

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA  
EDUCAÇÃO BÁSICA

MARIA IRANI FREITAS PIRES MAGALHÃES

**CAPINHAS MÁGICAS**

ANÁLISE DE UM PLANO DE AÇÃO PARA O ENCANTAMENTO DA PRÁTICA DE LEITURA  
DO 2º ANO DO 1º CICLO.

Belo Horizonte

2015

Maria Irani Freitas Pires Magalhães

### **CAPINHAS MÁGICAS**

Análise de um plano de ação para o encantamento da prática de leitura do 2º ano do 1º ciclo.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Alfabetização e Letramento.

Orientador: Prof. Josiley Francisco de Souza

Belo Horizonte

2015

Maria Irani Freitas Pires Magalhães. *Capinhas mágicas*: Análise de um plano de ação para o encantamento da prática de leitura do 2º ano do 1º ciclo.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Alfabetização e Letramento.

Orientador: Prof. Josiley Francisco

Aprovado em 9 de maio de 2015.

#### BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Josiley Francisco de Souza – Faculdade de Educação da UFMG

---

Prof<sup>a</sup> Ms. Virgínia de Souza Ávila Oliveira - CEFEE/MG – (Curvelo)

## **RESUMO**

A partir da observação das atividades de leitura dos alunos de uma turma de 2º ano do primeiro ciclo da escola Municipal Jardim Felicidade, nas aulas de Biblioteca e no Cantinho de Leitura (atividade habitual da turma), foi realizado a investigação da relação dos alunos com as obras literárias. Esta relação se mostrou predominantemente superficial e rápida, o que estimulou o desenvolvimento de um Plano de Ação denominado “Capinhas Mágicas”, com o propósito de estimular os alunos a observarem detalhadamente a capa de um livro e assim obter mais ferramentas para escolher lê-lo ou não. Esse Plano de Ação visou acompanhar as práticas de leitura ofertadas na sala de aula e seus prováveis desdobramentos para a alfabetização e para o letramento literário. O estudo buscou dar visibilidade às práticas de leitura, mais especificamente à leitura exercida na sala de aula, no intuito de contribuir para a orientação do trabalho de formação de leitores.

**Palavras-chave:** Alfabetização e Letramento, Leitura, Oralidade.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>Oralidade, alfabetização e letramento na formação de um bom leitor .....</b>	<b>8</b>
Importância da oralidade no desenvolvimento da aprendizagem .....	8
Alfabetização e letramento.....	9
Os desafios de ensinar a ler .....	11
Possibilidades e estratégias na formação de um bom leitor .....	12
<b>Contextualização.....</b>	<b>16</b>
Caracterização da escola.....	16
Perfil da turma.....	16
<b>Analisando o plano de ação .....</b>	<b>18</b>
Execuções do plano de ação .....	19
<b>Conclusão .....</b>	<b>23</b>
<b>Referências .....</b>	<b>24</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>25</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa um Plano de Ação que foi elaborado e desenvolvido nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2014. O propósito primordial deste trabalho foi avaliar/pesquisar se alunos, ao observarem a capa de um livro de literatura antes de iniciar a leitura, para prever qual é o assunto do texto, podem ficar mais motivados a ler e/ou observar as imagens com mais atenção (por um tempo maior).

Há algum tempo venho percebendo que os alunos da minha turma do segundo ano do primeiro ciclo, da Escola Municipal Jardim Felicidade, não conseguem ficar por muito tempo com um mesmo livro, trocando por outro rapidamente, deixando de se interessar e de apreciar a história.

Por esse motivo, propus desenvolver um projeto, denominado *Capinhas mágicas*, cujo objetivo foi fazer com que os alunos se encantassem com o livro, motivando a leitura e promovendo o manuseio por mais tempo, o que, talvez, despertasse nesses alunos o gosto pela leitura.

Quanto mais informação possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se “fixar” nele para construir uma interpretação. Deste modo, o processo de leitura também é sequencial e hierárquico, mas, neste caso, descendente: a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação. (SOLE, 1998, p. 24)

De acordo com Solé, quanto mais informações o leitor conseguir antes de ler um texto, menos dificuldade encontrará nele, com isso mais motivado ficará em ler o livro todo.

