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Carlos Augusto Novais

Belo Horizonte  
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Curso de Especialização em Formação de Educadores para  
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEXCENTÉSIMO SEXAGÉSIMO TRABALHO FINAL DO CURSO DE  
ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “A biblioteca escolar e a literatura no processo de ensino da leitura para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental”, do(a) aluno(a)  **Lorena Alves Santos**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Carlos Augusto Novais (orientador) e Leila Cristina Barros. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO, atribuindo-lhe a nota 95, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Ana Maria de Castro Rocha, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Lorena Alves Santos  
Lorena Alves Santos

Registro na UFMG: 2018749948

Carlos Augusto Novais  
Carlos Augusto Novais  
Professor(a) Orientador(a)

Leila Cristina Barros  
Leila Cristina Barros  
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Ana Maria de Castro Rocha  
Ana Maria de Castro Rocha  
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização  
Em Formação de Educadores para Educação Básica

S237b

Santos, Lorena Alves, 1987-

A biblioteca escolar e a literatura no processo de ensino da leitura para alunos do 3º ano do ensino fundamental [manuscrito] / Lorena Alves Santos. - Belo Horizonte, 2019.

79 f., il.

Monografia - (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Carlos Augusto Novais

1. Educação. 2. Educação de crianças. 3. Bibliotecas escolares. 4. Leitura. 5. Livros de leitura. 6. Interesses na leitura.

I. Título. II. Novais, Carlos Augusto. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 028.9

**Catálogo na Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG**

Catálogo na Fonte\*: Biblioteca da FaE/UFMG Bibliotecária † : Moema Brandão da Silva CRB/6-1581 (Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica)

Algum dia dividiremos a liberdade em fatias  
e nos amaremos - sem fome - em absurda alvorada.  
(*De não em não*, Bartolomeu Campos de Queirós.)

## RESUMO

Este trabalho buscou investigar as contribuições das práticas de leitura literária realizadas na biblioteca escolar para o processo de formação de leitores proficientes e tem como público-alvo alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental. À instituição escolar cabe assegurar aos seus educandos o ingresso ao mundo letrado mediante a aprendizagem da leitura e da escrita, proporcionando o entendimento sobre seus usos e potencialidades e desenvolvendo a competência de agir/ser/interagir no meio social por meio da linguagem escrita. Neste sentido, as práticas empreendidas pretenderam fortalecer o ensino propiciado pela professora referência da turma na sala de aula. Para tal, procurou identificar as habilidades de leitura a serem apreendidas pelo público-alvo da pesquisa no decorrer do ano letivo e estruturar práticas de leitura no espaço da biblioteca que promovessem o alcance destas habilidades para, finalmente, avaliar as repercussões das práticas realizadas sobre o desenvolvimento das mesmas. Baseando-se nas teorizações de Cafiero (2005), Cosson (2007; 2018) e Soares (1998) sobre a leitura como um processo cognitivo e social que deve ser ensinado na perspectiva do letramento, o trabalho pontuou as contribuições da literatura e as potencialidades da biblioteca escolar como espaço educativo formador de leitores proficientes. Por meio da pesquisa-ação, refletiu-se sobre a prática realizada no próprio espaço de atuação da pesquisadora – a biblioteca – e analisaram-se os dados coletados a partir de questionários aplicados à professora referência da turma, além da observação participante. Os resultados evidenciaram a importância de um planejamento de ensino da leitura em longo prazo, bem como da dificuldade de se avaliar a aprendizagem das habilidades selecionadas, ainda que um passo importante tenha sido dado em direção à formação do hábito da leitura e do gosto pela leitura literária, características inerentes ao leitor proficiente.

**Palavras-chave:** Ensino da leitura; Literatura infantil; Biblioteca escolar.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Leitura livre I .....	35
Figura 2: Leitura livre II .....	35
Figura 3: O coração partido .....	40
Figura 4: O jogador CR7 .....	40
Figura 5: A paixão que não acaba .....	41
Figura 6: Vida mágica .....	41
Figura 7: O morcego, porque gosto de dormir e procurar comida de noite .....	43
Figura 8: A raposa, porque é mascote do meu time .....	43
Figura 9: Coruja, porque é quieta que nem eu .....	44
Figura 10: Leão ou tigre, porque é rápido e selvagem .....	44
Figura 11: Malu namora o Dudu .....	46
Figura 12: Mural Loura do Banheiro I .....	49
Figura 13: Mural Loura do Banheiro II .....	49
Figura 14: Descrição mural Loura do Banheiro .....	50
Figura 15: Mural Mora pegou catapora .....	50
Figura 16: Lista de comidas preferidas do meu bicho de estimação .....	51
Figura 17: Lista de temas para redação .....	53
Figura 18: Lista de nomes para criaturas nojentas e esquisitas .....	54
Figura 19: Fico com raiva quando gritam comigo .....	55
Figura 20: Fico com raiva quando meu amigo me assusta .....	56
Figura 21: Fico com raiva quando me xingam ou ignoram .....	56
Figura 22: Gosto que me chamem de Vivi .....	57
Figura 23: Gosto que me chamem de Ju .....	58
Figura 24: Gosto que me chamem de João Pé de Feijão .....	58
Figura 25: Gosto que me chamem de Aninha .....	58

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Habilidade 1 - Compreende globalmente o texto lido, Identificando o assunto principal.....	62
Tabela 2: Habilidade 2 - Infere informações .....	62
Tabela 3: Habilidade 3 - Formula hipóteses sobre o texto .....	63
Tabela 4: Habilidade 4 - Reconta narrativas lidas pelo mediador .....	64



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
INTRODUÇÃO.....	12
Justificativa.....	14
Objetivos.....	17
Metodologia.....	17
1 O ENSINO DA LEITURA.....	22
2 A LEITURA LITERÁRIA E A LITERATURA INFANTIL.....	28
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A BIBLIOTECA ESCOLAR E A MEDIAÇÃO NESTE ESPAÇO.....	32
4 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E PERCEPÇÕES.....	34
4.1 Atividade 1: <i>As mil e uma histórias de Manuela</i> .....	39
4.2 Atividade 2: <i>Omo-oba: histórias de princesas</i> .....	41
4.3 Atividade 3: <i>Meu primeiro amor</i> .....	44
4.4 Atividade 4: <i>Olívia e o grande segredo</i> .....	45
4.5 Atividade 5: <i>Só um minutinho</i> .....	46
4.6 Atividade 6: <i>A ovelha negra</i> .....	47
4.7 Atividades 7 e 8: <i>A loura do banheiro e mais 10 lendas urbanas</i> .....	47
4.8 Atividades 9 e 10: <i>Mora pegou catapora</i> .....	50
4.9 Atividades 11 e 12: <i>Listas fabulosas</i> .....	52
4.10 Atividades 13: <i>A verdadeira história dos três porquinhos</i> .....	55
4.11 Atividades 14: <i>A raiva</i> .....	55
4.12 Atividade 15: <i>Orelha de limão</i> .....	57
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	73
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO INICIAL A (QI-A).....	76

<b>APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO INICIAL B (QI-B).....</b>	<b>77</b>
<b>APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO FINAL A (QF-A).....</b>	<b>78</b>
<b>APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO FINAL (QF-B).....</b>	<b>79</b>

## APRESENTAÇÃO

Aprender e ensinar são duas constantes na vida daqueles que possuem a coragem de permitir que o outro mude suas convicções até então adquiridas e a humildade de oferecer para o outro o presente do aprendizado, a oportunidade de ver o mundo sob uma nova perspectiva. Posso dizer que, por toda a minha vida, essas constantes sempre existiram.

Nas brincadeiras de infância, a mais recorrente delas foi ser professora. Os alunos estavam na minha imaginação. Eles levavam broncas, ganhavam elogios e estavam sempre de prontidão para o momento em que eu decidisse ensinar novamente. A lousa era improvisada, mas o giz era item obrigatório nas compras mensais de minha mãe.

Uma infinidade de livros literários e livros didáticos se amontoavam nos armários de casa e Rosa contribuía para manter o meu estoque sempre abastecido. Rosa era a Auxiliar de Biblioteca da escola em que fiz o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental e uma das mais doces lembranças da minha vida escolar. Adorava estar na biblioteca por causa dela. Desejava, nos meus desejos infantis, ter o trabalho dela. Mas, de fato, nunca imaginei possuir hoje a mesma oportunidade de encantar adultos e crianças pelo mundo da literatura e contribuir com o desenvolvimento desses, como ela um dia fez por mim.

Rosa abriu as portas da biblioteca para mim e certamente para muitas outras crianças. Todos os momentos que eu podia escapar da sala de aula, corria para a biblioteca. Mexia em todos os livros, brincava com todos os fantoches, girava todos os globos terrestres, abria todas as caixas. E lia. Aquele era o lugar mais legal da escola, o mais atraente, o mais divertido. E todo esse encanto era mérito de Rosa.

No terceiro ciclo do ensino fundamental e no ensino médio, estudar com os colegas e socorrer aqueles que tinham dificuldades em alguma matéria, eram prazeres constantes. Minha casa sempre estava cheia nas épocas de provas. E então, aos 17 anos, a dúvida. O não saber o que fazer, para onde ir, qual profissão exercer. Escolhi por eliminação me tornar publicitária e hoje me pergunto por qual razão o curso de Pedagogia em nenhum momento passou pelos meus pensamentos. Sequer entrou na

lista de possibilidades. Talvez por presenciar nas escolas públicas em que sempre estudei a desvalorização da profissão e também por ouvir aquela velha história inclusive dos meus professores: “ser professor não vale a pena”; “professor ganha uma miséria”, “essa profissão não tem valor algum no Brasil”; “quem escolhe ser professor é doido!”. Por que, então, eu escolheria tão mal assim?

Escolhi cursar Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda. Foram quatro anos de muito aprendizado e, no mercado de trabalho, conquistei o meu primeiro emprego de carteira assinada em um escritório de publicidade e design gráfico. Foi quando percebi que a profissão não me fazia feliz. Não sentia prazer em estar ali. Decidi sair. No meu íntimo, sempre desejei exercer uma profissão com propósitos que fossem além da minha satisfação pessoal e financeira. Claro que estar feliz com o próprio ofício e ter uma compensação financeira satisfatória são grandes conquistas. Mas penso que nós, enquanto humanidade, podemos ser muito mais para os outros e não apenas para nós mesmos.

Nesse meio tempo, realizei a minha inscrição para concorrer ao cargo de Auxiliar de Biblioteca Escolar na Prefeitura de Belo Horizonte. E quando vi esse cargo no edital, o primeiro pensamento que me veio à cabeça foi Rosa. Então, não tive dúvidas. Certamente iria gostar desse trabalho. Fiquei bem classificada, fui convocada logo na primeira chamada e escolhi a escola onde estou lotada há cinco anos. Aqui conheci a minha colega de trabalho e hoje grande amiga Adriana.

Assim como Rosa, Adriana me mostrou que, muito além das atribuições do cargo descritas no edital, tínhamos nas mãos a oportunidade de ensinar-aprender e encantar. De contribuir para que crianças e adultos se apaixonem por histórias, pela literatura. De proporcionar a elas outros olhares sobre o mundo e sobre a própria humanidade após lerem um livro. De provocar a descoberta do prazer proporcionado pela leitura ou que apenas se sintam bem na biblioteca, apenas gostem de estar nesse espaço.

Nesse sentido, hoje tenho o compromisso de elaborar projetos de mediação e incentivo à leitura e ao interesse pela literatura, à escrita e à oralidade. Quando entrei na escola, trabalhava com os alunos de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Após ingressar no curso de especialização LASEB, mudei o meu horário de trabalho a

partir de outubro de 2018, passando a trabalhar com os alunos do primeiro ciclo do ensino regular. Por se tratar de perfis de alunos completamente distintos, foi necessário repensar todas as minhas práticas na biblioteca da escola. Nesse sentido, os professores do LASEB foram fundamentais para essa reflexão, mostrando novas possibilidades de atuação no espaço escolar, especialmente no campo da literatura.

Assim que comecei a trabalhar com crianças, percebi que era esse o meu lugar. Decidi então prestar vestibular para o curso de Pedagogia neste ano e estou no segundo período da graduação na Universidade do Estado de Minas Gerais, muito convicta da importância dessa profissão e consciente dos inúmeros desafios a serem enfrentados na educação básica.

Em minha prática, sinto grande necessidade de que os projetos desenvolvidos por mim na biblioteca tenham efetividade, contribuindo de fato para o desenvolvimento intelectual, social e humano desses alunos. Nessa perspectiva, a formação continuada dos profissionais da educação é essencial. Para que a biblioteca seja verdadeiramente um espaço de construção de conhecimento e prazer, todos os aspectos do meu trabalho devem ser considerados: desde a seleção do acervo diverso e de qualidade literária, até a escolha da didática mais eficaz para a realização das atividades no espaço da biblioteca. Aplicar todo o conhecimento construído no enriquecimento do trabalho realizado na escola só faz sentido se, de fato, contribuir para que a vida escolar dos aprendizes se torne mais prazerosa e bem-sucedida.

E quem sabe essas crianças com quem trabalho atualmente se lembrem de mim como a Lorena da biblioteca? Aquela que os fez sentir prazer de estar nesse espaço, encantamento pelos livros, admiração por essa profissão. Assim como Rosa me fez sentir quando eu era uma criança.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisou a participação da literatura infantil no processo de ensino-aprendizagem da leitura por alunos em processo de alfabetização. Para este estudo, foram realizadas práticas de leitura literária no espaço da biblioteca escolar com crianças do terceiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Belo Horizonte.

O público-alvo da pesquisa frequenta a biblioteca da escola desde o primeiro ano do ensino fundamental e participa, desde o início deste ano, de atividades de mediação de leitura realizadas por mim e acompanhadas pela professora referência da turma. Esta turma é regida pela mesma docente desde o primeiro ano do ensino fundamental e composta por alunos de 8 anos de idade, em sua maioria.

Nesta escola, todas as turmas do turno da tarde - do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental - têm dia e horário fixos para frequentar a biblioteca, acompanhados pela professora referência, a fim de participar das atividades literárias propostas pelo profissional da biblioteca. Esses encontros ocorrem uma vez por semana. Além disso, a biblioteca fica aberta todos os dias no recreio e nos demais horários em que não há atendimento às turmas, para o uso livre dos alunos. Nesses momentos, dou liberdade para que as crianças circulem livremente pelas estantes, se apropriem deste espaço e estabeleçam um vínculo afetivo com este lugar. No cantinho da leitura, as crianças têm liberdade para ler os livros deitadas ou sentadas, para brincar com fantoches e realizar outras brincadeiras, desde que não atrapalhem o momento de leitura dos colegas. Quando finalizam suas leituras e brincadeiras, peço que elas mesmas reorganizem o espaço - já que sabem como a biblioteca está organizada - para que se sintam pertencentes ao local e responsáveis pelo espaço e pelo acervo.

Em geral, a dinâmica de atendimento na biblioteca da turma selecionada para essa pesquisa ocorreu da seguinte forma: os livros foram selecionados por mim, a partir da percepção sobre a turma e suas preferências no desenrolar das aulas e também de acordo com os interesses manifestados pelas crianças. Em todos os encontros, a professora não propôs nenhum livro ou temática. Os livros foram apresentados para os alunos e lidos por mim ou pelas crianças e as discussões sobre a obra ocorreram

durante e após a leitura do livro. Em seguida realizamos atividades (murais temáticos, atividades artísticas individuais e em grupos, escrita) relacionadas à obra proposta, sempre buscando estimular a inventividade das crianças. Enquanto as crianças realizavam as atividades, convidava cada uma delas para realizar o empréstimo do livro que desejava levar para casa.

Essa turma em específico tem o horário reduzido na biblioteca (quarenta e cinco minutos) - enquanto as demais ficam uma hora - por não haver disponibilidade de outro dia ou horário na semana. Nos quinze minutos restantes, a turma sai para a merenda. Por isso, algumas atividades foram finalizadas na sala de aula ou na semana seguinte, na biblioteca.

As intervenções das professoras referência de todas as turmas atendidas no planejamento das atividades de leitura e durante a realização das mesmas são mínimas ou inexistentes. Portanto, a seleção das obras literárias bem como o planejamento e execução das atividades ficam a cargo do profissional da biblioteca, sem acompanhamento pedagógico da coordenação e/ou dos professores. Não houve vínculo entre o projeto de leitura literária da biblioteca e o planejamento de leitura da sala de aula da professora responsável pela turma estudada nesta pesquisa. Por isso, as práticas de leitura na biblioteca não estavam associadas ao planejamento da professora, bem como às necessidades de aprendizagem de leitura pontuais dos alunos.

Percebo que as crianças em fase de alfabetização demonstram grande encantamento pelo ato de ler, pelo aprendizado da leitura e pelos livros literários. Cabe a nós, enquanto agentes culturais nas escolas, oferecer as condições para que esse encantamento se perpetue, favorecendo boas práticas de leitura e contínuas experiências literárias que contribuam para a formação do leitor autônomo.

É importante ressaltar que muitos desses alunos experienciam vivências literárias apenas no ambiente escolar e reconhecem a biblioteca e a sala de aula como únicos pontos de acessos ao universo da literatura. Por conseguinte, a escola assume o papel principal de formadora de leitores na vida dessas crianças.

Nesse sentido, fez-se necessário conhecer as peculiaridades da literatura infantil, bem como compreender como ocorre o processo de aprendizagem da leitura e quais são as capacidades intrínsecas à aquisição deste conhecimento, para, então, desenvolver atividades que integrassem os interesses literários dessas crianças com as habilidades de leitura a serem apreendidas por elas no decorrer do ano letivo. Dessa forma, a biblioteca pretendeu atuar não só como um espaço de promoção da leitura, mas também como um lugar ativo e significativo na formação de leitores fluentes e independentes.

### **Justificativa**

Em uma sociedade grafocêntrica, a apropriação da linguagem escrita permite ao sujeito acessar uma infinidade de produções da humanidade deste e de outros tempos. Uma das mais importantes funções sociais da escola consiste em inserir os sujeitos que nela ingressam no mundo letrado, por meio da aprendizagem da leitura e da escrita, do conhecimento de seus usos e suas potencialidades, do domínio da capacidade de agir e interagir no meio social a partir da linguagem escrita.

A partir do momento em que a escola foi gradualmente assumindo o papel de educadora dos jovens em detrimento da posição antes ocupada pelas famílias, coube àquela instituição se responsabilizar pelo desenvolvimento intelectual e social dos sujeitos e garantir a eles a apropriação do repertório cultural da sociedade na qual estão inseridos. Essa apropriação ocorre a partir da associação de processos cognitivos, sociais e afetivos. Da mesma maneira em que ocorre no processo de constituição do leitor (LEITE, 2018).

A reflexão sobre o ato de ler, porém, não se restringe ao contexto escolar, pois estamos permeados desde a mais tenra idade por diversos contextos letrados. Compreender a leitura como o ato de produzir sentidos significa dizer que relacionar-nos com o mundo que nos cerca é estar em todos os momentos realizando leituras. Assistir a um filme, conversar com alguém, compreender gestos, expressões faciais, diferentes modulações da voz, analisar fotografias ou quadros de arte, ou seja, participar da vida social e de suas diversas formas de expressão exige empreender leituras o tempo todo.



Ora, se empreender leituras é uma ação tão inerente a nossa existência social, por que tantas pessoas alfabetizadas apresentam dificuldades para compreender os diversos textos verbais que circulam amplamente em nossa sociedade? É fundamental compreender de antemão que a aprendizagem da leitura da linguagem escrita é um processo contínuo. A leitura de textos verbais exige que o leitor, além de empreender suas leituras de mundo, detenha a tecnologia do sistema alfabético no qual se apoia a nossa linguagem escrita e que essas duas capacidades atuem mutuamente (CAFIERO, 2005).

Nas aulas de biblioteca, percebi nos alunos grande dificuldade de compreensão quando liam sozinhos, mesmo que os textos oferecidos dialogassem de algum modo com o universo dessas crianças. Era necessário mediar a leitura constantemente para que esta fizesse sentido. Mas é preciso fazer mais, é preciso ensinar a fazer sozinho.

Ler com fluência, ser um leitor hábil significa ter nas mãos autonomia para pensar, ser e agir no mundo. Significa se posicionar, refletir, criticar, perceber intenções dúbias, não ditas, não explícitas. Significa reunir entendimentos para construir conhecimentos e entender a leitura como um constante processo de construção. Significa, acima de tudo, liberdade. E enquanto liberdade, torna-se um direito. Um direito que deve ser garantido pela escola em todos os anos da vida escolar do aluno, ainda que este espaço não seja o único oportuno para formar leitores.

É preciso entender que o aprendizado da leitura não termina na alfabetização, pelo contrário. A formação de sujeitos capazes de realizar leituras consistentes e críticas é um processo contínuo (CAFIERO, 2005). Tornamo-nos leitores competentes com a prática. Essa prática deve ser assegurada pela escola por meio de um projeto pedagógico que valorize o ensino da leitura, com a disseminação de diferentes textos no ambiente escolar, com atividades diversificadas de leitura e um acervo literário de qualidade. Assim como deve ser assegurado pela escola que em todos os anos escolares dos alunos o ensino da competência em leitura seja aprofundado e exercitado. Para isso, é urgente que se tenham profissionais da educação capacitados e comprometidos com a formação de leitores autônomos, bem como políticas públicas destinadas a ampliar, de fato, a comunidade leitora brasileira.

Todavia, para que a proficiência na leitura seja ensinada de maneira assertiva desde os anos iniciais da alfabetização, é essencial que se conheçam não só capacidades de leitura necessárias para que se constitua um bom leitor, como também quais dessas capacidades precisam ser aprendidas pelos alunos de acordo com o ano correspondente a sua formação. Muitos traumas relacionados ao ato de ler são causados justamente pela falta de adequação das propostas de ensino ao momento de aprendizagem em que o aluno se encontra. Nesse aspecto, a literatura possibilita adequar a escolha literária ao nível de leitura, bem como a necessidades pontuais do leitor, além de incorporar diversos discursos e usos da linguagem, apresentando uma infinidade de tipos de texto. Dessa forma, a leitura literária nos prepara para ler melhor toda a gama de textos verbais que circulam em nossa sociedade (COSSON, 2018).

Além disso, a literatura é uma porta escancarada para a descoberta de si mesmo e do mundo que nos cerca e também para mudanças de perspectivas. E ainda para se posicionar no mundo e tomar a linguagem para si.

Nesse sentido, além de um planejamento claro acerca das habilidades de leitura que se pretendem desenvolver nos aprendizes, de acordo com o momento de aprendizagem dos mesmos, é importante que as práticas de leitura não se restrinjam ao espaço da sala de aula. A biblioteca da escola estudada é um espaço vivo e concentra um acervo amplo e diversificado de livros literários, especialmente de literatura infantil. Além disso, possui cantinho de leitura, espaço amplo, armário de fantoches, mural temático. Ainda, conta com profissionais que atuam como mediadores de leitura – os Auxiliares de Biblioteca Escolar. Todo esse potencial pedagógico deve ser explorado e valorizado pela comunidade escolar. Espera-se que a biblioteca escolar assuma um papel ativo na formação de leitores de modo que os estudantes se apropriem deste lugar que, de fato, pertence a eles.

Dessa forma, as atividades de literatura elaboradas para a realização deste estudo foram realizadas na biblioteca da escola. Por isso, dentre os vários espaços em que a literatura pode existir (COSSON, 2018), tomamos como foco a que está presente nos livros infantis. Afinal, o suporte livro - tradicional portador da literatura - é, essencialmente, o Santo Graal das bibliotecas. Posto isso, a seguir serão explicitados os objetivos a serem concretizados nesta pesquisa.

## **Objetivos**

O trabalho apresentou como objetivo geral investigar as contribuições das práticas de leitura literária realizadas na biblioteca escolar no processo de formação de leitores do terceiro ano do ensino fundamental.

De modo específico, procurou, inicialmente, identificar as habilidades de leitura a serem apreendidas pelo público-alvo da pesquisa durante o ano letivo, por meio do Questionário Inicial A (QI-A), bem como as impressões sobre o interesse geral da turma pela leitura de textos literários e não literários, respondido pela professora referência da turma. A professora deveria ainda avaliar, quanto às habilidades de leitura pretendidas por ela, em qual estágio de desenvolvimento cada aluno se encontrava (QI-B).

Em seguida, buscou estruturar práticas de leitura literária no espaço da biblioteca que propiciassem o alcance dessas habilidades: pausa protocolada, leitura livre, leitura compartilhada; sempre encerradas com atividades de reflexão, podendo haver algum tipo de registro: escrita, desenho, produções artísticas coletivas ou individuais (colagem, confecção de cartazes, confecção coletiva do mural da biblioteca).

Por fim, objetivou avaliar as repercussões das práticas de leitura realizadas na biblioteca sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura pretendidas pela docente por meio do Questionário Final B (QF-B), também respondido pela professora referência e nos mesmos moldes do QI-B, para que fossem confrontadas as informações de ambos e se avaliasse se houve ou não repercussões das atividades na biblioteca sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura nas crianças. Além disso, por meio do Questionário Final A (QF-A), coletaram-se as impressões da professora sobre o aumento ou não do interesse geral da turma pela leitura de textos literários e não literários após o período de aplicação do projeto de leitura.

## **Metodologia**

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Belo Horizonte, localizada na Regional Noroeste desta capital. Foram executadas atividades

de leitura literária com uma turma do terceiro ano do ensino fundamental, composta por vinte e quatro alunos, no espaço da biblioteca escolar. Nesta turma, os alunos possuem em média oito anos de idade e a maioria já está alfabetizada. Os encontros ocorreram com a presença da professora referência, responsável por acompanhá-los desde o primeiro ano do ensino fundamental.

O plano de ação foi aplicado no período de março até a primeira quinzena de agosto de 2019. Os encontros ocorreram semanalmente, geralmente às quintas-feiras, com duração de quarenta e cinco minutos, durante o horário das aulas regulares - no turno da tarde, totalizando quinze encontros. Alguns encontros programados não ocorreram devido a outras programações da escola como apresentações, provas e recessos escolares.

Esta pesquisa possui abordagem predominantemente qualitativa, ainda que apresente alguns dados quantificáveis, já que possibilitou a descrição do processo analisado e contou com os métodos de pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação. A pesquisa bibliográfica tem por finalidade realizar a revisão da literatura já produzida sobre o tema investigado, disponível em livros e artigos científicos, para que se conhecessem as teorias e pesquisas relacionadas ao assunto em foco (GIL, 2008). A análise dos dados coletados neste trabalho foi realizada a partir de teorias que fundamentam o tema pesquisado. A pesquisa-ação, por sua vez, consiste em um método de pesquisa altamente participante, visto que o sujeito que pesquisa é também o sujeito da ação pesquisada. Este método possibilita a análise da prática do educador a partir dos dados coletados. Dessa maneira, permite agir sobre a realidade investigada propiciando a superação de algum problema da prática, em direção a modificá-la e/ou o aprimorá-la.

Além disso, a pesquisas-ação admite que o pesquisador realize sua investigação no próprio espaço de atuação, favorecendo “o aprendizado da própria realidade pelo acompanhamento cuidadoso, registro, análise e intervenção de maneira planejada” (EITERER *et al*,2010, p.15). Nesse sentido, a presente pesquisa levou em conta o contexto de ação da pesquisadora – a biblioteca escolar – e as atividades pedagógicas desenvolvidas por ela neste espaço, a fim de avaliar a efetividade de suas práticas sobre a aprendizagem em leitura dos alunos pesquisados.

Os instrumentos selecionados para a análise de dados acerca das influências das atividades de leitura literária realizadas na biblioteca escolar no processo de formação de leitores foram os questionários e a observação participante. O primeiro questionário foi elaborado apenas com questões abertas e o segundo, somente com questões fechadas; ambos respondidos pela professora referência da turma pesquisada.

O questionário aberto admite respostas imprevisíveis e surpreendentes, possibilitando que se aprofunde a análise das respostas registradas. Além disso, há um caráter exploratório (EITERER *et al*, 2010, p. 24) neste tipo de questionário, pois a intenção foi conhecer as percepções da professora sobre os aspectos perguntados, já que não havia, por parte da pesquisadora, uma previsão sobre o conteúdo das respostas.

O questionário fechado permitiu a análise do desenvolvimento ou não das habilidades em leitura de um grande número de alunos - vinte e quatro crianças - igualmente. Ademais, este tipo de questionário “tem como vantagem favorecer, primeiramente, o entendimento do que está sendo solicitado ao respondente e, mais adiante, a padronização dos dados, facilitando a sua organização em categorias e tabelas” (EITERER *et al*, 2010, p. 25).

No primeiro questionário, denominado Questionário Inicial A (QI-A), a professora referênciadeveria relatar as suas impressões sobre o interesse da turma pela leitura de textos não literários e pela leitura literária, bem como listar quais eram as habilidades de leitura a serem trabalhadas por ela durante o período de execução do projeto no sentido de aprofundá-las e consolidá-las. Foi sugerido à professora que listasse as habilidades já introduzidas previamente, uma vez que ela os acompanha desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Além disso, para que fosse possível perceber alguma melhoria na aprendizagem ou na consolidação dessas habilidades, era desejável que as mesmas já estivessem em fase de aprofundamento pela professora, pois o período de execução do plano de ação foi curto – cinco meses contados a partir de março – e os encontros ocorriam apenas uma vez por semana.

Mediante a sistematização das habilidades a serem desenvolvidas com a turma durante o período de execução do plano de ação, foi produzido o Questionário Inicial B (QI-B), no qual a professora referência respondeu em qual estágio cada aluno se encontrava em relação às habilidades em questão. Por exemplo, se uma das

habilidades pretendidas pela professora era que os alunos lessem textos realizando inferências, ela deveria classificar em qual estágio cada aluno se encontrava para a consolidação dessa habilidade.

Os estágios das habilidades foram definidos da seguinte maneira: não desenvolvida, pouco desenvolvida, satisfatoriamente desenvolvida e consolidada. Essa avaliação individual foi essencial, pois posteriormente seus resultados foram comparados com os resultados obtidos após a aplicação do plano de ação.

Em seguida foram iniciadas as atividades de leitura na biblioteca levando em conta todas as habilidades pretendidas pela professora. Os livros literários infantis selecionados para as atividades abordaram temáticas que promoviam a reflexão das crianças sobre assuntos diversos, adequados à faixa etária dos alunos, mas em momento algum subestimando sua capacidade de compreensão. Os livros escolhidos possuem qualidade literária e levaram em conta a percepção sobre a demanda dos alunos, os livros que despertaram mais curiosidade e entusiasmo, além, é claro, dos interesses manifestados pelas crianças.

As leituras foram realizadas de diferentes formas buscando contemplar os formatos de atividades que os alunos mais gostavam. As primeiras leituras foram feitas por mim priorizando a pausa protocolada, com o objetivo de ensinar as crianças a lerem fazendo inferências, mobilizando conhecimentos e experiências prévios, relacionando texto verbal e visual, analisando as ilustrações, confirmando ou refutando hipóteses, buscando entender as entrelinhas, as metáforas e os sentidos não explicitados no texto.

Além disso, ocorreram atividades de leitura livre e leitura compartilhada. Todas as leituras eram encerradas com uma conversa sobre a obra, podendo haver algum tipo de registro por meio de atividades de escrita reflexiva (sobre impressões individuais a respeito das obras lidas) ou artísticas: desenho, produções artísticas coletivas ou individuais (colagem, confecção de cartazes, confecção coletiva do mural da biblioteca), para a criação do portfólio da turma. Nas atividades de leitura compartilhada, por exemplo, foram focalizados aspectos como a oralidade das crianças, a fluência da leitura, o respeito ao tempo dos colegas e a compreensão global do texto lido, não havendo registros.

Após a finalização das atividades – na primeira quinzena de agosto – a professora referêcia respondeu os Questionário Final A (QF-A) e Questionário Final B (QF-B) com os mesmos moldes do QI-A e QI-B respectivamente, para que as informações iniciais e finais sobre a turma fossem confrontadas. O QF-A consistia em um relato das percepções da professora sobre o interesse da turma pela leitura de textos não literários e de textos literários após a execução das atividades na biblioteca – se houve mudanças positivas ou não, se o interesse se manteve, aumentou ou diminuiu e ainda se não foi possível perceber mudanças. O QF-B, por sua vez, teve por finalidade verificar se houve, a partir da avaliação da docente, repercussões das práticas de leitura realizadas na biblioteca sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura pretendidas. A partir dos resultados, foi empreendidaa análise dos dados obtidos por meio do confronto dos questionários iniciais e finais aplicados.

## 1 O ENSINO DA LEITURA

Muito além da concepção tradicional da leitura como mera decodificação de palavras e busca de sentidos prontos no texto, hoje o ato de ler é entendido como uma atividade cognitiva e social. Cognitiva porque demanda diversas operações mentais do leitor e social porque se trata de uma relação de troca entre autor, leitor, texto e contexto na busca dos sentidos que a leitura pode proporcionar. A leitura, portanto, é um processo complexo de relacionar operações mentais que vão além da decodificação com conhecimentos e experiências prévios a fim de produzir sentido – a compreensão (CAFIERO, 2005; COSSON, 2007).

Em sua dimensão cognitiva, o processo de aprendizagem da leitura consiste na decodificação, que possui etapas de processamento (CAFIERO, 2005). Trata-se da fase individual da leitura. Entende-se por decodificação – ou decifração, nas palavras de Cosson (2007) – o processo de relacionar grafemas e fonemas, juntá-los em sílabas para formar palavras e juntar palavras para formar frases. Para leitores já alfabetizados, essa operação tende a ser automática e muitas vezes inconsciente. Já para aqueles que ainda não dominam a relação entre grafemas e fonemas em que se baseia o sistema de escrita alfabética, a operação de decodificação pode ser complexa, exigindo maior esforço intelectual desse leitor.

Cafiero (2005) explica que, na medida em que vamos decodificando as palavras, essas informações ficam armazenadas em uma memória temporária, com capacidade de armazenamento limitada. Para leitores iniciantes que ainda estão aprendendo a realizar a decodificação, a leitura letra por letra ou sílaba por sílaba de palavras extensas, por exemplo, pode sobrecarregar essa memória temporária e, por isso, logo que acaba de decodificá-la o leitor não consegue lembrar do que foi lido. Isso pode ocorrer também quando a leitura é realizada palavra por palavra em frases longas. Esse fato explica porque muitas crianças em fase de alfabetização decodificam palavras e frases, mas não lembram e não sabem dizer sobre o que acabaram de ler.

Nesse sentido, a autora conclui que, ao processar a decodificação de palavras e frases, o que se mantém na memória do leitor é o sentido construído por ele e não exatamente a palavra lida. Isso ocorre porque a “memória opera melhor com unidades



significativas (...). é mais difícil guardar palavras isoladas do que palavras que se organizam numa frase que faça sentido” (CAFIERO, 2005, p. 32). A esta etapa se dá o nome de processamento sintático. A etapa de processamento sintático está relacionada com organização cognitiva de palavras e frases a partir das regras estruturais da língua.

A outra dimensão do processo de leitura diz respeito à construção de coerência. Nessa etapa, o leitor precisa ativar conhecimentos e informações prévios de todos os tipos, construídos e adquiridos a partir de suas experiências. Algumas dessas informações e conhecimentos podem fazer parte de experiências pessoais, outros são construídos socialmente. São eles:

[...] conhecimentos linguísticos ou de como funciona a língua; conhecimentos enciclopédicos ou conhecimentos de mundo, conhecimentos específicos sobre o assunto do texto que ele estiver lendo; conhecimentos sobre como funciona a comunicação e como funcionam os textos, sobre o gênero do texto, a situação em que o texto foi escrito, o momento histórico que ele representa, a cultura que o gerou, entre outros (CAFIERO, 2005, p.34).