Os fatos que sucedem uma história – e os elementos que a compõem: cenário, personagens, problema, ação, resolução – nos permitem prever o que vai acontecer; é um processo que deve ser ensinado e aprendido. (SOLE, 1998, p.28)

Segundo a mesma autora, o (a) professor (a) deve explorar junto com os alunos os elementos que compõem uma história (cenário, personagens, problemas, ação, resolução) a fim de poder antecipar o assunto da mesma.

Como objetivo geral, pretendeu-se com este plano de ação focar a leitura como instrumento facilitador e enriquecedor no processo da oralidade e da alfabetização. A partir desse objetivo, buscou-se também potencializar

situações de aprendizagem que levassem as crianças a refletir sobre a leitura e a escrita, através de pesquisas e atividades de Artes. Ao longo desse plano de ação, foram feitas reflexões sobre alternativas que pudessem atrair os alunos para a leitura de bons livros, propiciando assim a vivência de diversos usos de linguagem, como: conversas, observações, levantamento de hipóteses, o que incentivou o gosto e o prazer pela leitura literária. Também foram criadas situações em que as crianças puderam ouvir o colega e se posicionar diante do que foi dito, ampliando e enriquecendo sua argumentação, isso permitiu o encorajamento daqueles que apresentaram menos habilidades de se expressar.

Outro aspecto proposto foi trabalhar o reconto e a dramatização como propósito de desenvolvimento da oralidade, como pontua Gomes e Morais.

Ao pensarmos na participação do aluno como um ouvinte ativo que cria, transforma e produz as histórias por ele escutadas e lidas, verificamos o quanto a escola pode viabilizar esse espaço – tempo de aprendizagem e vivência. O ouvinte e o leitor ativos, também co-produtores de textos escutados e lidos saberão apreciar o momento das narrativas e das brincadeiras com a palavra a partir dos gêneros da tradição oral, percebendo o quanto a atenção é importante nesses momentos mágicos: que devem ter os ouvidos e os olhos atentos se quiser ser parte da história contada e lida e das brincadeiras com as palavras que construirão, com tantos outros gêneros textuais, as práticas de letramento promovidas em sala de aula.(GOMES; MORAIS, 2013, p. 18)

Diante disso, e compreendendo que o letramento literário é prática social e de responsabilidade da escola, acredita-se que a literatura infantil, se bem estimulada, pode se tornar um hábito prazeroso na vida dos alunos, além de possibilitar a aplicação do conhecimento de mundo e de elevar o grau de letramento das crianças envolvidas, auxiliando no processo de alfabetização.

Outro fator que pontuou positivamente na realização deste plano de ação foram os empréstimos dos livros e a participação da família no trabalho com esse material. Essa experiência foi relatada pelos pais e avós na reunião trimestral de entrega de resultados do final do ano, em 2014. A família pôde falar de momentos prazerosos na realização das leituras das histórias presentes nos livros levados para casa pelos filhos e/ou netos (havia casos de crianças da turma que eram cuidadas pelas avós). O mesmo aconteceu com as atividades de reconto e desenho feitas a partir das narrativas.

## **Oralidade, alfabetização e letramento na formação de um bom leitor**

### **Importância da oralidade no desenvolvimento da aprendizagem**

Não basta que os adultos falem muito com a criança para que ela tenha uma boa linguagem se seu discurso incessante pode não se dirigir a ela, ou seja, ela pode não saber se situar na conversa que a circunda. Talvez ela até queira se pronunciar, mas é interrompida e solicitada a calar, sendo corrigida a todo momento pela sua maneira de se expressar.

Conforme citam as autoras Gomes e Moraes,

*os Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (1ª a 4ª série)*, (Brasil, 1997a), na subseção “Que fala cabe à escola ensinar?” alertam o professor para os preconceitos presentes no simples ato de prestigiar um modo de falar e considerar qualquer outro modo como inferior ou errado, apontando para a necessidade de estabelecer esse respeito à diferença como parte do objetivo educacional e mostrando, ao mesmo tempo, que, para ensinar a nossa língua, é preciso se desvencilhar de duas crenças: a de que existe uma forma correta de falar (parecida com a escrita) e a de que a escrita é reflexo da fala (levando-nos a considerar necessário corrigir a fala dos alunos para que eles escrevam bem). Essas crenças promovem uma mutilação cultural, pois, a cada vez que o professor despreza a ‘fala’ do seu aluno, ele indiretamente considera os membros de sua comunidade como incapazes, mostrando, dessa forma, o quanto ignora o fato de que a escrita não corresponde inteiramente a nenhuma das formas de falar vigentes. (GOMES; MORAIS, 2013, p.20).