À essa etapa Cosson (2007) dá o nome de antecipação. Para o autor, a definição de objetivos para a leitura, bem como os aspectos relacionados à materialidade do texto (título, capa, suporte, número de páginas etc) de modo a realizar uma “antecipação do que diz o texto” (COSSON, 2007, P. 40) é uma etapa anterior ao processo de decodificação. Cafiero (2005) e Cosson (2007) concordam que a antecipação ou a ativação de conhecimentos prévios é fundamental para que o processo de leitura se realize com êxito.

Após processar o texto lido, o leitor então deve estabelecer relações. Para Cafiero (2005), essa etapa é designada como avaliação. Nela o leitor avaliará se os sentidos construídos durante o processamento do texto a partir dos conhecimentos prévios ativados são coerentes com as informações contidas no texto. Cosson (2005) nomeia essa etapa como interpretação.

Longe de buscar o que quis dizer o autor, interpretar um texto consiste em dialogar com ele e realizar conexões significativas com nossas experiências, considerando a

situação de leitura e o contexto histórico e social no qual estamos inseridos. Tendo como ponto de partida as instruções contidas no texto, o leitor deve buscar sentidos coerentes com as possíveis intenções do mesmo. O texto funciona como um manual que orienta as interpretações possíveis de serem extraídas da situação comunicativa que se estabelece entre autor e leitor. Cafiero acrescenta que “qualquer leitura só é adequada se estiver ancorada nas relações sinalizadas no texto” (CAFIERO, 2005, p.37).

Nessa perspectiva, não há leitura se não houver compreensão. Mesmo que uma criança decodifique corretamente palavras, frases e parágrafos em um texto, se ela não consegue estabelecer conexões com seus conhecimentos prévios a fim de gerar sentidos possíveis dentro das sinalizações do texto, a leitura não acontece. Cosson (2007) reafirma as dimensões cognitiva e social que compõem o processo de leitura e reforça que a mera decodificação de palavras e frases sem que haja construção de sentido por parte do leitor não constitui leitura propriamente dita.

A dimensão social da leitura é fundamental para este trabalho, uma vez que o público estudado já detém, em sua maioria, a tecnologia do sistema de escrita alfabética, alguns com mais fluidez que outros. Portanto, a compreensão do que se lê baseada nas marcas do texto, a capacidade de fazer inferências e a construção de sentido sobre o que foi lido, foram o foco das atividades realizadas nesta pesquisa.

Compreender a leitura como um processo cognitivo e social revela ainda que as operações mentais exigidas por essa prática bem como as intenções que motivam a interação social inerente ao ato de ler podem ser ensinadas e estimuladas. Para se tornar um leitor proficiente, é necessário que se desenvolvam habilidades de decodificação e letramento (CAFIERO, 2005). A perspectiva do letramento diz respeito à incorporação das práticas de leitura e escrita na vida social do sujeito. O sujeito letrado sabe usar os diversos materiais escritos que circulam em nossa sociedade, de modo a compreendê-los e interpretá-los, tem o domínio da leitura e da escrita e sabe usá-las devidamente para atender às demandas sociais da cultura escrita, além de praticar a leitura e a escrita inclusive para fins de lazer (SOARES, 1998, p. 40). Dessa forma, ele toma para si a linguagem escrita e é capaz de usá-la de acordo com as suas necessidades sociais e seus interesses individuais.

Ensinar a leitura na perspectiva do letramento é fundamental, porque, segundo Soares (1998), o sujeito letrado adquire outra condição, que “não se trata propriamente de mudar de nível social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente” (SOARES, 1998, p. 37). Essa nova condição dá ao sujeito autonomia para interagir/ser/existir/agir em uma sociedade grafocêntrica. A esse respeito, Dionísio (2008) pontua:

Embora, nas actuais condições sociais, a capacidade para reconhecer e envolver-se, ao nível operativo [em situações sociais de leitura e escrita],[...], tenha um grande valor de troca, e seja inegável que tais capacidades são determinantes no acesso ao mundo do trabalho, a possibilidade de este envolvimento trazer aos indivíduos mais do que os meios para sua subsistência implica que as pessoas aprendam a usar a linguagem e a escrita para questionar o que parece normal e natural e assim redesenhar e criar mundos socialmente alternativos. Esta perspectiva defende que o indivíduo letrado é alguém que sabe que há mais do que uma versão do mundo disponível, e que o que lê ou é dado a ler representa tanto uma selecção como uma abstracção de um contexto mais vasto (GREEN, 1998, p.63), precisando, neste sentido, de ser capaz de interrogar os pressupostos e ideologias que estão inscritos nos textos assim como os pressupostos que eles, como seres socioculturais, trazem para os textos: de quem é esta voz? Quem é silenciado? Que realidade é apresentada? Que realidade é ignorada? Como estou a ser construído por esse texto e o que é que ele pretende de mim? (DIONÍSIO, 2008, p.75)

Essa é a perspectiva de ensino da leitura adotada neste trabalho: a leitura formativa que dá ao aprendiz autonomia para escolher o que deseja ler e para fazer uso da leitura de forma consciente e competente nas diversas situações sociais em que ela está presente, inclusive para pensar criticamente e exercer sua cidadania. É importante deixar claro que esse aprendizado não se esgota no período de alfabetização e nem mesmo ao fim da educação básica. Aprende-se a ler o tempo todo, ao longo da vida.

Nos termos de Cosson (2018, p. 47), a leitura formativa consiste em ler diferentes textos, de diferentes modos, com objetivos de leitura definidos, escolhendo leituras que nos despertem interesse, realizando análises críticas sobre o que foi lido e, principalmente, refletindo sobre o ato de ler. Nesse sentido, o ensino da leitura é empreendido de modo que o aprendiz compreenda o processo pelo qual a leitura se realiza. Cafiero (2005) sugere ainda que se crie uma situação de leitura que estimule os alunos a querer ler, a partir da escolha de textos adequados à faixa etária dos

aprendizes e de acordo com os temas de interesse dos mesmos, além de um ambiente favorável para a leitura.

Além disso, Cafiero (2005), bem como Cosson (2018), assinala a importância de se fixar com os alunos objetivos de leitura. Esses objetivos podem ser fixados a partir da proposta de que da leitura realizada “resulte uma produção dos alunos” (CAFIERO, 2005, p. 49). Ademais, é importante ativar conhecimentos prévios e explorar a materialidade do texto a ser lido, com a finalidade de gerar hipóteses e expectativas sobre o conteúdo do texto. No decorrer da leitura, essas hipóteses e expectativas podem ser confirmadas ou refutadas, abrindo espaço para que outras hipóteses sejam formuladas e para que novas inferências sejam realizadas.

Para estimular a elaboração de hipóteses e inferências e favorecer a compreensão, um importante recurso é a pausa protocolada, em que o mediador elabora perguntas estratégicas que ajudam os aprendizes a pensar sobre o texto, fazer previsões, inferências e compreender o texto globalmente. É fundamental ainda conversar sobre o texto lido e socializar diferentes interpretações respeitando as marcas do texto, ou seja, pedindo para que os aprendizes mostrem no texto elementos que possibilitaram determinada interpretação (CAFIERO, 2005). Essas estratégias de ensino de leitura foram adotadas com frequência neste trabalho, visto que possibilitam a reflexão sobre o processo de leitura e a construção de sentidos sobre o texto de modo coletivo, favorecendo a interação entre mediador-alunos e entre pares.

Cafiero (2005) afirma ainda que o ensino da leitura na perspectiva do letramento deve levar em conta os diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade. Nesse viés, Cosson (2007; 2018) dá à literatura papel de destaque, pois:

[...] por meio da leitura literária, temos acesso a uma grande diversidade de textos, pois é próprio do discurso literário a multiplicidade de formas, a pluralidade de temas. Sendo menos língua, no sentido de um sistema gramatical determinado, e mais linguagem, compreendida como a competência de fazer o mundo com palavras, a literatura não tem outro limite que a própria capacidade humana de significar.

Essa mesma multiplicidade permite o exercício de diversos modos de ler, uma vez que incorpora de maneira única os diversos discursos e estruturas textuais de uma sociedade (COSSON, 2018, p. 49).

A literatura, portanto, permite aos alunos acesso a diversos discursos e estruturas textuais que circulam em nossa sociedade. Partindo desta perspectiva, temos como foco de investigação as influências da leitura literária sobre o ensino-aprendizagem da leitura. Para tal, faz-se necessário conhecer as especificidades do texto literário e as possibilidades de ensino da leitura que a literatura pode proporcionar.

## 2 A LEITURA LITERÁRIA E A LITERATURA INFANTIL

Estamos inseridos em uma sociedade grafocêntrica. Nela, a palavra escrita é a modalidade de linguagem mais difundida e usada nas mais diversas situações comunicativas que se estabelecem em nossas práticas sociais. Ainda que existam outras maneiras de se expressar, é por meio da linguagem escrita que “armazenamos os nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço” (COSSON, 2007, p. 16). Para se inserir nesta sociedade e participar das diversas práticas sociais intermediadas pela leitura e pela escrita de forma autônoma, é necessário que os sujeitos compreendam seus usos e suas possibilidades e sejam capazes de agir e interagir no meio social a partir da leitura e da escrita. Esse é o conceito de letramento explicitado anteriormente.

Nesse contexto, a literatura traz, em seu interior, os diversos discursos linguísticos que circulam em nossa sociedade. Por isso, possibilita ao leitor conhecer o funcionamento da linguagem escrita preparando-o para ler melhor – e também escrever – toda a infinidade de textos que daquela se originam. É a partir da linguagem que o homem se expressa no mundo, pois é a palavra que dá sentido ao que ele deseja dizer. Ainda que nos expressemos por meio de imagens, “é preciso usar a língua para traduzir as imagens a afirmar seu valor” (COSSON, 2007, p.15), À apropriação pelo sujeito da linguagem literária dá-se o nome de letramento literário e, assim como a aprendizagem da leitura, é um processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida do aprendiz.

Além de abarcar os diversos discursos linguísticos e propiciar aos aprendizes a compreensão sobre o funcionamento da linguagem escrita, a literatura traz consigo uma dimensão humanizadora por excelência (CÂNDIDO, 1998; COSSON, 2007). Ela permite ao sujeito conhecer a si mesmo e aos outros a partir de diferentes perspectivas e visões de mundo. Permite pensar sobre outras realidades e refletir sobre a própria realidade por meio de mundos imaginários, fantasiosos, fantásticos. Permite ao sujeito tomar a palavra para si e usá-la de modo único, particular. A essa dimensão humanizadora, Cosson acrescenta: “é por essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras, cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas (p. 17)”. A literatura nos constitui porque nos fala da nossa humanidade,

nos torna reflexivos sobre nós mesmos, nos dá autonomia para pensarmos livremente. Na literatura temos a linguagem a nosso favor, submetendo-se a nossa vontade (COSSON, 2007).

É por acreditarmos na dimensão humanizadora da literatura e na sua força e potencialidade enquanto linguagem que as atividades de leitura desta pesquisa foram realizadas a partir de livros literários infantis. De acordo com Cosson (2018), a literatura pode estar presente em diferentes suportes como a música popular brasileira, em produções cinematográficas, nas histórias em quadrinhos, nas mídias online (p. 15-25). Porém, interessa-nos aquele que é arazão de existirdas bibliotecas: os livros, mais especificamente os livros de literatura infantil, já que as práticas foram empreendidas com crianças na faixa dos oito anos de idade. Façamos então algumas considerações a respeito da literatura infantil.

Em suas apreciações acerca da escolarização da literatura infantil, Soares (2011), provoca questionamentos sobre o conceito desta literatura: seria a literatura infantil aquela que interessa às crianças, ou seria aquela que é intencionalmente “produzida para crianças e jovens, o que significa produzida para a clientela escolar, portanto produzida para consumo na escola ou através da escola” (p.18)? Para Bartolomeu Campos de Queirós (*apud* BELMIRO; MACIEL, 2014, p. 70) “a literatura é isso, é aquela que você gosta; então você passa pra frente. Isso que vale a pena. Agora, se é infantil, se não, depende da gente”. Em seus escritos, Carlos Drummond de Andrade, citado por Soares na já referida obra, na mesma direção nos interpela: “A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança e do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito?” (ANDRADE, 1944, p. 220).

Mediante tais considerações, acreditamos que a literatura infantil de qualidade é aquela que interessa às crianças, que possibilita a construção de diálogos com seu universo e o expande, mas também é capaz de dizer algo a jovens e adultos de qualquer idade. Dito de outro modo, são aquelas obras que, enquanto literatura, têm valor legitimado, independentemente de recomendações acerca de faixa etária.

Ainda a respeito da qualidade em literatura infantil, Bernardo (2005) aponta que esta só

pode ser considerada boa “se e somente se, não tem tudo a ver com a realidade” e “se e somente se, não tem tudo a ver com o leitor” (p.22). Isso significa que, por seu caráter ficcional, a literatura de qualidade nunca falará da realidade como ela se apresenta para nós, mas de realidades adaptadas, modificadas, imaginadas, representadas. É importante que a literatura apresente contextos culturais e sociais diversos e permita ao leitor conhecê-los. Bem como não terá tudo a ver com o leitor, já que uma das potencialidades da literatura é justamente permiti-lo refletir e reconfigurar a si mesmo a partir dos personagens. Nesse sentido, Bernardo pontua que a única identidade estável na relação leitor, texto literário e autor é a dos personagens. Quando o leitor se identifica com o personagem da obra literária, o que ele faz, na verdade, é

[...] o reconhecimento de si mesmo como alguém que há pouco não se era, isto é, um processo de produção dinâmica, permanente, infinita de si mesmo. O leitor não se identifica propriamente com o personagem, mas sim o personagem é que oferece ao leitor uma identidade. (BERNARDO, 2005, p. 20)

A esse reconhecimento que implica em mudança do leitor se dá o nome de catarse. Além destas características, a literatura de qualidade permite que o leitor reflita sobre o texto lido e leva-o a buscar outros livros ou a apreciar outras leituras, outros entendimentos e sentimentos sobre o mesmo livro. A qualidade da ficção, ou da invenção (BERNARDO, 2005), na literatura infantil respeita o vocabulário da faixa etária a que se destina a obra, mas também promove a sua ampliação, bem como dialoga com o nosso universo e promove a sua expansão.

À narrativa de qualidade está atrelado o projeto gráfico. Este tem grande relevância nos livros infantis, pois provoca e enriquece a interação do leitor com o livro. Um livro de qualidade apresenta ilustrações com riqueza estética, autenticidade e qualidade artística articuladas com o texto verbal, de modo que texto verbal e visual se complementam. Ademais, a diagramação, as fontes escolhidas para apresentarem o texto verbal, o espaçamento, o papel escolhido, a apresentação atraente da capa e quarta capa, as dimensões do livro, ou seja, toda a composição da obra apresenta importantes atributos para configurá-la como um livro literário de qualidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2016).

Quando inserida no ambiente escolar, a literatura de qualidade nos aponta para uma



importante questão: a sua escolarização. Retomando a análise de Soares (2011) sobre este tema, a autora pontua que sempre haverá escolarização da literatura quando esta é inserida no ambiente escolar. Há, no entanto, a escolarização inadequada da literatura. Esta inadequação ocorre quando há a desqualificação do material literário, reduzindo-o a mero exercício ortográfico ou de gramática, na desvinculação do texto literário do seu suporte original (livros didáticos, textos impressos), na descaracterização do conteúdo original deste texto com adaptações e fragmentações, na verificação da leitura realizada, na valorização de apenas alguns autores e na seleção restrita de obras. Tendo em vista as considerações da autora sobre esta questão, as atividades realizadas na biblioteca buscaram valorizar a leitura literária como uma prática com fim em si mesma, promovendo a reflexão sobre os textos lidos e sobre a percepção dos alunos acerca de si mesma partir destes textos por meio de intervenções que proporcionaram essa análise, além de propostas de transformação da linguagem literária em outras (desenhos e colagens).

Apesar de o espaço da biblioteca escolar ser também um local de escolarização da literatura (SOARES, 2011, p. 23) que prepara os alunos para se relacionarem com bibliotecas não escolares, ordena os modos de ler e de proceder neste espaço, bem como define quais livros dispõe ao acesso dos alunos, este também precisa ser um espaço de promoção da literatura “de descoberta, de conversa, de liberdade, de fuga da monotonia” (SILVA *et al*, 2009, p. 61), tudo dependerá da maneira como a biblioteca escolar é promovida pelos mediadores que nela atuam.

### 3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A BIBLIOTECA ESCOLAR E A MEDIAÇÃO NESTE ESPAÇO

Uma biblioteca não precisa (e não pode) ser um lugar de excessiva ordenação, normatização ou resguardo. Mas um lugar da variedade, do diverso, do plural, do desigual que, colocando em convivência diferentes autores, materiais, recursos, nacionalidades, se revela, de certa forma, desordenado. (SILVA *et al*, 2009, p. 62)

A perspectiva adotada neste trabalho aponta para a concepção da biblioteca escolar como um espaço dinâmico e ativo, capaz de contribuir para a formação de leitores proficientes. Silva *et al*(2009) assinala a importância de se conceber o espaço físico como agente no processo de formação dos leitores. Neste espaço, todos os elementos devem estar intencionalmente dispostos, de modo a favorecer a interação e a aprendizagem. Desta maneira, a biblioteca, bem como os demais espaços escolares, deve estar aberta às interferências culturais e produzir cultura, permitindo-se ser demarcada por práticas e valores dos que neste espaço interferem, produzindo, assim, memórias.

O fato de o ambiente da biblioteca escolar se relacionar essencialmente com a cultura escrita e sua aprendizagem torna-o um aliado no processo de construção deste conhecimento. Dar liberdade para que a comunidade escolar aja sobre ele viabiliza “atitudes e atividades favoráveis à construção de uma língua viva, feita de matéria verbal escrita e também de outras” (SILVA *et al*, 2009, p. 57). Um espaço físico que leva em conta as demandas de seus usuários e se abre para suas intervenções certamente se torna também um agente promotor da interação destes com o meio e seus conteúdos de aprendizagem – os livros – e favorece, ainda, o estabelecimento de um vínculo afetivo com este local.

Para desenvolver este vínculo afetivo, além de um ambiente favorável à interação dos usuários com o espaço, Silva *et al* (2009) aponta para o importante papel do mediador que nele atua. Nesse sentido, garantir o acesso a livros literários e ao espaço da biblioteca não basta. É fundamental que se apresentem os livros e a leitura aos aprendizes, cabendo ao mediador

[...] inseri-los em experiências de compartilhamento de leituras, de entusiasmo por esta atividade de produção de significados para os textos, de diálogo entre os textos, evidenciando, enfim, que, na

prática de ler, há também um componente afetivo e coletivo que não deve ser ignorado. (SILVA *et al*, 2009, p. 52)

Além das dimensões cognitiva e social que compõem a aprendizagem da leitura já mencionadas anteriormente, é importante levar em conta os aspectos motivacionais que contribuem para a formação do leitor autônomo. Nessa perspectiva, o processo de constituição do leitor passa por uma dimensão afetiva. Baseando-se em Wallon e Vigotski, Leite (2018) pontua que a afetividade é manifestada pelos sujeitos de forma orgânica inicialmente e se complexifica à medida que estes se relacionam com o meio social, passando a atuar no processo de constituição da subjetividade dos mesmos. Na escola, as relações entre sujeito e objeto (entendido aqui como conteúdos de ensino, materiais que promovam a aprendizagem, livros literários, textos diversos) são mediadas pelos diversos agentes culturais que nela atuam.

Para o autor, estas mediações são intensamente marcadas pela afetividade. Por isso, a qualidade da mediação determinará também a qualidade da interação entre o aluno e esses objetos. Dito de outro modo, o autor afirma que a afetividade promovida pelos mediadores no espaço escolar contribui fortemente não só para o desenvolvimento das habilidades de leitura, como também para a formação do gosto pela leitura e do hábito de ler.

O gosto pela leitura e o hábito de ler são entendidos por Cafiero (2005) e Cosson (2007) como atitudes e valores próprios do leitor proficiente. Nesse sentido, a biblioteca escolar pode ser uma grande facilitadora desta formação quando assume o papel de formadora de leitores, propondo práticas educacionais que envolvam os alunos com a literatura e a leitura, proporcionando um ambiente descontraído e acolhedor, aberto para ouvi-los e para receber suas produções, valorizando-os como protagonistas da aprendizagem, como co-autores das práticas literárias, ensinando-os a se perceberem como interlocutores e assumirem este papel na relação leitor-texto-autor. Partindo deste entendimento, as práticas realizadas neste trabalho se valeram de toda esta potencialidade da biblioteca escolar como um espaço significativo para formação de leitores proficientes.

#### 4 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E PERCEPÇÕES

As atividades abaixo relacionadas estão, de certo modo, em acordo com as indicações para atividades de leitura e leitura literária de Cafiero (2005), Cosson (2007), Soares (2011) – sobre a adequada escolarização da leitura – e do Ministério da Educação (MEC), mencionadas anteriormente. Todas as práticas realizadas na biblioteca apresentaram objetivos claros para as crianças, conforme preconizam Cafiero (2005) e Cosson (2007; 2018). Não houve mistérios, elas sabiam exatamente o que se esperava ser realizado durante e após as leituras, quando houve atividades após a leitura. Em todos os momentos foi pedido aos alunos que assumissem a autoria das suas atividades.

Houve abertura para a fala das crianças com seus pares, a fim de que compartilhassem informações e impressões com os colegas durante e após as leituras, visto que o próprio espaço da biblioteca favorece a interação – as mesas são redondas e possuem cinco lugares – mas em todos os momentos elas foram orientadas a não copiar as atividades dos colegas ou suas ideias, para que as mesmas tivessem autenticidade e falassem sobre as especificidades de cada criança. Não havia certo ou errado, mas era necessário se atentar aos objetivos das atividades e era essencial que os trabalhos realizados fossem autênticos, autorais, sendo sempre orientado que se buscasse elaborar algo subjetivo, particular. Obviamente, as inspirações na história lida são naturais, mas as crianças eram estimuladas a criar algo novo a partir daquilo que foi apresentado. Os conceitos de autoria e autonomia para criar foram, portanto, bastante estimulados.

Para esta pesquisa, priorizaram-se as atividades de pausa protocolada. Entretanto, também foram realizadas práticas de leitura compartilhada e momentos de leitura livre. Nas atividades de leitura compartilhada, aspectos como a fluência da leitura, a entonação, o respeito ao tempo dos colegas e a compreensão global do texto lido coletivamente, eram priorizados, não havendo registros. Os momentos de leitura livre ocorriam quando os alunos já haviam finalizado a atividade proposta. Para aguardar o final da aula, essas crianças ficavam no cantinho de leitura (com espaço para sentar e deitar) lendo os livros que tivessem vontade. Esta era uma boa oportunidade para a exploração do acervo. Uma das minhas propostas de trabalho foi buscar cultivar nas

crianças um vínculo intenso com a biblioteca. Respeitadas as devidas ordenações que são inerentes ao espaço escolar e da biblioteca, estimei os alunos a se apropriarem deste espaço. Permiti que eles desordenassem e explorassem, mas exigi que reorganizassem. Afinal, era importante que também soubessem conservar o acervo e o espaço da biblioteca.

Figura 1: Leitura livre I



Fonte: Acervo pessoal

Figura 2: Leitura livre II



Fonte: Acervo pessoal

Como mencionado anteriormente, os alunos frequentaram a biblioteca semanalmente, às quintas-feiras, no segundo horário. O tempo da atividade foi de 45 minutos, pois os 15 minutos restantes eram destinados à merenda da turma. Neste horário, além da atividade de leitura proposta por mim, as crianças deviam devolver os livros emprestados e realizar novos empréstimos. O tempo foi dividido da seguinte maneira: as crianças se acomodavam na biblioteca, eu esperava que se organizassem no espaço, para então propor a atividade da semana, sempre aberta a sugestões e alterações. Todas as práticas foram idealizadas e efetivadas por mim, havendo pouca ou nenhuma interferência da professora que acompanhava os alunos. De modo geral, as intervenções da docente eram disciplinares.

As atividades de leitura, geralmente culminavam em algum registro (escrita, desenho, colagens). É importante salientar que todas as atividades de registro propostas se vincularam às obras lidas e buscaram promover a compreensão textual e a apropriação dessas histórias, para, posteriormente, transformá-las em algo significativo para os alunos. Estas atividades eram explicadas deixando claro o que se esperava que os aprendizes desenvolvessem. Exemplos eram dados e, enquanto produziam, procedia-se a troca dos livros emprestados, chamando em trios, por ordem alfabética. Caso não houvesse tempo hábil para a finalização da atividade, os alunos concluía na semana seguinte ou a professora cedia um tempo da aula para a conclusão.

Sobre o momento da troca de livros é interessante destacar que, quando chamava as crianças em trios para escolherem as obras que levariam para casa, elas mesmas realizavam as indicações de obras já lidas e ajudavam os colegas a selecionar ou optar por uma obra caso houvesse dúvida entre dois ou mais livros, além de descobrirem juntas novas obras. Sempre propunha que explorassem o acervo, buscassem obras mais complexas do que as já escolhidas. Quando solicitavam um gênero específico, eu propunha alguns livros. Obviamente, as crianças tinham predileção pelas histórias já contadas por mim. As obras trabalhadas se tornavam objetos de desejo das crianças e, mesmo após meses, elas ainda buscavam os livros usados nas práticas de leitura na biblioteca.

A escolha das obras levou em conta, de certo modo, os critérios de qualidade literária já mencionados na revisão bibliográfica deste trabalho e as temáticas variaram de acordo com os interesses dos alunos, a partir de sugestões explícitas ou não. Por exemplo, quando sugeri uma história que despertou grande interesse e receptividade das crianças, busquei algum ponto de semelhança com outra obra disponível no acervo para propor nas aulas seguintes.

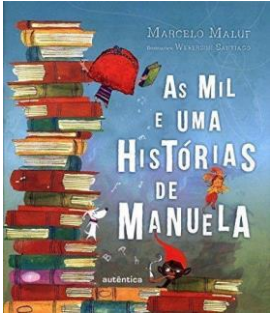
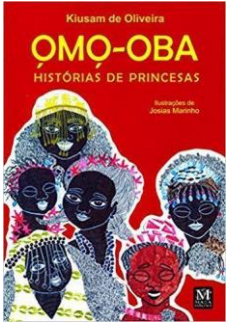
De modo geral, os alunos desta turma demonstram grande interesse por histórias de suspense e terror. Narrativas contendo suspense foram apresentadas de diversas maneiras às crianças. De modo divertido e próximo do universo infantil, como no livro *Olívia e o grande segredo* de Tor Freeman, que apresenta um mistério nada obscuro sobre um segredo de amor infantil, bem como o livro *Só um minutinho*, de Yuyi Morales, traduzido por Ana Maria Machado, no qual o mistério traz uma questão muito



mais profunda: a chegada da morte. Ambas as obras foram apresentadas às crianças antes de ser revelado a elas o livro de maior sucesso entre os alunos: a obra *A loira do banheiro e mais 10 lendas urbanas*, de Mário Bag, cheia de suspense, humor e terror, um livro que causa medo e encanto nas crianças.

É claro que existem livros de alta qualidade literária que não geraram tanta comoção na turma, como foi o caso do livro *A raiva*, de Blandina Franco. Percebi não ter havido nos alunos a compreensão clara da metáfora sugerida na obra durante a leitura, pois tiveram dificuldade de responder às perguntas realizadas na pausa protocolada. Para promover o entendimento, ao final da leitura, perguntei se eles se identificaram com algum aspecto da história quando sentiram raiva - convocando-os a buscarem suas experiências - se já perceberam este sentimento dentro deles e quais atitudes manifestavam quando ficavam com raiva, para que o diálogo com a obra se estabelecesse. As crianças respondiam oralmente à pergunta proposta na atividade e compartilhavam suas respostas com os colegas antes do registro. No registro, as respostas foram muito interessantes e bem executadas, demonstrando compreensão da história.

No quadro abaixo está explicitada a sequência das obras lidas de acordo com o mês e a semana respectiva.

<b>Quadro 1: Obras lidas de acordo com o mês e a semana de referência</b>				
MÊS	1ª SEMANA	2ª SEMANA	3ª SEMANA	4ª SEMANA
Março	MUDANÇA DE TURNO	MUDANÇA DE TURNO		

Abril				
Maio	PROVAS TRIMESTRAIS	PROVAS TRIMESTRAIS	PREPARAÇÃO FESTA DA FAMÍLIA	
Junho			 Continuação da atividade	
Julho	Continuação da atividade 	 A VERDADEIRA HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS! POR A LOBO TAL COMO FOI CONTEADA A JON SCIESZKA ILUSTRADA POR LAURE SMITH	RECESSO ESCOLAR	RECESSO ESCOLAR
Agosto				



#### **4.1 Atividade 1: *As mil e uma histórias de Manuela***

O livro trata de uma criança, a Manuela, que adorava comer livros. Um dia, após tanta comilança literária, se transforma em um livro enorme e, para voltar a ser uma criança normal, tem a idéia de escrever seu próprio livro. Como esta foi a primeira atividade do ano, um tempo da aula foi destinado para conversar sobre os combinados da biblioteca, sobre como seriam os empréstimos e qual era a dinâmica das atividades propostas. A leitura da obra foi realizada por mim usando a pausa protocolada, que consiste em pausas estratégicas durante a leitura para convocar as crianças a participarem da história, a partir de perguntas que as estimulem a realizar inferências sobre o conteúdo da obra desde a capa, por meio dos textos verbais e visuais, convocando as crianças a buscarem relações entre estes textos, uma vez que, nas obras apresentadas, imagem e texto são indissociáveis para a construção de sentido.

Explorando as características do livro, realizo perguntas a fim de estimulá-las a ativarem seus conhecimentos e experiências prévios para compreenderem o texto, sempre as lembrando de buscarem nas marcas do texto as informações que tornem possíveis suas inferências e hipóteses. Levando em consideração as hipóteses levantadas sobre o que aconteceria no desenrolar da história, bem como as inferências empreendidas, era questionado às crianças se aquelas hipóteses e inferências procediam ou não, considerando que aquelas que não tinham relação com o contexto da história deveriam ser refutadas para que novas fossem elaboradas. Esta mesma estratégia de ensino da leitura foi proposta em diversas atividades deste trabalho.

Como a obra em questão apresenta conteúdo bastante metafórico, buscou-se, com as crianças, entender os sentidos não explicitados no texto. Em todas as atividades, após a leitura, as crianças compartilharam suas impressões sobre o livro, seus entendimentos e então a atividade de registro foi proposta. Como culminância desta leitura, foi solicitado às crianças que se colocassem no lugar da personagem Manuela e pensassem, ao se transformarem em um livro, em qual história contariam.

Era necessário criar título e capa correspondentes ao tema do livro. Foi importante lembrá-las da infinidade de histórias que um livro literário pode contar: histórias de amor, de mistério, de terror, de aventuras etc. De modo geral, as crianças ficaram

bastante empolgadas com a atividade e se empenharam para realizá-la. Algumas não concluíram no horário e a professora permitiu que terminassem na sala de aula. Após a entrega das atividades, todos os trabalhos foram expostos no mural da biblioteca. Na aula seguinte, para valorizar as crianças pelo empenho, li todos os títulos e compartilhei com a turma as histórias de cada um.

Figura 3: O coração partido



Fonte: Acervo pessoal

Figura 4: O jogador CR7



Figura 2: Acervo pessoal

Figura 5: Vida mágica



Fonte: Acervo pessoal

Figura 6: A paixão que não acaba

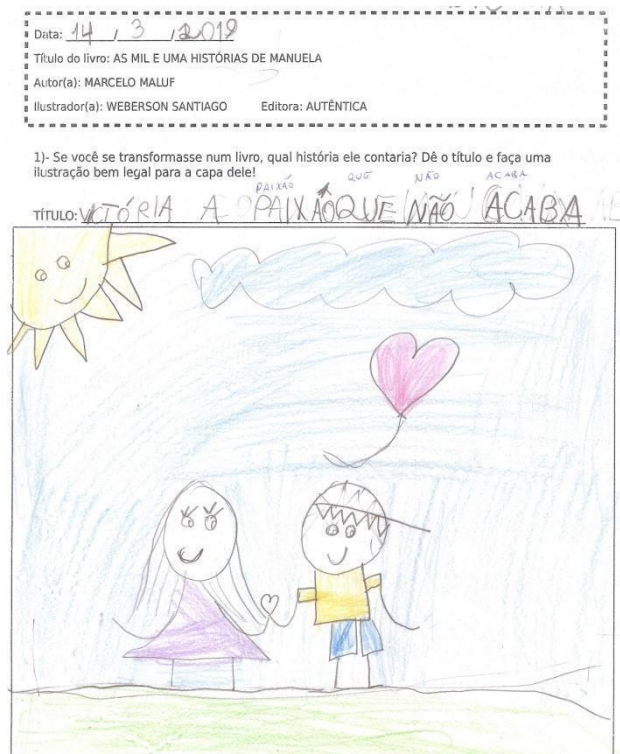


Figura 2: Acervo pessoal

#### 4.2 Atividade 2: *Omo-oba: histórias de princesas*

Este livro apresenta histórias de infância de sete princesas africanas. Para esta atividade foi escolhido o mito “Oiá e o búfalo interior”, confesso que por ser uma história com a qual identifico e considero uma das mais bonitas do livro. A história é complexa, porque trata da subjetividade humana: a força interior de uma mulher. As ilustrações são belíssimas, trazem riqueza estética e palavras de origem africana - a começar pelo título. Esse tema foi trabalhado pela professora em sala de aula, portanto não houve, por parte das crianças, um estranhamento no sentido de ignorar ou desrespeitar a temática proposta.

Esta prática de leitura também teve como mote a pausa protocolada, atendendo os mesmos princípios da primeira. Inicialmente foi apresentada a capa do livro e a autora, explicitada a temática do livro e as outras histórias que compõem a obra. Posteriormente buscou-se ativar conhecimentos prévios das crianças sobre

personagens e elementos que compunham a história, para facilitar o entendimento da mesma. Algumas crianças inferiram que Oiá se transformava em búfalo antes da história revelar este mistério. Quando perguntado por que Oiá se transformava em um búfalo, foi necessário retomar que, no início da história, as principais características atribuídas à Oiá são sua força e determinação (foi explicado o significado de determinação), e, entre os animais africanos conhecidos pelas pessoas da região onde a história é contada (Ketu), possivelmente elas consideraram que o búfalo é o animal capaz de melhor representar as características desta princesa (ao ser apresentado o título da história de Oiá, perguntou-se se os alunos conheciam este animal, como era, com qual animal próximo a nós se parecia e, posteriormente, foram dadas informações sobre este animal).

Foi interessante também promover a reflexão sobre a razão de um animal ter sido escolhido para representar a força interior da princesa. Por se tratar da essência, da natureza daquelas meninas, o animal seria a representação dessa natureza em estado selvagem, pois um animal selvagem está, sem dúvida, em conexão com a natureza e é o que é desde o seu nascimento. Suas características são inatas. Para promover essa reflexão sobre um animal que representa a essência de uma menina, foi solicitado que as crianças refletissem sobre a seguinte questão “Se você fosse um animal selvagem, qual seria? Por quê?” e abaixo, foi destinado um espaço para que representassem esse animal selvagem por meio da ilustração. Foi importante conversar com eles sobre quais animais seriam considerados selvagens. Inclusive, perguntei: “Gato, cachorro, galinha, coelho, vaca, cavalo, desses que temos contato, são animais selvagens? Por quê?” Após o esclarecimento das dúvidas, as crianças realizaram a atividade com muito capricho. Apesar de ser uma história complexa, com muitas informações implícitas, coletivamente foi possível produzir sentidos a partir da história. Sentidos estes revelados nas atividades realizadas. Posteriormente, as atividades foram expostas no mural da biblioteca.