Em função dessas considerações, o professor precisa usar estratégias na sala de aula para propiciar um ambiente dinâmico e repleto de vozes, em que a troca de ideias e o respeito mútuo estejam presentes a cada assunto tratado. Cabe também ao professor valorizar e incentivar a fala da criança, aproximando a história lida com sua realidade e o meio onde ela está inserida. Caso contrário, a leitura passa a ser uma obrigação penosa, desvinculada dos seus interesses.

Através da linguagem a criança tem acesso, antes mesmo de aprender a falar, a valores, crenças e regras, adquirindo os conhecimentos de sua cultura. À medida que a criança se desenvolve, seu sistema sensorial – incluindo a visão e audição – se torna mais refinado e ela alcança um nível linguístico e cognitivo mais elevado, enquanto seu campo de socialização se estende, principalmente quando ela entra para a escola tem maior oportunidade de interagir com outras crianças. (BORGES; SALOMÃO, 2003, p.327)



É importante lembrar que, para que haja essa interação entre as crianças na sala de aula, é importante que escola e professores desenvolvam, sempre que surgir oportunidade, trabalhos em grupos, como roda de conversas para debates. É necessário promover, também, estratégias para que os alunos tenham oportunidade de participar de vários grupos, fazendo com que eles possam adquirir mais experiências de aprendizagem, o que pode resultar, cada vez mais, em interação com o meio social.

É o que as autoras Gomes e Morais nos lembram quando falam:

Além disso, ao pensarmos na participação do aluno como um ouvinte ativo que cria, transforma e produz histórias por ele escutadas e lidas, verificamos o quanto a escola pode viabilizar esse espaço - tempo de aprendizagem e vivência. O ouvinte e leitor ativos, também coprodutores dos textos escutados e lidos, saberão apreciar o momento das narrativas e das brincadeiras com a palavra a partir de gêneros da tradição oral, percebendo o quanto a atenção é importante nesses momentos mágicos: que devem ter os ouvidos e os olhos atentos se quiser ser parte das histórias contadas e lidas e das brincadeiras com as palavras que constituirão, com tantos outros gêneros textuais, as práticas de letramentos produzidos na sala de aula. (GOMES; MORAIS, 2013, p. 18)

O professor precisa refletir sobre o quanto são importantes os momentos de descontração e brincadeiras na sala de aula, como: jogo de adivinha com personagens da história ouvida e/ou lida, dramatização, música que lembra a história ouvida ou trabalhada na sala de aula, parlenda para iniciar um jogo da memória com personagens de uma história contada, entre outros. Tudo isso promove momentos de descontração na sala de aula, e, através desses momentos lúdicos, as crianças podem se comunicar e contribuir com a inserção de elementos por elas trazidos de seu convívio comunitário e familiar. São destes momentos de brincadeiras que a criança vai se lembrar no futuro. Alguns exemplos são as brincadeiras citadas acima, que resultam em falas como: minha avó, meu pai, minha mãe sabem. Com isso, ela faz correspondência da leitura com um momento afetivo, vivenciando-o e compartilhando-o com a professora e com os colegas.

### **Alfabetização e letramento**

Segundo Magda Soares, alfabetização é a “ação de ensinar/aprender a ler e escrever”. O letramento, por sua vez, é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultivar e exercer as práticas sociais que usam a escrita.” (SOARES *apud* GOMES; MORAIS, 2013, p.61)

Segundo as autoras (GOMES; MORAIS), Magda Soares, ao distinguir alfabetização e letramento, deixa claro que são duas práticas distintas, mas que em virtude das sutilezas e complexidades decorrentes da ampla diversidade de habilidades, capacidades, conhecimentos e valores sociais que o letramento envolve, tornam-se ideal “alfabetizar letrando”, e com isso o aprendiz se tornará alfabetizado e letrado em um mesmo tempo.