Figura 7: O morcego, porque gosto de dormir e procurar comida de noite

Data: \_\_\_\_\_ NOME: \_\_\_\_\_


Título do livro: JULIO: OMO-OBA

Escritor(a): ATORA: KIUSAM DE

Ilustrador(a): \_\_\_\_\_ Editora: MAZZA

SE VOCÊ FOSSE UM ANIMAL SELVAGEM, QUAL SERIA? POR QUÊ?  
 REGISTRE COM UMA ARTE BEM BONITA!

EU SERIA NUM MORCEGO PORQUE  
GOSTO DE DORMIR E GOSTO  
DE PROCURAR COMIDA A NOITE



Fonte: acervo pessoal

Figura 8: A raposa, porque é mascote do meu time

Data: 21, 03, 19 NOME: \_\_\_\_\_


Título do livro: OMO-OBA : HISTÓRIAS DE PRINCESAS - OIÁ E O BÚFALO INTERIOR

Es:ritor(a): KIUSAM DE OLIVEIRA

Ilustrador(a): JOSIAS MARINHO Editora: MAZZA

SE VOCÊ FOSSE UM ANIMAL SELVAGEM, QUAL SERIA? POR QUÊ?  
 REGISTRE COM UMA ARTE BEM BONITA!

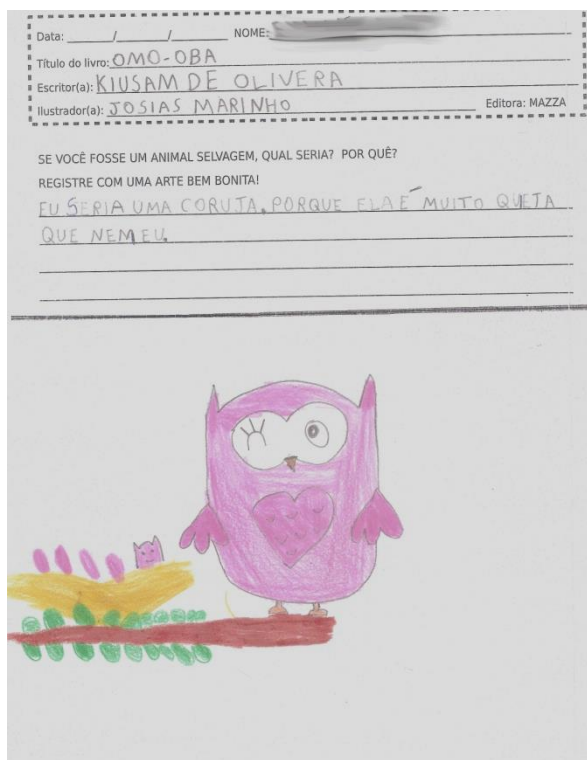
A RAPOSA PORQUE É MASCOTE DO MEU TIME.



Fonte: acervo pessoal

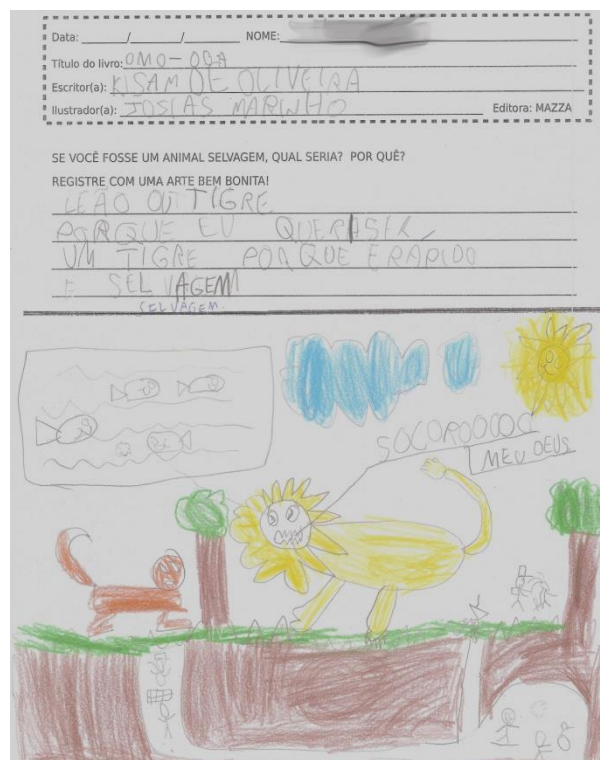


Figura 9: Coruja, porque é muito quieta que  
nem eu



Fonte: acervo pessoal

Figura 10: Leão ou tigre, porque é rápido e  
selvagem



Fonte: acervo pessoal

### 4.3 Atividade 3: *Meu primeiro amor*

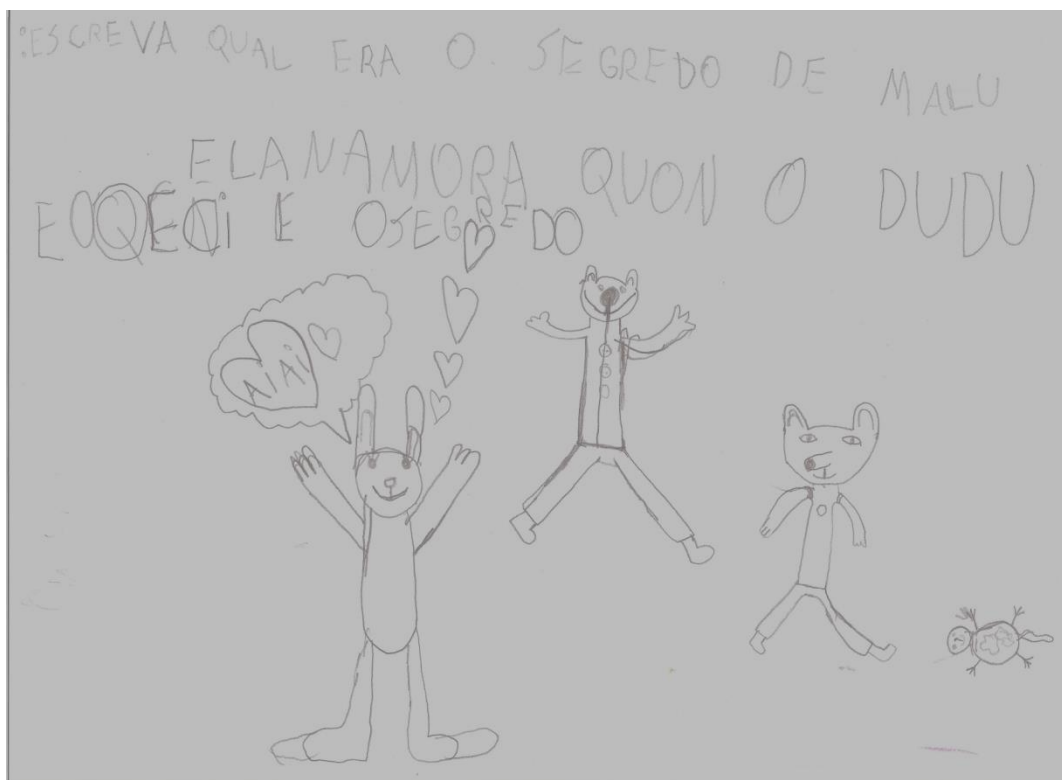
Para esta atividade foi realizada a leitura compartilhada. Entretanto, como havia poucos livros, solicitei à professora que selecionasse algumas crianças para contarem a história. Esta prática teve horário reduzido, por isso foi escolhido um livro com história curta. Ao contrário do que o nome sugere como óbvio, a obra trata do encantamento de uma criança quando ganha uma caixa de lápis de cor e de suas aventuras e descobertas a partir deste presente. Como a maioria das crianças não tinha acesso ao livro, segurei um exemplar de frente para os demais alunos, mostrando as ilustrações correspondentes ao texto lido pelas crianças e fazendo as devidas intervenções para que todos compreendessem a história. Quando a oralidade fica em evidência, é importante lembrar às crianças leitoras sobre a entonação, sobre a importância de ler pausadamente e respeitar as pontuações do texto e sobre a clareza da leitura, pois existe um ouvinte que precisa compreender o que é lido. Dessa maneira, este tipo de atividade promove a reflexão e a prática sobre alguns aspectos da fluência na leitura oral.

Os alunos ficaram eufóricos quando foi pedido para a professora que selecionasse alguns deles para a leitura. Todos desejavam participar. Entretanto, neste momento, a professora usou critérios de participação dos alunos na sala de aula durante a semana para selecionar os leitores. Nesse sentido, a atividade de leitura foi tomada como uma premiação a estes alunos. Ainda assim, deixei claro que haveria oportunidade para que todos lessem em outras atividades na biblioteca. Como a leitura oral demanda das crianças bastante concentração, quando ocorre a leitura compartilhada, não há atividade de registro. Como cada criança tem o seu tempo para ler, considero que este tempo deve ser respeitado, portanto não cabe realizar outra atividade além desta, que já demanda muito dos alunos. Além disso, a leitura literária é uma atividade em si mesma, não havendo necessidade de “complementá-la” ou “materializá-la” por meio de um registro.

#### **4.4 Atividade 4: *Olívia e o grande segredo***

A atividade realizada também foi a pausa protocolada, feita por mim, nos mesmos moldes das anteriores. Porém, diferentemente dos outros textos, não revelei o segredo (que não compromete o entendimento da história) para solicitar aos alunos que escrevessem qual era o segredo de Malu, que o confia para Olívia. No início da obra, é sugerido por uma ilustração na guarda do livro que se trata de um segredo de amor. Essa ilustração foi mostrada, entretanto não foi dada ênfase a ela, deixando que só os mais atentos percebessem a relação desta ilustração com o segredo da personagem. Como o livro traz vários personagens, cada um representado por um animal, pedi que o segredo criado por eles levasse em conta os personagens citados na história, podendo se relacionar com um ou mais personagens. Para facilitar a escrita das crianças, registrei no quadro o nome de cada um dos personagens. Quando todas finalizaram a atividade, mostrei a página final do livro que revelava o segredo de Malu: ela estava apaixonada pelo Dudu. Algumas crianças disseram “eu sabia!”, outras ficaram surpresas. Foi retomada também a ilustração da guarda do livro, que já sinalizava se tratar de um segredo de amor, para reforçar com os alunos a importância das marcas deixadas nos textos verbais e visuais pelo autor/ilustrador para a compreensão da história, bem como para lembrá-las da relação entre os mesmos, demonstrando, mais uma vez, que todos os elementos presentes no livro devem ser usados para buscar a compreensão do todo.

Figura 11: Malu namora o Dudu



Fonte: acervo pessoal

#### 4.5 Atividade 5: Só um minutinho

Para este livro, novamente foi realizada a atividade de pausa protocolada. Este é um livro que exige das crianças a elaboração de inferências em todos os momentos sobre o que está acontecendo, por meio das ilustrações. Trata-se de uma história com contexto cultural mexicano. Por isso, ao apresentar a capa do livro, solicitei que as crianças ativassem conhecimentos prévios a respeito da figura da caveira mexicana: “já viram esta caveira? Onde? O que a caveira representa na nossa cultura? No livro, ela representa qual cultura? Qual país? Será que neste país a caveira representa a mesma coisa que representa no nosso país?” A capa do livro apresenta elementos riquíssimos que contribuem para a construção de hipóteses sobre a história. Por exemplo: o título da obra é “Só um minutinho” e, na ilustração, a caveira usa um relógio. Todos estes elementos foram explorados antes da leitura do texto verbal. A professora disse que já havia mostrado a figura da caveira mexicana para as crianças, bem como explicado sua origem e do que se tratava. Juntos retomamos esse conhecimento. Os alimentos apresentados na história também fazem parte da cultura mexicana e esta questão foi



relembrada no decorrer da leitura.

Ao final, perguntei aos alunos por que o Senhor Esqueleto (caveira mexicana) queria buscar a vovó Carocha e porque ele desiste de levá-la. Alguns tiveram receio de responder, outros responderam sem pestanejar “foi a morte, ela ia morrer”. Sobre a desistência do senhor esqueleto, as respostas mais recorrentes foram “ele gostou tanto dela que desistiu”, “a festa foi boa, ele desistiu por isso”. Todas pertinentes ao contexto da história. Algumas crianças acharam o livro cansativo, um deles disse “nossa, ela (vovó Carocha) não acaba nunca?”, exatamente a sensação que o Senhor Esqueleto experimenta ao esperar pela vovó Carocha. Essa questão foi discutida com as crianças. Após as discussões e considerações sobre o livro, aproveitando a inspiração na cartela de cores vibrantes que fazem parte da cultura mexicana e do livro, foi realizada uma atividade de colorir.

#### **4.6 Atividade 6: *A ovelha negra***

Novamente, atividade de pausa protocolada. O livro traz a temática das diferenças e de como isso pode nos fazer mal ou bem, dependendo de como as encaramos. Foi discutido com as crianças se a diferença é mesmo tão incomum como fazemos parecer ou se o natural é justamente sermos diferentes. Ao final da discussão, foi pedido que contassem quais eram as características físicas que mais gostavam em si mesmos e como viam essas características.

#### **4.7 Atividades 7 e 8: *A loura do banheiro e mais 10 lendas urbanas***

Mediação de leitura. Como se trata de um livro de suspense, considerei que a pausa protocolada poderia comprometer a leitura interrompendo o envolvimento das crianças com a história. Por isso, optei por apenas realizar a leitura com uma entonação misteriosa e sombria. Antes, porém, foi explicado o que eram as lendas urbanas e que tudo não passava de história. Este livro é, sem dúvida, o de maior sucesso no turno da tarde. Quando anunciei que leria a história da Loura do Banheiro, os alunos vibraram. Recomendei que os comentários fossem feitos ao final da leitura, porque essa história exigia concentração e silêncio para ser bacana de ouvir. As crianças fizeram silêncio absoluto, os olhos atentos, muitas ficaram paralisadas nas cadeiras. Ouvia-se muitos

“nó”, “nú”, “credo”, “ai meu Deus”. Após a leitura, as crianças aplaudiram, ficaram eufóricas, conversaram sobre a história, apontaram os colegas que estavam com medo, disseram que fariam o ritual para chamar a louca do banheiro na escola.

A atividade proposta após a leitura visava justamente desconstruir (ou reconstruir) a imagem da personagem. Foi solicitado que cada grupo de cinco alunos que compunha uma mesa fizesse, em equipe, a sua louca do banheiro em uma cartolina. Giz de cera, cartolina, lápis de cor e lápis de escrever foram disponibilizados para a tarefa. A equipe ganhadora seria a que cumprisse o objetivo de fazer o desenho mais assustador e que soubesse realizar esse trabalho realmente em grupo, com o efetivo envolvimento de todos. Todos se empenharam muito para fazer o desenho. Para as equipes que não concluíram no horário da biblioteca, a professora cedeu um tempo da sua aula para a finalização da atividade. Como houve um envolvimento muito grande de toda a turma, conversei com eles sobre o quanto fiquei feliz pelo empenho e decidi premiar todos eles. O prêmio foi um chocolate.

Além disso, usei um mural externo para expor todos os desenhos. Percebi que elas se sentiram valorizadas pela premiação e pela exposição para toda a escola. Com essa atividade, o livro se popularizou na escola e é um dos mais procurados na biblioteca ainda hoje. Na semana seguinte, a professora solicitou que a aula fosse realizada no último horário, e como este horário é ainda menor que o segundo, as crianças pediram para que eu fizesse a leitura demais algumas lendas do livro (atividade 8). Li o sumário com os títulos das histórias que compõem o livro e foram escolhidas por votação as lendas “E.T de Varginha” e “Enterrado vivo!”. Procedeu-se a preparação desta leitura da mesma maneira da anterior. Neste dia, não houve atividade de registro. Algum tempo depois, quando os cartazes foram removidos do mural, a professora relatou que os alunos exigiram que os cartazes não fossem descartados e sugeriram afixá-los nas paredes da sala de aula.

Figura 12: Mural pátio Loura do Banheiro I



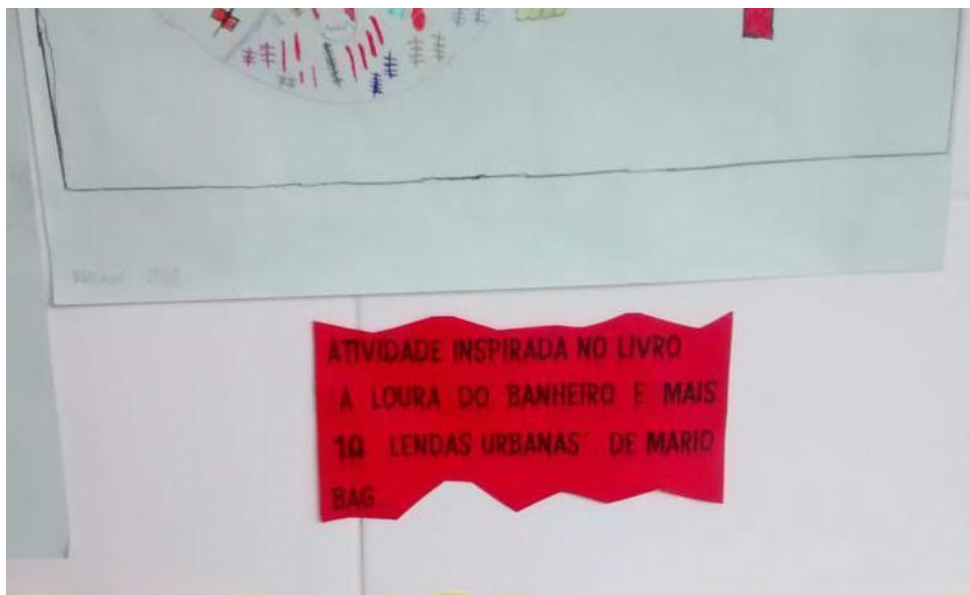
Fonte: Acervo pessoal

Figura 13: Mural pátio Loura do Banheiro II



Fonte: Acervo pessoal

Figura 14: Descrição mural Loura do Banheiro



Fonte: acervo pessoal

#### 4.8 Atividades 9 e 10: *Mora pegou catapora*

Para esta obra foi realizada a atividade de leitura compartilhada. A leitura foi feita em duplas e todas as crianças participaram da prática. Nas atividades de leitura compartilhada, considero importante deixar que leiam apenas as crianças que se sintam à vontade para tal. Sempre deixo claro que ninguém será obrigado a ler, pois as atividades na biblioteca são um momento de diversão, de relaxamento e não de tensão. Sempre esclareço que não tenho objetivo de julgá-los, afinal nada ali vale nota ou conceito e peço que participem porque têm vontade, não por obrigação. Nesta prática, leio o título, as informações da capa e proponho a construção de hipóteses sobre a história. Então, indico que todos devem respeitar a leitura dos colegas e acompanhar a leitura realizada, para darem continuidade à prática sem se perderem. Perguntei “quem deseja ler, levante a mão”. No início, as crianças ficaram acanhadas, poucas se voluntariaram. Posteriormente, todas queriam ler, até mesmo as que apresentam mais dificuldade na leitura fizeram questão de participar.

Como dito anteriormente, na leitura em voz alta, sempre lembro às crianças que é necessário ler pausadamente, respeitando as pontuações e em voz alta para que todos possam ouvir. Nesta atividade, não havia a intenção de realizar nenhum registro.

Entretanto, excepcionalmente neste dia, a professora realizou uma intervenção interessante e pediu que as crianças prestassem atenção nas ilustrações dos livros, pois estas trazem a técnica de colagem, misturando fotografias com desenhos. As crianças começaram a apontar os elementos que correspondiam aos desenhos e às fotografias. A partir desta intervenção da professora, sugeri que fizéssemos uma colagem com o tema autorretrato na aula seguinte. Na aula 10, realizamos a colagem. Mostrei diversos exemplos deste tipo de trabalho para os alunos, para que eles soubessem como fazer e para inspirá-los. Então, disponibilizei folhas coloridas e revistas para recorte. Inicialmente, percebi que as crianças se preocuparam bastante com a estética e a proporção das colagens, acharam estranho criar algo que não estivesse em um padrão estético convencional, no qual olhos, boca e nariz fossem desproporcionais, extraídos de fotografias e imagens distintas. Aos poucos, começaram a entender a proposta. A maioria finalizou o autorretrato e o fez com empenho e criatividade. Neste tipo de atividade, as crianças que ainda apresentam dificuldades de escrita têm a possibilidade de se expressarem de outra maneira, com outras modalidades de linguagem. Por isso, a promoção de práticas que se relacionem com elementos da obra lida, mas que não estejam necessariamente atreladas à escrita e à leitura de textos verbais, podem favorecer aqueles alunos que ainda não realizam exitosamente atividades com essas modalidades de linguagem, contribuindo para que os seus saberes e potencialidades tenham espaço na escola e sejam valorizados.

Figura 15: Mural biblioteca autorretrato



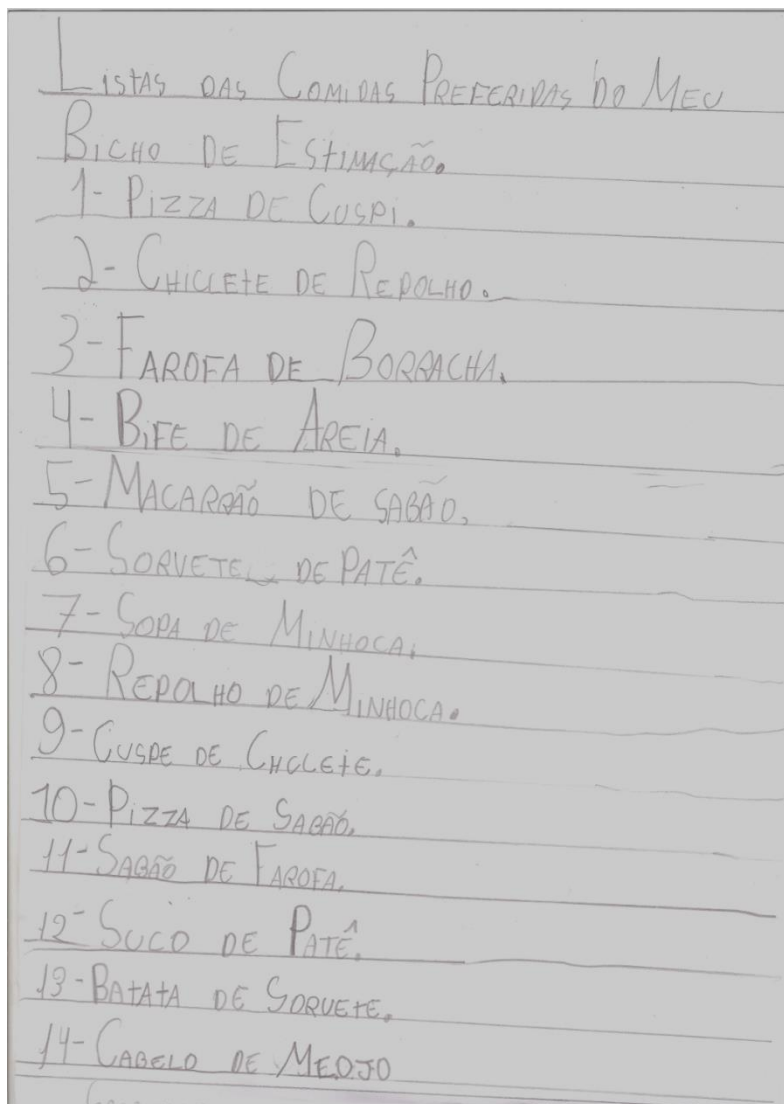
Fonte: Acervo pessoal

#### 4.9 Atividades 11 e 12: *Listas fabulosas*

Para esta atividade foram realizadas duas práticas: a pausa protocolada e a leitura compartilhada. Por se tratar de um livro mais extenso que os anteriores, foi possível realizar ambas as práticas com esta obra. Li as partes narrativas do livro e as diversas listas presentes na história foram lidas por duplas de alunos. Como na atividade de leitura compartilhada mencionada anteriormente, cabia às crianças sinalizarem o desejo de realizar a leitura. Após a leitura e uma breve conversa sobre as histórias e sobre a estrutura dogênica textual lista, as crianças foram convidadas a elaborar suas próprias listas, baseadas na última página do livro, que apresenta temas bem esquisitos para comporem uma lista fabulosa. Foram necessárias duas aulas para que elas concluíssem a atividade, pois a mesma exigia o uso da criatividade, da imaginação e a libertação do óbvio, como a obra de Eva Furnari propõe. As crianças tiveram dificuldades de pensar em itens criativos, mirabolantes e fora do comum. Várias vezes precisei lembrá-las que a ideia era criar listas que não fizessem sentido, que fossem malucas mesmo e combinassem categorias que geralmente não combinamos na realidade, no cotidiano. Ainda assim, algumas apresentaram dificuldades para soltar a imaginação. Nesta atividade, crianças que apresentavam dificuldades de leitura produziram textos excelentes, repletos de criatividade e conseguiram, de fato, criar listas fabulosas.

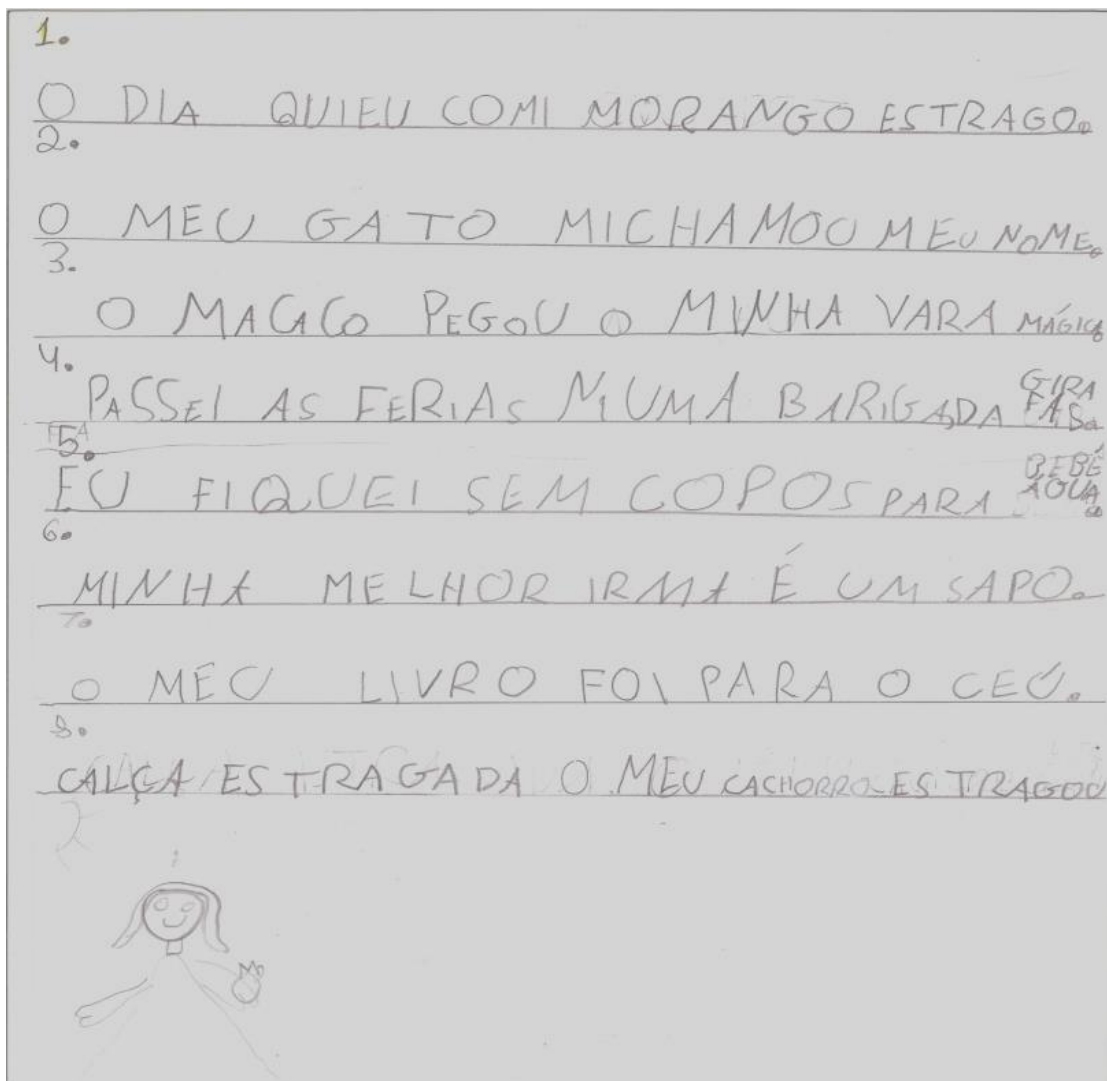


Figura 16: Lista de comidas preferidas do meu bicho de estimação



Fonte: acervo pessoal

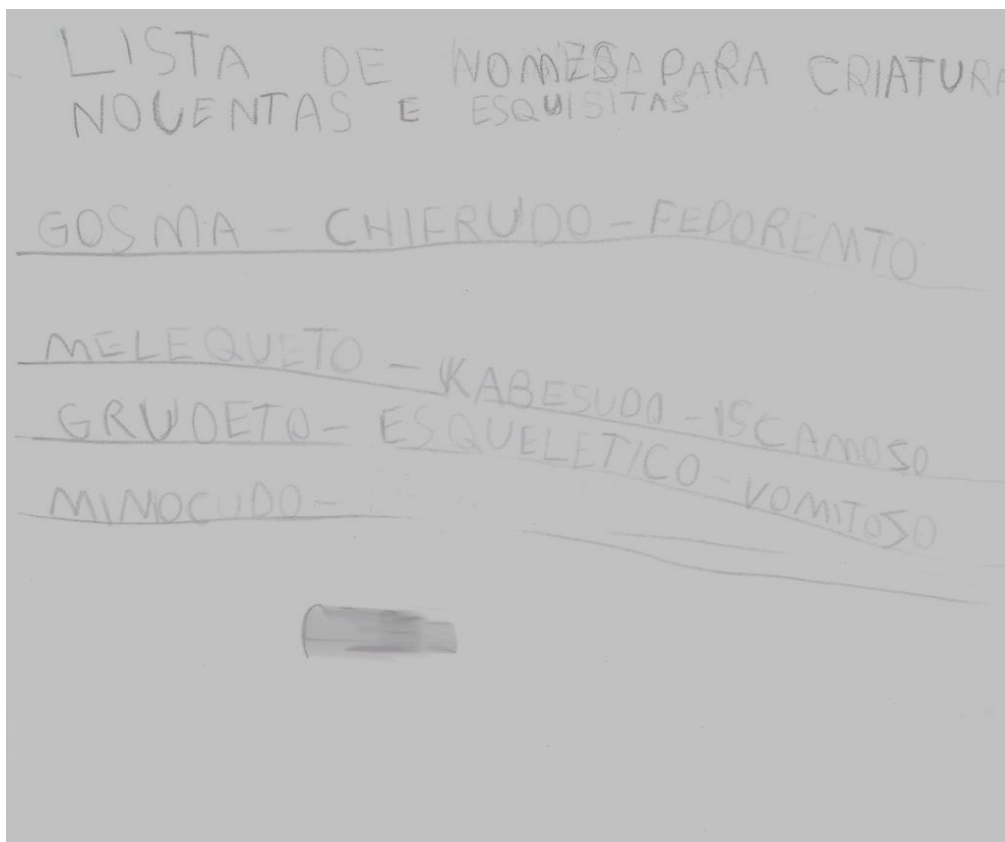
Figura 17: Lista de temas para redação



Fonte: acervo pessoal



Figura 18: Lista de nomes para criaturas nojentas e esquisitas



Fonte: acervo pessoal

#### 4.10 Atividades 13: *A verdadeira história dos três porquinhos*

Essa história foi lida com a estratégia de pausa protocolada. Após a leitura, perguntei às crianças se elas acreditavam na inocência do Sr. Alexandre T. Lobo, personagem principal da história. Algumas disseram que sim, outras perceberam que se tratava de uma artimanha do lobo para se livrar da cadeia. A atividade de registro deste dia foi a continuação da proposta para a obra *Listas Fabulosas*, mencionada no item anterior.

#### 4.11 Atividades 14: *A raiva*

A atividade proposta foi de pausa protocolada, bem como as demais. Neste livro, as crianças tiveram um pouco mais de dificuldade para responder às perguntas elaboradas durante a pausa protocolada, bem como para refletir sobre o sentimento da

raiva, conforme mencionado na introdução deste capítulo. Entretanto, a atividade de registro foi realizada de forma satisfatória pela maioria, atendendo ao que havia sido solicitado.

Figura 19: Fico com raiva quando gritam comigo


NOME: \_\_\_\_\_ SALA: 18  
LIVRO: A RAIVA ESCRITOR: BLANDINA FRANCO ILUSTRADOR: JOSÉ CARLOS LOLLO

A RAIVA PODE COMEÇAR PEQUENA E CRESCER CADA VEZ MAIS SE FOR ALIMENTADA. CONTE O QUE TE DEIXA COM RAIVA E O QUE FAZ PARA SE ACALMAR.

O QUE ME DEIXA COM RAIVA É QUE AS PESSOAS GRITAM COMIGO.

O QUE EU FAÇO PARA ME ACALMAR É EU ME ACALMO TOMANDO ÁGUA.

SE A SUA RAIVA FOSSE UM MONSTRO, COMO ELA SERIA? DESENHE.



Fonte: acervo pessoal


Figura 20: Fico com raiva quando meu amigo me assusta

NOME: \_\_\_\_\_ SALA: 18  
LIVRO: A RAIVA ESCRITOR: BLANDINA FRANCO ILUSTRADOR: JOSÉ CARLOS LOLLO

A RAIVA PODE COMEÇAR PEQUENA E CRESCER CADA VEZ MAIS SE FOR ALIMENTADA. CONTE O QUE TE DEIXA COM RAIVA E O QUE FAZ PARA SE ACALMAR.

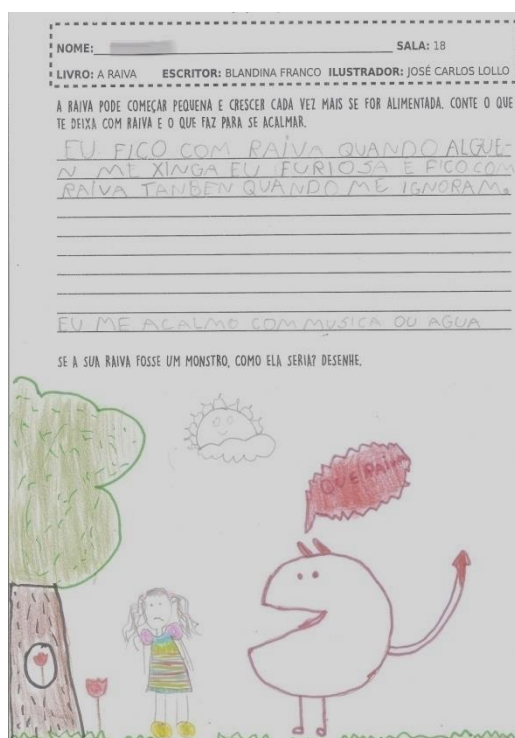
PRIMEIRO QUANDO EU ESTOU COM EU SAÍ DE MINHA CASA PARA BUSCAR MEUS AMIGOS PARA BRINCAR NAÍ. QUANDO MEU AMIGO ME ASSUSTA QUANDO EU FICO COM MUITA RAIVA E FICO COM UM TAPETE DE BATER NELES. A ÚNICA COISA QUE ME ACALMA É A ÁGUA.