Também de acordo com Magda Soares, detecta-se uma progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização no Brasil nos últimos vinte anos. O fracasso escolar, anteriormente manifestado nos altos índices de reprovação e repetência (detectado por avaliações internas à escola), deu lugar a um alto índice de nulo ou precário desempenho em provas de leitura ou escrita das avaliações externas à escola. (SOARES *apud* GOMES; MORAIS, 2013, p.59)

Diante do que diz a autora (Magda Soares), o fracasso escolar atual é explicado pela falta de especificidade no processo de alfabetização. Pensando nisso, cabe à escola, professores, coordenadores pedagógicos, juntamente com os Órgãos de Ensino responsáveis pela educação no Brasil, reorganizar as metas e objetivos, competências, habilidades e conhecimentos, gradativamente, em cada ciclo de ensino, sem deixar que as dificuldades do aluno se acumulem no final dos mesmos. Só assim será possível se alcançar um equilíbrio em que não será prestigiada somente a faceta psicológica da alfabetização. Segundo a autora, se anteriormente contávamos, para a prática de alfabetização, com um método e nenhuma teoria, “com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método”. (SOARES *apud* GOMES; MORAIS, 2013, p.59).

Ferreira e Dias afirmam que para

as autoras Sandra e Maria da Graça, a atuação do professor, tem esbarrado tanto na falta de condições objetivas de trabalho como, por exemplo, a falta de material impresso ou a inexistência de circulação deste material dentro da escola, como a impossibilidade de tempo e espaço para a reflexão da prática e da realimentação desta a partir das discussões teóricas entre professores e outros profissionais da educação. O que se observa é uma prática orientada apenas pela experiência adquirida na formação inicial ou uma prática sem referencial teórico consistente. (FERREIRA; DIAS, 2002, p.48).

De acordo com as autoras, o professor precisa com urgência ter conhecimento de um bom referencial teórico, além de espaço e tempo para participar de discussões juntamente com outros profissionais da educação. Ele precisa ter oportunidade para se capacitar, mas de um modo que não seja incompleto e distorcido, apenas adquirindo informações em massa, exercendo o papel de ouvinte passivo, como um sujeito sem história.

Conforme fala Soares (2004), “no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”. (SOARES *apud* GOMES; MORAIS, p. 58). Refletindo sobre a fala da autora, chega-se à conclusão de que não podemos nos esquecer de que letramento e alfabetização são práticas distintas, porém andam juntas, sem que uma anule a outra. Por este motivo, o professor juntamente com a família do educando, deve favorecer práticas de leitura e escrita, através de atividades de letramento, para que assim possam desenvolver, no contexto diário da escola e fora dela, a aprendizagem das relações fonema – grafema, com dependência na alfabetização.

Segundo Assouli e Tfouni,

esse processo de alfabetização letrada pode ser levado a efeito [...] tanto pela inserção das práticas de leitura e escrita em contextos cognitivos e comunicativos de experiência partilhada, quando pelo conhecimento da criança sobre os portadores de texto que estão servindo a essas práticas letradas em um dado momento histórico [...]. (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 31)

As autoras citam Miller (1992), para quem este processo permite que a criança se torne “[...] um ativo participante na conversação histórica de sua cultura”. (Miller *apud* ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 31). De acordo com as autoras, em sua prática, o professor poderá usar textos do cotidiano do aluno, como, por exemplo: convites, anúncios, notícias, entre outros, para introduzir as práticas de leitura e escrita, também como letramento, contribuindo para que a criança se torne participante no uso da leitura e da escrita e em suas práticas sociais. Com isso, é possível, estimular que ela escreva seu próprio texto, mostrando que o mesmo tem uma utilidade, bem como é possível estimulá-la a ocupar lugares (posições) para falar e escrever sobre si mesma.

### **Os desafios de ensinar a ler**

Em *Estratégias de Leitura*, Isabel Solé diz que

um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola, é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguem realizar essa aprendizagem (SOLÉ, 1998, p. 32).

Conforme a mesma autora, este é um desafio que vem sendo enfrentado pela escola, pois, apesar da mesma possuir um acervo enorme nas bibliotecas, ainda é muito difícil motivar o aluno a gostar, interessar-se e envolver-se na leitura de bons livros.

Sabemos que com a aquisição da leitura é possível formar pessoas capazes de resolver conflitos com argumentação, e não pela violência ou insultos. Pessoas capazes de reagir questionando. Embasando-se nesse pressuposto é imprescindível que o professor selecione os textos que vai trabalhar, preocupando-se em trazer o máximo de variedade de gêneros discursivos, oriundos dos mais diversos portadores – portanto, com registros diversificados, de modo com que o educando conviva com eles, desenvolvendo sua competência de leitura.

[...] é preciso convir que, quando a leitura é considerada um *objeto de conhecimento*, seu tratamento na escola não é tão amplo como seria de se desejar, pois em muitas ocasiões a instrução explícita limita-se ao domínio das habilidades de decodificação. A literatura a respeito indica que as intervenções destinadas a fomentar estratégias de compreensão – ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, auto questionar, resumir, sintetizar, etc. – são muito pouco frequentes; também indica que uma estratégia de avaliação, como a resposta a perguntas sobre o texto lido, tende a suplantá-lo seu ensino. (SOLÉ, 1998 p. 36).

É preciso que a professor possa educar o olhar do educando, levando-o ao conhecimento, desenvolvendo estratégias de leitura para que o mesmo construa hipóteses e consiga respostas com o propósito de construir seu conhecimento autônomo e crítico. Cabe ao professor valorizar as variadas respostas, que não sejam respostas prontas, encontradas em manuais de ensino.

### **Possibilidades e estratégias na formação de um bom leitor**

Um bom leitor não se faz por um acaso. Para Solé:

Um fator que sem dúvida contribui para o interesse da leitura de um determinado material consiste em que possa oferecer ao aluno certos desafios. Assim parece mais adequado utilizar textos não conhecidos, embora sua temática ou conteúdo devesse ser mais ou menos

familiares ao leitor; em uma palavra, trata de conhecer e levar em conta o conhecimento prévio das crianças com relação ao texto em questão e de oferecer a ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele – o que não deveria ser interpretado como explicar o texto, ou seus termos mais complexos, de forma sistemática. (SOLÉ, 1998, p. 91).

Segundo esse pensamento, o professor pode trazer suportes diferenciados, pois leva os alunos a se familiarizar com o tema proposto, e assim despertar o prazer pela leitura, adquirindo saberes e capacitações que os conduzam a uma maior possibilidade de leitura, interpretação e integração a novas situações.

Esse trabalho pode incluir todos os aprendizes, mesmo aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente, pois, segundo Soares:

a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento na relação da criança com o objeto “língua escrita”, as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas ‘deficiências’ ou ‘disfunção’, na perspectiva dos métodos ‘tradicionais’ – passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações. (SOARES, 2003, p. 11).

Pensando assim o professor deve dar oportunidade para que o aprendiz tenha acesso a textos variados, para que ele possa questionar sobre o que leu, construindo o seu próprio ponto de vista e visão de mundo.

Conforme afirmam as autoras Ferreira e Dias:

só a leitura, entendida como uma atividade social e reflexiva, pode propiciar uma relação criativa e libertadora com a escrita, mostrando-se como um desafio para qualquer processo de democratização e mudança social coletiva. (FERREIRA; DIAS, 2002, p.41).

Isso quer dizer que, quando o aprendiz tem oportunidade de ter contato com diferentes tipos de textos sociais – *outdoors*, placas, anúncios e embalagens –, no seu cotidiano escolar ou fora dele, logicamente terá a capacidade de questionar e extrapolar seus pensamentos. Será capaz também de enfrentar situações desafiadoras com mais segurança. Considerando-se que esse aprendiz é uma criança, ele terá também cada vez mais oportunidades de defender seu ponto de vista, tornando-se um sujeito não passivo diante do que acontece em sua vida e na vida em sociedade. As autoras tocam em outro ponto e falam que, segundo Foucambert,

O *saber-ler* não se confunde com o *saber-codificar*, pois o acesso ao código por si só não garante o “mergulho” nas malhas de significado do texto e nem o desenvolvimento de capacidade de ver além do que é visível aos olhos. É nesse sentido que Foucambert (1994) defende

ainda que leitura seja atividade para os olhos e não para os ouvidos, querendo dizer com isto que a leitura não se restringe ao aprendizado das correspondências letra-som, mas que o extrapola. (FERREIRA; DIAS, 2002, p.41).

Levando em conta esse pressuposto, pode-se pensar que quando o professor pede ao aluno que leia em voz alta ou que continue lendo a partir de onde o colega parou, pedindo logo em seguida para que conte o que entendeu sobre aquilo que leu logicamente o aluno terá dificuldade em responder, pois naquele momento estará no processo de decodificar e não de interpretar. Conclusão: esta estratégia não é nesse momento a mais adequada para o aluno extrapolar ou ir além do texto ou fazer inferências.