SE A SUA RAIVA FOSSE UM MONSTRO, COMO ELA SERIA? DESENHE.



Fonte: acervo pessoal

Figura 21: Fico com raiva quando me xingam ou ignoram



Fonte: acervo pessoal

#### 4.12 Atividade 15: Orelha de limão

Este livro trata da questão do *bullying* de forma graciosa e literária, sem explicitar o tema ou apresentar um texto moralista. As crianças perceberam que a temática central da história era o *bullying* e a autoaceitação. Quando perguntei o que o porco e a cabra estavam fazendo com a ovelha, a maioria soube identificar que se tratava de *bullying*, pois a personagem era hostilizada por conta de uma característica física incomum. Foi discutido o conceito do que é ser igual aos outros, já que todos somos diferentes em diversos aspectos. Aproveitando a questão dos apelidos ofensivos colocados na história, a atividade de registro propôs que as crianças escrevessem quais apelidos não gostavam de receber e por quais gostavam de ser chamadas. Após todos terminarem a escrita, propus que compartilhássemos as respostas para que cada um dos colegas soubesse como os outros gostam e não gostam de serem chamados. A participação foi voluntária. Inicialmente muitos não queriam ler as suas respostas. Entretanto, a atividade tornou-se divertida, provocando muitas risadas e todos quiseram participar.

Figura 22: Gosto que me chamem de Vivi

NOME: \_\_\_\_\_ SALA: 18


LIVRO: ORELHA DE LIMÃO ESCRITORA: KATJA REIDER ILUSTRADORA: ANGELA VON ROEHL

A OVELHA COM ORELHA AMARELO-LIMÃO GOSTAVA DE SER CHAMADA DE ORELHA DE ESTRELA. COMO VOCÊ GOSTA DE SER CHAMADO(A)?

EU GOSTO QUE MIM CHAMA DE VIVIVI

E COMO NÃO GOSTA DE SER CHAMADO(A)? POR QUÊ?

EU NÃO GOSTO QUE MIM CHAMA DE CHOCOLATE PRETO



Fonte: acervo pessoal

Figura 23: Gosto que me chamem de Ju

NOME: \_\_\_\_\_ SALA: 18

LIVRO: ORELHA DE LIMÃO ESCRITORA: KATJA REIDER ILUSTRADORA: ANGELA VON ROEHL

A OVELHA COM ORELHA AMARELO-LIMÃO GOSTAVA DE SER CHAMADA DE ORELHA DE ESTRELA. COMO VOCÊ GOSTA DE SER CHAMADO(A)?

EU GOSTO QUE MIM CHAMA DE JU

E COMO NÃO GOSTA DE SER CHAMADO(A)? POR QUÊ?

EU NÃO GOSTO QUE MIM CHAMA DE CAFE COM LEITE POR QUE EU FICO TRISTE

Fonte: acervo pessoal

Figura 24: Gosto que me chamem de João Pé de Feijão

NOME: \_\_\_\_\_ SALA: 18

LIVRO: ORELHA DE LIMÃO ESCRITORA: KATJA REIDER ILUSTRADORA: ANGELA VON ROEHL

A OVELHA COM ORELHA AMARELO-LIMÃO GOSTAVA DE SER CHAMADA DE ORELHA DE ESTRELA. COMO VOCÊ GOSTA DE SER CHAMADO(A)?

QUELUS MIMOS BONI LO FUTURO JOAO PEI FEJON

E COMO NÃO GOSTA DE SER CHAMADO(A)? POR QUÊ?

QVONATESTA QUEU NÃO TEVHO QVONATESTA

Fonte: acervo pessoal

Figura 25: Gosto que me chamem de Aninha

NOME: \_\_\_\_\_ SALA: 18

LIVRO: ORELHA DE LIMÃO ESCRITORA: KATJA REIDER ILUSTRADORA: ANGELA VON ROEHL

A OVELHA COM ORELHA AMARELO-LIMÃO GOSTAVA DE SER CHAMADA DE ORELHA DE ESTRELA. COMO VOCÊ GOSTA DE SER CHAMADO(A)?

ANA, ANINHA, CLARI, ANAI

E COMO NÃO GOSTA DE SER CHAMADO(A)? POR QUÊ?

EU NÃO GOSTO QUE ME CHAME DE MACHO, FEMEA E SEM DE PERNA DE SIRENA

Fonte: acervo pessoal

Com a atividade 15 se encerrou o projeto de leitura desta pesquisa. Todas as propostas foram muito bem recebidas e abraçadas pelas crianças. A turma é excelente, muito envolvida e interessada. Os alunos fazem questão de frequentar a biblioteca, participar das atividades e realizar os empréstimos de livros. A professora, apesar de não propor atividades, obras ou conteúdos que se relacionassem com as atividades, temáticas e propostas pedagógicas da sala de aula, foi frequente na medida do possível, ajudou na organização dos alunos no espaço, nos momentos de dispersão da turma e nos momentos de registro, esclarecendo dúvidas sobre a escrita, quando solicitada pelos alunos.

A seguir serão descritos e analisados os dados iniciais e finais coletados por meio de questionários respondidos pela professora referência da turma estudada.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta pesquisa, buscou-se investigar se houve contribuições das práticas realizadas na biblioteca escolar no processo de ensino-aprendizagem da leitura na sala de aula, a partir de atividades de leitura literária realizadas na biblioteca escolar. Para tal, foi necessário elaborar e aplicar questionários diagnósticos no início do ano para conhecer quais as habilidades de leitura a professora referência da turma pretendia desenvolver com seus alunos no decorrer do ano letivo, bem como em qual estágio de desenvolvimento destas habilidades cada uma das crianças se encontrava. O Questionário Inicial A (QI-A), com duas questões abertas, buscou ainda conhecer as impressões da professora sobre o interesse geral da turma pela leitura de diversos textos e pela leitura literária, a fim de avaliar se as atividades realizadas na biblioteca contribuíram ou não para estimular e aumentar o interesse das crianças pela leitura e literatura. A seguir, serão descritos os dados presentes nos questionários iniciais e finais para que se prossiga a comparação dos mesmos, bem como sua análise.

Para responder o QI-A, parece ter havido, por parte da professora, dificuldades no preenchimento das habilidades de leitura a serem trabalhadas por ela durante o ano letivo, apesar de ministrar as aulas de Língua Portuguesa e Literatura para os alunos. Apenas quando sugeri as habilidades, baseadas no Caderno 3 - Avaliação Diagnóstica da Alfabetização (BATISTA *et al*, 2005, p.17-18), do Ceale, disponível no acervo da biblioteca, o questionário foi entregue. É importante ressaltar que um dos objetivos deste trabalho era justamente ter clareza sobre as habilidades de leitura que a professora planejava desenvolver em seus aprendizes, a fim de adaptar as práticas da biblioteca às demandas dos alunos e da docente.

De todo modo, as habilidades selecionadas levaram em conta aspectos relacionados à compreensão do texto - a dimensão social do processamento da leitura - para a análise dos efeitos das atividades de literatura realizadas no espaço da biblioteca sobre o desenvolvimento das mesmas e foram aprovadas pela professora, que considerou as habilidades adequadas ao ano de formação e ao nível de aprendizagem apresentado pela turma. São elas:

- Compreende globalmente o texto lido, identificando o assunto principal.

- Infere informações.
- Formula hipóteses sobre o texto.
- Reconta narrativas lidas pelo professor/mediador.

A partir das habilidades selecionadas, buscou-se empreender práticas de leitura na biblioteca escolar que promovessem e facilitassem a aprendizagem das mesmas pelos alunos estudados. Todas as habilidades listadas por Batista *et al*(2005, p.17-18) vão ao encontro dos conceitos defendidos neste trabalho a respeito da leitura como um processo complexo, cognitivo e social (CAFIERO, 2005), pois levam em conta que a leitura vai além da decodificação, exigindo-se a compreensão do texto como um todo, a formulação de hipóteses, a inferência de informações não explícitas no texto, além da capacidade de apropriação do texto lido, entendido como a habilidade de recontar uma história. Ademais, estas habilidades são também sinalizadas por Cafiero e Cosson (2007) como fundamentais para a aprendizagem da leitura e especialmente para a formação de um leitor competente.

Uma importante estratégia de ensino da leitura citada por Cafiero (2005) e priorizada nas atividades aplicadas neste projeto, foi a pausa protocolada, já mencionada anteriormente, pois ela permite ao leitor o reconhecimento das habilidades mobilizadas durante o processo de leitura individual e coletiva para que haja a compreensão do texto lido e a percepção da leitura como um processo. Esse entendimento sobre o processo é importante para que o leitor perceba que o ato de ler é uma construção contínua de hipóteses, de inferências, de sentidos, de mobilização de conhecimentos para buscar entendimentos no texto, sempre tendo em mente as marcas do texto, os limites e brechas que o texto dá para diferentes interpretações.

A seguir procederemos a comparação dos dados iniciais e finais apresentados nos Questionário Inicial B (QI-B) e Questionário Final B (QF-B), respondidos a partir de cada uma das habilidades pontuadas acima e avaliadas pela professora referência da turma.

Tabela 1: Habilidade 1 - Compreende globalmente o texto lido, identificando o assunto principal

	ANTES DA APLICAÇÃO DO PROJETO	APÓS O PERÍODO DE APLICAÇÃO DO PROJETO
NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO	NÚMERO DE CRIANÇAS	NÚMERO DE CRIANÇAS
Não desenvolvida	1	1
Pouco desenvolvida	11	10
Satisfatoriamente desenvolvida	11	12
Consolidada	1	1

A tabela mostra que o número de crianças com a habilidade de compreensão global do texto lido no nível “não desenvolvida” ou “consolidada” foi mantido. Já entre as crianças cuja habilidade estava “pouco desenvolvida”, houve redução de uma criança e sua inclusão no grupo que apresenta esta habilidade no nível “satisfatoriamente desenvolvida”.

Tabela 2: Habilidade 2 - Infere informações

	ANTES DA APLICAÇÃO DO PROJETO	APÓS O PERÍODO DE APLICAÇÃO DO PROJETO
NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO	NÚMERO DE CRIANÇAS	NÚMERO DE CRIANÇAS
Não desenvolvida	2	2
Pouco desenvolvida	12	11
Satisfatoriamente desenvolvida	7	9
Consolidada	3	2

A tabela acima apresenta informações contraditórias, pois, ao mesmo tempo que revela um aumento no número de crianças que passaram para a categoria “satisfatoriamente desenvolvida” após o período de aplicação do projeto de leitura, apenas uma delas



advém da categoria “pouco desenvolvida”. A outra criança que passou a compor esta categoria estava, antes da aplicação do projeto, com a habilidade “consolidada”. Estas informações sugerem uma inconsistência na avaliação realizada pela docente sobre as habilidades em questão. Seria possível que após todas as atividades promovidas na biblioteca visando a melhoria da leitura dos aprendizes, a criança que apresentava esta habilidade consolidada, regresse para a categoria anterior?

Tabela 3: Habilidade 3 - Formula hipóteses sobre o texto

	ANTES DA APLICAÇÃO DO PROJETO	APÓS O PERÍODO DE APLICAÇÃO DO PROJETO
NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO	NÚMERO DE CRIANÇAS	NÚMERO DE CRIANÇAS
Não desenvolvida	1	1
Pouco desenvolvida	12	11
Satisfatoriamente desenvolvida	9	10
Consolidada	2	2

Nesta tabela, verifica-se que o número de crianças cujo desenvolvimento da habilidade destacada se encontrava nos grupos “não desenvolvida” e “consolidada” foi mantido. Houve alteração apenas nas categorias “pouco desenvolvida” e “satisfatoriamente desenvolvida”, no qual apenas uma criança passou daquela para esta.

Tabela 4: Habilidade 4 - Reconta narrativas lidas pelo mediador

	ANTES DA APLICAÇÃO DO PROJETO	APÓS O PERÍODO DE APLICAÇÃO DO PROJETO
NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO	NÚMERO DE CRIANÇAS	NÚMERO DE CRIANÇAS
Não desenvolvida	0	0
Pouco desenvolvida	13	13
Satisfatoriamente desenvolvida	6	8
Consolidada	5	3

Nesta tabela, observa-se que não existem crianças na categoria “não desenvolvida”, nem antes nem após o período de aplicação do projeto. O número de crianças que compõem a categoria “pouco desenvolvida” também foi mantido. As alterações podem ser verificadas apenas nas categorias “satisfatoriamente desenvolvida” e “consolidada”. Curiosamente, ao contrário do considerado esperado ou natural, duas crianças migraram da categoria “consolidada” para a categoria “satisfatoriamente desenvolvida”, e não o contrário.

Esta tabela é, sem dúvida, a que apresenta os dados mais questionáveis, pois, como já contestado anteriormente, seria possível que duas crianças que apresentavam esta habilidade consolidada, regressem para a categoria anterior após todas as práticas realizadas na biblioteca a fim de promover a aprendizagem da leitura? Além disso, se mesmo a criança 23, que apenas nesta habilidade avançou para a classificação “pouco desenvolvida”, foi mantida neste grupo após o período de aplicação do projeto de leitura, seria possível que as crianças avaliadas na categoria “consolidada” apresentassem, após a aplicação do projeto, desenvolvimento inferior? Ademais, a habilidade de recontar narrativas é percebida por mim como satisfatoriamente desenvolvida por todas as crianças da turma. Mesmo após meses, as histórias contadas na biblioteca são lembradas com clareza pelas crianças, algumas com mais detalhes que outras, mas todas conseguem recontá-las satisfatoriamente.

Observa-se a partir dos dados coletados que, em todas as habilidades, a maioria dos alunos se concentra nas categorias “pouco desenvolvida” e “satisfatoriamente desenvolvida”, com número de crianças praticamente iguais e variações pouco significativas para fins estatísticos entre ambas as categorias citadas. A partir das teorizações de Cosson (2007) e Cafiero (2005) sobre a aprendizagem da leitura, pode-se inferir que nas crianças que compõem a categoria “pouco desenvolvida” preponderou a fase individual da leitura (COSSON, 2007), na qual há a predominância do processo de decodificação. Quando as crianças realizam a decodificação palavra por palavra ou frase por frase, a compreensão sobre o que foi lido fica comprometida, porque sua memória temporária é sobrecarregada (CAFIERO, 2005). Dessa maneira, por se concentrarem na etapa de decodificação para empreender a leitura, o entendimento do que foi lido é prejudicado.

Nesse sentido, uma explicação possível é que a avaliação realizada pela professora possa ter privilegiado apenas os momentos de leitura individualizada destas crianças, desconsiderando o desempenho das mesmas nos momentos de leitura compartilhada ou realizada por um mediador, tanto na sala de aula, quanto na biblioteca. É possível que, ao ouvirem histórias e não necessitarem de se preocupar com a decodificação do texto, estas crianças empreendam a compreensão de maneira satisfatória, como de fato foi observado nas práticas de pausa protocolada na biblioteca.

Em relação ao grupo de aprendizes que compõem a categoria “satisfatoriamente desenvolvida” em todas as habilidades, observa-se que os alunos foram mantidos nesta categoria após a realização do projeto, com algumas migrações da categoria “pouco desenvolvida” para esta, como dito anteriormente. Estas crianças realizam satisfatoriamente as operações sociais da leitura relacionadas à compreensão do texto lido, podendo apresentar dificuldades para a compreensão de alguns textos. Pode-se inferir que a professora tenha partido deste entendimento para classificar os alunos na categoria descrita, mais uma vez, privilegiando a avaliação individualizada da leitura. Ainda, a avaliação da compreensão pode ter sido baseada em resultados pontuais obtidos por provas, por exemplo, não considerando o processo como um todo, o que seria o mais adequado, segundo Cafiero (2005).

Sobre as crianças que apresentaram as habilidades consolidadas e se mantiveram

nesta categoria após a aplicação do projeto, entende-se que estas conseguem realizar a leitura de diversos textos, empreendendo as habilidades avaliadas exitosamente. Observa-se que poucas crianças compuseram esta categoria, sendo que na habilidade 1 (compreende globalmente o texto lido, identificando o assunto principal), apenas uma criança foi classificada nesta categoria. Esta criança foi a única classificada em todas as outras habilidades nesta categoria antes e após a aplicação do projeto. De fato, trata-se de uma aluna que desempenha as atividades propostas na biblioteca com facilidade. Porém, não é a única.

Na perspectiva adotada neste trabalho, a aprendizagem da leitura é um processo que não se finda na alfabetização e ocorre ao longo da vida dos sujeitos (CAFIERO, 2005). Nesse sentido, leitores fluentes podem apresentar dificuldades para realizar a leitura de determinados textos, mas conseguem empreender esforços, mesmo que inconscientemente, para atingir a compreensão dos mesmos. Portanto, o fato de muitas crianças estarem na categoria “satisfatoriamente desenvolvida” e não na “consolidada”, não significa que estas não possam realizar exitosamente leitura dos diversos textos apresentados pela professora, na sala de aula. Individualmente, certamente é mais difícil buscar entendimentos sobre a leitura, mas coletivamente, com o compartilhamento de conhecimentos prévios, hipóteses, inferências e impressões sobre o texto, a compreensão possivelmente ocorrerá com fluidez.