As autoras finalizam dizendo que ao “ler, o indivíduo constrói os seus próprios significados, elabora suas próprias questões e rejeita, confirma e/ ou reelabora as suas próprias respostas”. (FERREIRA; DIAS, 2002, p.40). Então, a estratégia mais correta seria desenvolver no aprendiz o hábito da “leitura silenciosa,” para que assim ele possa elaborar suas próprias respostas, baseando-se no que pode construir naquele momento histórico de sua aprendizagem. Mesmo assim Ferreira e Dias trazem Solé (1998), a qual defende que

Ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar [...] neste pressuposto, a autora defende que o ensino do código deve se fundamentar em contextos significativos para a criança e não em situações de ensino do código isoladas e descontextualizadas. Ela postula ainda, que este ensino deve-se partir das concepções iniciais que a criança constrói nas situações sociais de leitura, fora da escola, e que lhe permitem pensar, por exemplo, que a escrita diz coisas significativas. (FERREIRA; DIAS, 2002, p. 41).

Ou seja, retomando Solé, Ferreira e Dias dizem que aprender a ler envolve decodificação, mas esta deve ser construída com significados, e cabe ao professor e aos pais servirem como mediadores para que o aprendiz organize seu conhecimento. O adulto deve servir de guia ou suporte para essa aprendizagem. (FERREIRA; DIAS, 2002)

É preciso que se mostre à criança que há possibilidades de construção do saber ler, não só na sala de aula, mas também, e quem sabe mais potentemente, em seu ambiente cotidiano, procurando aguçá-la o interesse de observar elementos que podem passar despercebido, como, por exemplo, um *outdoor* pelo qual passa todos os dias. Dando como exemplo a proposta citada anteriormente, da autora Isabel Solé, o mediador (professor e família) na

aprendizagem da criança – tendo em conta a construção de seu conhecimento através da observação – deve despertar nela a curiosidade de observar o significado da escrita e dos símbolos existentes em *outdoors*, placas, anúncios e embalagens do seu cotidiano. Se a criança ainda não desenvolveu a codificação da escrita, cabe ao seu mediador ler para ela, deixando-a livre para que ela mesma, no seu ritmo, faça a ligação entre conhecimento e significado. Só assim a criança estará pronta a compartilhar deste mundo de leitura e escrita.

Segundo Smith (1999):

A criança só é capaz de compartilhar desse mundo quando compreende o seu significado, sendo este descobrimento e o descobrimento da diferença entre a fala e escrita os dois *insights* necessários para o aprendizado inicial da leitura. (SMITH *apud* FERREIRA; DIAS, 2002, p. 41)

Segundo o autor, para que a criança aprenda a escrever textos funcionais, ela tem que ter acesso a textos que vão além dos da escola. Para que isso possa acontecer, cabe ao professor e à família encontrar modelos de escritas de fácil acesso para a criança. Assim, ela será capaz de adquirir habilidades de interpretá-los, compreender e reproduzir as mensagens dos mesmos, adquirindo também saberes alfabético.

Outro aspecto relacionado ao problema do ensino da leitura na escola, diz respeito à inexistência ou falta de funcionamento de biblioteca escolar. Quando estas existem, ou o acervo é pobre e insuficiente e/ou o horário de funcionamento é irregular e assistemático, dificultando o acesso de professor e alunos ao material impresso e ao espaço que deveria ser de estudo e pesquisa. (FERREIRA; DIAS, 2002, p.48).

De acordo com essa ideia, é preciso que a escola reformule seu Plano Político Pedagógico, para que as bibliotecas tenham mais funcionalidade, afim de que alunos e professores tenham livre e adequado acesso à leitura e à pesquisa. Além dessa reformulação, é necessário que se façam acontecer mudanças de concepção dos professores e conscientização a respeito dos processos envolvidos neste aprendizado.

## **Contextualização**

### **Caracterização da escola**

A Escola Municipal Jardim Felicidade está localizada à Rua Expedicionária Jesus Ramos, nº 250, no bairro Conjunto Felicidade, na Regional Norte de Belo Horizonte, Minas Gerais.

Foi inaugurada em agosto de 1990.

Essa instituição oferece o Ensino Fundamental completo e algumas turmas de Educação Infantil (manhã e tarde) e EJA (noite).

A escola possui 16 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, quadra coberta, pátios, cantina, sala de mecanografia e demais dependências obrigatórias, como secretaria, sala da direção e coordenação, sala dos professores e banheiros.

O quadro de pessoal é composto por 49 professores e, destes, sete atuam como coordenadores pedagógicos, nos três turnos, além da diretora e vice-diretora. Possui também vigias, faxineiros e cantineiros.

Considero o grupo de trabalho eficiente e comprometido com tudo aquilo que se propõe a realizar para o bem comum. Assim a escola procura adequar e desenvolver seu trabalho pedagógico, e social, da melhor maneira, usando estratégias variadas para alcançar metas como formar cidadãos conscientes e capacitados através de conteúdos significativos e que os tornem hábeis para o mundo em que vivem.

Quanto ao prédio onde funciona a escola, este se encontra em bom estado de conservação, passando sempre que necessário por reformas e reparos.

O Projeto Político Pedagógico, segundo a direção da escola, encontra-se desatualizado, mas estão previstas as devidas atualizações. A instituição busca contribuir para o desenvolvimento de atividades culturais, lúdicas, recreativas e de auxílio na construção do conhecimento, respeitando o limite de cada um e contando com a colaboração das famílias atendidas.

### **Perfil da turma**

O Plano de Ação *Capinhas mágicas* foi desenvolvido em uma turma de segundo ano do primeiro ciclo, composta por 22 crianças, sendo 10 meninas e



12 meninos na faixa etária de oito e nove anos. Teve como objetivo fazer com que esses alunos pudessem interagir mais uns com os outros e com a professora, pois, apesar de a maioria já ter sido da mesma turma no ano anterior, porém com uma professora diferente, não se notava espontaneidade e um envolvimento satisfatório nas atividades orais e escritas na sala de aula.

Outro elemento que caracterizou essa turma foi o fato de serem crianças agitadas, com muitas dificuldades em cumprir regras e combinados, apresentando também níveis bem diferentes quanto ao domínio das capacidades de ler, escrever, relatar e registrar fatos do cotidiano e de seus interesses.

A partir dessas observações, me propus a desenvolver esse Plano de Ação, que motivou construir, em sala de aula, estratégias que proporcionassem a interação verbal e os diálogos entre os alunos e a professora.

Foi desenvolvido um trabalho com diversos tipos de leituras, tanto com livros da biblioteca como com livros do *Cantinho de Leitura* da sala. As leituras eram feitas por diversos tipos de leitores: pela professora, por crianças que escolhiam um livro e recontavam a história, na sala ou para os familiares em casa, sempre observando as imagens. Ou, ainda, pedindo alguém da família para ler para eles.

## **Analisando o plano de ação**

A fim de cumprir os objetivos propostos para o desenvolvimento deste plano de ação, foi observado que os alunos tinham um grande interesse pela leitura literária. Porém, ao ter disponível uma grande gama de livros para escolha, percebeu-se certa ansiedade na seleção e leitura dos mesmos. Ao escolher os livros, os alunos não permaneciam tempo suficiente para que aprofundassem na história. Assim, esse movimento era quantitativo, no sentido de as crianças manejarem muitos livros, no entanto, causava uma perda qualitativa, na exploração e descoberta dos vários elementos contidos em uma mesma história e/ ou livro. Tendo em conta que a compreensão da leitura como um diálogo entre leitor e texto é um fator importantíssimo na construção de um leitor consciente, foi desenvolvido o trabalho, intitulado *Capinhas mágicas*, a partir da observação dos detalhes da capa do livro, visando que esse processo se estendesse para o restante do mesmo.

O projeto, que constitui o eixo deste estudo, foi desenvolvido com os alunos de uma turma do segundo ano do primeiro ciclo, composta por 22 alunos, com idade entre oito e nove anos, como já foi dito anteriormente. Depois de apresentar aos alunos a proposta de trabalho deste projeto, foram disponibilizados para os mesmos diversos livros que possibilitaram a eles uma viagem mágica pelo mundo da fantasia e da imaginação.

As obras disponibilizadas para a realização do projeto foram pré-selecionadas com base nas necessidades de aprendizagem e visando assuntos que interessavam à turma. Foi tomada a iniciativa de não usar somente livros da biblioteca escolar, pois, apesar de a escola possuir um grande e rico acervo literário, os alunos a frequentam semanalmente com a professora e no momento do recreio e, por isso, já conhecem os livros. Optou-se pelos livros oferecidos pelo Governo Federal, mais especificamente pelo Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Para desenvolvimento do projeto, foram planejadas atividades na sala de aula, na biblioteca da escola e de para casa, utilizando livros de literatura com diversos tipos de gêneros, levando em consideração os diversos níveis de leitores, afim de que todos usufríssem prazerosamente as leituras propostas. Além da leitura das capas, foram oferecidas outras modalidades de contato

com as histórias: vídeos *online* de histórias contadas, leitura individual dos livros, momentos de história contada pela professora da turma, reconto oral pelos alunos em sala de aula e reconto para a família.