É importante destacar que a criança 23, classificada nas habilidades 1, 2 e 3 no grupo “não desenvolvida” apresenta dificuldades cognitivas e de fala, prejudicando o processo de alfabetização da mesma. Por isso, manifestou dificuldades para a escrita e para a leitura. Dessa forma, nas práticas realizadas na biblioteca, apresentava dificuldades de compreensão sobre o que era solicitado nas atividades de registro, bem como nas atividades de artes. Entretanto, nos momentos de compartilhamento oral de respostas dos alunos, apesar das dificuldades na fala, a criança dava respostas criativas e engraçadas. Na atividade 14, por exemplo, ao responder oralmente à pergunta proposta a respeito da raiva, a criança afirmou de maneira divertida “A professora me deixa nervoso!”. Na atividade 16, ao compartilhar o apelido que não gostava de receber, disse “Não gosto quando a professora me chama de gato!”, sempre sorrindo. Apesar dos obstáculos mencionados, a criança participava ativamente das práticas orais e de registro na biblioteca, realizava os empréstimos e

devolvia os livros assiduamente e até mesmo nos momentos de leitura compartilhada fazia questão de participar. Nestes momentos, era auxiliado por mim.

A criança 24, que também compôs a categoria não desenvolvida na habilidade 2, apresenta dificuldades cognitivas de concentração. Observa-se, do mesmo modo, que apesar de esta aluna ter apresentado dificuldades para a realização das atividades propostas, participava de todas elas com o mesmo empenho do aluno 23.

A respeito do Questionário Inicial A (QI-A) e do Questionário Final A (QF-A), apresentou-se duas questões abertas para a professora referência sobre a sua percepção a respeito do interesse da turma pela leitura de diversos textos e, especificamente, pela leitura literária. Ambas as questões foram respondidas antes e após a aplicação do projeto.

No (QI-A), a professora alegou já haver na turma interesse pela leitura de textos literários e não literários. A respeito dos textos não literários, pontuou que os alunos demonstravam interesse por aqueles relacionados de alguma forma com os temas trabalhados em sala de aula. Quanto aos textos literários, a docente afirmou que já havia na turma um interesse significativo pelos mesmos. É importante ressaltar que as crianças frequentam a biblioteca para realizar empréstimos de livros desde o primeiro ano do ensino fundamental. Portanto, no ambiente escolar, já existe certa familiaridade com a literatura.

No QI-B, a docente avaliou que após o período de aplicação do projeto de leitura, percebeu uma prática maior de leitura de textos não literários pelo grupo de alunos que lia com menor frequência. Sobre o interesse pela leitura literária, corroborou as impressões da pesquisadora, afirmando que o mesmo foi crescente durante a realização do projeto e que as crianças mais interessadas incentivaram as demais a lerem mais. De fato, o aumento do interesse ao longo do projeto foi observado, não apenas no envolvimento com as atividades promovidas na biblioteca, mas também pela visita das crianças ao espaço fora do horário de aula programado semanalmente: no recreio, antes do início das aulas e até mesmo no horário da educação física. Acreditamos que a valorização das crianças por meio da promoção de um ambiente receptivo, aberto às suas opiniões, experiências e sugestões, bem como a apreciação

de suas produções, de fato contribuiu para a aproximação das crianças com este ambiente, demonstrando, como defende Silva *et al* (2009) e Leite (2018), a importância da afetividade no processo de constituição do leitor. Todas as crianças, sem exceção, faziam questão de participar das atividades na biblioteca e de realizar os empréstimos literários.

Neste sentido, apesar de a avaliação individual dos alunos não apresentar alterações expressivas de aprendizagem das referidas habilidades de leitura, a busca pela promoção de práticas de leitura significativas para estas crianças proporcionou o real envolvimento das mesmas com o espaço da biblioteca escolar, com o universo da literatura e despertou o interesse crescente pela leitura. É importante observar que a formação do hábito e do gosto pela leitura são pontos intrínsecos à constituição do leitor proficiente, conforme validado por Cafiero (2005) e Cosson (2007). Neste trabalho, deu-se um passo importante nesta direção. Ademais, nas atividades acima descritas, observou-se a apropriação das histórias pelas crianças, demonstrando o avanço da aprendizagem da leitura e da literatura na perspectiva do letramento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve início quando pensamos em investigar as contribuições das práticas de leitura literária realizadas na biblioteca escolar para o processo de formação de leitores, especificamente em uma turma de 3º ano do ensino fundamental. Mediante a identificação das habilidades de leitura que deveriam ser apreendidas pelos alunos, buscamos estruturar práticas de leitura literária no espaço da biblioteca que contribuíssem não só com a aprendizagem destas habilidades, mas também com o aumento do interesse pela leitura, especialmente de textos literários, nos discentes. Por meio dos questionários inicial e final respondidos pela professora referência da turma, avaliamos as repercussões das práticas empreendidas sobre o desenvolvimento das habilidades pretendidas, bem como sobre o aumento do interesse da turma pela leitura de textos literários e não literários.

A partir da comparação das avaliações inicial e final realizadas pela docente, observaram-se resultados pouco expressivos das práticas de leitura empreendidas na biblioteca escolar sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos. Além disso, duas habilidades avaliadas (habilidades 2 e 4) apresentaram respostas inconsistentes. Diante destes resultados, algumas questões precisam ser suscitadas a respeito desta avaliação: como não tive acesso ao planejamento da professora sobre o ensino da leitura para esses alunos (apesar de tê-lo requisitado), haveria clareza por parte da educadora quanto às habilidades selecionadas e sobre como avaliá-las? Os métodos de avaliação e os aspectos considerados pela professora para empreender esta avaliação favoreceram os alunos? Houve, de fato, uma avaliação diagnóstica inicial e final, ou a docente se amparou apenas naquilo que já espera de seus educandos? A professora considerou o desempenho das crianças nas atividades promovidas na biblioteca para realizar a avaliação final?

Ao mesmo tempo, deve-se reconhecer que a avaliação destas habilidades não é fácil, bem como não é fácil ensiná-las, visto que todas elas se relacionam e, de certo modo, confundem-se. Em uma perspectiva tradicional da leitura, e conseqüentemente de sua apreciação, a compreensão do texto lido pode ser considerada apenas na perspectiva do acerto, da resposta esperada pelo professor, pelo livro didático e pela prova, desconsiderando que a compreensão se relaciona com os sentidos construídos pelo leitor a partir do texto e não com a busca do que o autor quis dizer ou com a mera

memorização/reprodução do que estava escrito no texto. Uma perspectiva tradicional de avaliação da leitura pode, portanto, desfavorecer os saberes dos alunos e classificá-los inadequadamente.

Outra questão importante a ser considerada é, como já mencionado neste trabalho, o grande vácuo entre o trabalho desenvolvido na biblioteca e na sala de aula, visto que não há um planejamento de ensino da leitura e de literatura conjunto não apenas na turma estudada, mas em todas as outras atendidas pela biblioteca. Se é difícil ensinar as habilidades pontuadas neste trabalho – ensinar a compreender – mais difícil ainda será promover a aprendizagem das mesmas sem o desenvolvimento de um planejamento conjunto e bem estruturado, a partir de uma perspectiva comum aos envolvidos sobre a leitura como um processo cognitivo e social. Esta é uma questão que merece atenção na escola. Considero a falta de planejamento conjunto, de troca entre sala de aula e biblioteca, um fator importante para que os resultados das atividades desenvolvidas nesse espaço sejam pouco perceptíveis na sala de aula. É importante destacar que as práticas realizadas na biblioteca ocorrem apenas semanalmente. Em cinco meses, totalizou-se apenas 15 encontros. Se estes encontros tivessem relação direta com os conteúdos propostos em sala de aula, interligados com um planejamento consistente de literatura da professora referência, ou até mesmo se, na sala de aula, fossem promovidas atividades que buscassem fortalecer as práticas realizadas na biblioteca a fim de favorecer a formação de leitores proficientes, é possível que os resultados fossem mais expressivos.

Ao mesmo tempo, devemos levar em conta que a docente tem total liberdade para priorizar determinadas aprendizagens no seu planejamento com a classe, visto que além das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, também é responsável por ministrar aulas de Matemática, Artes e História. Nesse sentido, é possível que, na sala de aula, o ensino tenha sido focado em outros conteúdos e perspectivas de aprendizagem ou em outros aspectos que não nos cabe, neste trabalho, avaliar.

Ademais, é importante enfatizar a aprendizagem da leitura como um processo contínuo, que perpassa toda a vida dos sujeitos. Desse modo, o desenvolvimento das habilidades avaliadas é gradativo. Por outro lado, não se pode negar que as percepções da pesquisadora sobre o desenvolvimento das crianças em termos de



interesse, participação, compreensão das histórias e apropriação dos textos lidos na biblioteca foram ricas e revigorantes. As crianças demonstraram nas práticas de leitura coletiva propostas e na participação efetiva nas atividades de registro um crescente interesse pela literatura e apresentaram, coletivamente, a compreensão das histórias lidas. Ainda, com a devida mediação, apresentaram a capacidades de realizar inferências, de relacionar textos verbais e visuais, de mobilizar conhecimentos prévios, de construir hipóteses pertinentes às marcas do texto e, principalmente, de apropriação das histórias trabalhadas.

A partir das atividades realizadas e expostas neste trabalho, demonstrou-se que as crianças conseguiram exitosamente construir novos significados a partir das obras lidas, relacionando-as com a sua realidade. Este é o objetivo da literatura e creio que seja o objetivo de toda construção de conhecimento.

Além disso, estes alunos buscavam e ainda buscam a biblioteca em momentos diversos, fora do horário destinado às atividades neste espaço. Este vínculo afetivo com a biblioteca e com os livros literários promovido por meio deste projeto são, sem dúvida, resultados de uma proposta de trabalho, de certo modo, bem-sucedida. Não se pode negar que um grande passo foi dado em direção à criação do hábito e do gosto pela leitura literária nestas crianças e esta é uma característica inerente ao leitor proficiente. Promoveram-se boas práticas de leitura e experiências literárias que contribuíram, sem dúvida, para a formação do leitor autônomo. Ainda que o número de crianças que passaram da categoria “pouco desenvolvida” – antes do projeto – para a “satisfatoriamente desenvolvida” – após o projeto – seja pouco expressivo para fins de pesquisa científica, pessoalmente, representam uma conquista profissional. Todavia, é importante refletir e reavaliar as práticas de leitura propostas na biblioteca, de modo a torná-las mais significativas e inteligíveis para as crianças, a fim de que elas sejam capazes de aplicar as estratégias de leitura ensinadas em outros espaços e em diversas situações de leitura.

Todas as práticas propostas neste trabalho contaram efetivamente com todo o meu empenho e vontade de fazer a diferença na vida destas crianças. O trabalho realizado na biblioteca veio da vontade de, como dito por Bartolomeu Campos de Queirós na epígrafe deste estudo, dividir a liberdade em fatias, dar autonomia para que estes

aprendizes tomem posse da cultura escrita numa perspectiva emancipatória. Este é o propósito da educação que defendo e na qual acredito.

Finalmente, este estudo indicou a necessidade de se planejar, em longo prazo, estratégias que promovam um ensino significativo das habilidades de leitura mencionadas, adequado às demandas dos discentes a fim de favorecer a formação de leitores fluentes: capazes de se apropriar da linguagem escrita estabelecendo sentidos significativos para eles, preparados para perceber as intenções implícitas nos textos e questioná-las. Apontou ainda para as dificuldades de se realizar uma avaliação precisa sobre estas habilidades, visto que a apreciação da aprendizagem da leitura não é tarefa fácil e exige muita clareza do docente/mediador a respeito da complexidade deste processo. Talvez o caminho seja buscar um modo de avaliação que valorize, justamente, o processo empreendido pelas crianças, buscando seus acertos e valorizando suas conquistas.

## REFERÊNCIAS

- AIBÊ, Bernardo. *A ovelha negra*. São Paulo: Mercuryo, 2003.
- ANDRADE, Carlos. Drummond. *Confissões de Minas*. Rio de Janeiro: América Editora, 1944.
- AZEVEDO, Alexandre. *Mora pegou catapora*. São Paulo: Roda & Cia, 2013.
- BAG, Mario. *A loura do banheiro e mais 10 lendas urbanas*. Escrita Fina, 2013.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Avaliação diagnóstica da alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- BELMIRO, Célia Abicalil; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Onde a literatura? Onde o leitores? Onde a leitura?* In: BELMIRO, Célia Abicalilet *al.* Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. (p. 65-74).
- BERNARDO, Gustavo. A qualidade da invenção. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005. (p. 9-24).
- BRAZ, Julio Emilio; DANSA, Salmo. *Meu primeiro amor*. São Paulo: Scipione, 2011.
- CAFIEIRO, Delaine. *Leitura como processo: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. (p. 169-191).
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literatura, leitura e escola: uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (Org.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 71-84.
- EITERER, Carmen Lúcia; MEDEIROS, Zulmira; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; COSTA, Tânia Margarida Lima (Org.). *Metodologia de pesquisa em*

*educação*. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

FRANCO, Blantina. *A raiva*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

FREEMAN, Tor. *Olívia e o grande segredo*. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

FURNARI, Eva. *Listas fabulosas*. São Paulo: Moderna, 2013.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade e o processo de constituição do leitor. In: LEITE, Sérgio Antônio José (org.). *Afetividade: as marcas do professor inesquecível*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018. (p. 267-285).

MALUF, Marcelo. *As mil e uma histórias de Manuela*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Livros infantis: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC, SEB, 2016.

MORALES, Yuyi. *Só um minutinho*. São Paulo: FTD, 2006.

OLIVEIRA, Kiusan. *Omo-Oba: histórias de princesas*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *De não em não*. 2 ed. São Paulo: Global, 2009.

REIDER, Katja. *Orelha de limão*. São Paulo: Brinque-Book, 2017.

SCIESZKA, Jon. *A verdadeira história dos três porquinhos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

SILVA, Lílian Lopes Martins da et al. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: JUNQUEIRA, Renata (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. (p. 49-96).

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Zélia Versiani (org.). *Escolarização da leitura literária*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (p. 17-48).

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

**APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO INICIAL A (QI-A)**

TURMA DE 3º ANO / TURNO: TARDE / QUANTIDADE DE ALUNOS: 25
1)- Quais disciplinas você desenvolve com a turma?
2)- Qual a sua percepção sobre o interesse geral da turma por atividades relacionadas a leitura (leitura de diversos textos não-literários)?
3)- Qual a sua percepção sobre o interesse geral da turma pela leitura de livros literários?
4)- Liste as habilidades de leitura a serem trabalhadas de março a julho no sentido de aprofundá-las e consolidá-las. Devem constar aqui as habilidades que já foram introduzidas anteriormente e estão em processo de aprofundamento e consolidação.

## APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO INICIAL B (QI-B)

QUESTIONÁRIO INICIAL - A		
ALUNO Nº _____		
Das habilidades abaixo relacionadas, avalie e assinale em qual estágio de desenvolvimento o aluno se encontra:		
<p>1) Compreende globalmente o texto lido, identificando o assunto principal.</p> <p>NÃO DESENVOLVIDA                  POUCO DESENVOLVIDA                  SATISFATORIAMENTE DESENVOLVIDA</p> <p>CONSOLIDADA</p>		
<p>2) Infere informações:</p> <p>NÃO DESENVOLVIDA                  POUCO DESENVOLVIDA                  SATISFATORIAMENTE DESENVOLVIDA</p> <p>CONSOLIDADA</p>		
<p>3) Formula hipóteses sobre o texto:</p> <p>NÃO DESENVOLVIDA                  POUCO DESENVOLVIDA                  SATISFATORIAMENTE DESENVOLVIDA</p> <p>CONSOLIDADA</p>		
<p>4) Reconta narrativas lidas pelo(a) mediador(a):</p> <p>NÃO DESENVOLVIDA                  POUCO DESENVOLVIDA                  SATISFATORIAMENTE DESENVOLVIDA</p> <p>CONSOLIDADA</p>		



**APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO FINAL A (QF-A)**

1)- Após as atividades de leitura literária realizadas na biblioteca, qual a sua percepção sobre o interesse geral da turma por atividades relacionadas a leitura (leitura de diversos textos não-literários), após a aplicação do Projeto de Leitura?

2)- Após as atividades de leitura literária realizadas na biblioteca, qual a sua percepção sobre o interesse geral da turma pela leitura de livros literários, após a aplicação do Projeto de Leitura?

## APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO FINAL (QF-B)

QUESTIONÁRIO FINAL – B		
ALUNO Nº _____		
<p>Das habilidades abaixo relacionadas, avalie e assinale em qual estágio de desenvolvimento o aluno se encontra <u>após o período de aplicação do Projeto de Leitura</u>:</p>		
<p><b>1) Compreende globalmente o texto lido, identificando o assunto principal.</b></p> <p style="text-align: center;"> <span>NÃO DESENVOLVIDA</span>                      <span>POUCO DESENVOLVIDA</span>                      <span>SATISFATORIAMENTE DESENVOLVIDA</span> </p> <p style="text-align: center;">CONSOLIDADA</p>		
<p><b>2) Infere informações:</b></p> <p style="text-align: center;"> <span>NÃO DESENVOLVIDA</span>                      <span>POUCO DESENVOLVIDA</span>                      <span>SATISFATORIAMENTE DESENVOLVIDA</span> </p> <p style="text-align: center;">CONSOLIDADA</p>		
<p><b>3) Formula hipóteses sobre o texto:</b></p> <p style="text-align: center;"> <span>NÃO DESENVOLVIDA</span>                      <span>POUCO DESENVOLVIDA</span>                      <span>SATISFATORIAMENTE DESENVOLVIDA</span> </p> <p style="text-align: center;">CONSOLIDADA</p>		
<p><b>4) Reconta narrativas lidas pelo(a) mediador(a)</b></p> <p style="text-align: center;"> <span>NÃO DESENVOLVIDA</span>                      <span>POUCO DESENVOLVIDA</span>                      <span>SATISFATORIAMENTE DESENVOLVIDA</span> </p> <p style="text-align: center;">CONSOLIDADA</p>		