Os livros emprestados para levar para casa, muitas vezes, voltavam danificados. Por isso, paralelamente ao trabalho com as capas dos livros, organizou-se, em uma roda de conversa, uma discussão sobre o cuidado que todos deveriam ter com o livro ao levá-lo para casa, como, por exemplo, passar as folhas sem amassá-las nem marcá-las. Nesse sentido, foram realizadas oficinas de confecção de marcadores de livros relacionados com os temas lidos – estes momentos se mostraram alegres e descontraídos, pois todos queriam participar e expor suas opiniões, falar sobre o livro lido e o trabalho produzido. Outra atividade realizada foi a construção de convites para outras turmas da escola visitarem as exposições dos trabalhos produzidos no projeto *Capinhas mágicas*.

Durante o plano de ação, foram desenvolvidas atividades de reconto oral, de desenhos relacionados com a história ouvida ou lida, de observação e construção da capa do livro, levando em conta detalhes como autor, ilustrador e editora (considerando-se também quando o livro foi editado, quanto tempo se passou e qual era o estado de conservação do mesmo). Também foi planejada e executada uma entrevista, através de um questionário, com os pais. As perguntas eram relacionadas com o reconto do filho a partir da história lida na sala de aula. Pôde-se então observar o grande interesse que os livros despertaram nos alunos e nas famílias (vide anexo 1).

Foi observado que algumas vezes o trabalho ficou prejudicado pelos diversos projetos sugeridos pela instituição de ensino. Foi também um ano de Copa do Mundo, com diversos recessos. Muitas vezes foi preciso parar e retomar o projeto, o que em muitos momentos foi prejudicial ao desenvolvimento do mesmo.

### **Execuções do plano de ação**

Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos. (SOLÉ, 1998, p. 65).

Como fala Solé, o professor pode tornar as atividades de ensino da leitura mais próxima da vida e mais prazerosa se permitir que a criança interaja com materiais de leitura com diferentes características, o que lhe permitirá ter variados proveitos da leitura. Materiais como livros ilustrados, histórias que contem fatos desconhecidos, obras com adivinhações, notícias de jornal, cartas, receitas etc. O professor, neste momento, deve usar toda sua sensibilidade e criatividade, proporcionando atividades e criando estratégias para que os alunos se envolvam com prazer e consigam transformar os desafios em momentos apaixonantes.

Com o objetivo de despertar a sensibilidade dos alunos e de valorizar e reconhecer a leitura literária, nasceu a ideia deste Plano de Ação, que durou três meses.

As atividades foram iniciadas em outubro de 2014, com a exploração dos livros literários pela professora e pelos alunos, incumbidos de observar os detalhes da capa – título, ilustração, autores e outros. Paralelamente, ocorreram as conversas sobre a importância da leitura e os cuidados que se deve ter com os livros, bem como sobre os comportamentos e as atitudes corretas em uma biblioteca. Seu funcionamento foi explicado, visto que, semanalmente e durante o recreio, os alunos podem frequentá-la.

Na primeira semana de desenvolvimento do Plano de Ação foi apresentado um dos livros previamente selecionados para esse trabalho. Foi feita a leitura, pela professora, enquanto os alunos permaneceram assentados no chão, apreciando a história. Ficou estabelecido que a professora emprestaria um livro, do espaço denominado “Cantinho de leitura”, para cada aluno, e que eles o devolveriam no dia seguinte. No caso de precisarem de mais tempo para ler o livro, este poderia ser levado novamente para casa. Como os alunos já estavam despertados e curiosos para conhecer os livros, a professora encaminhou a turma, em pequenos grupos, para o Cantinho de Leitura, espaço frequentado na rotina da turma, num determinado dia da semana – é lá que os alunos escolhem o livro para levar para casa.

Como primeira atividade, foi pedida a alguns alunos que apresentassem o livro escolhido, contando oralmente aquilo que na história lhes chamou mais atenção. Dado o interesse de toda a turma em apresentar o trecho que mais lhes agradaram, acordou-se que toda semana um grupo diferente faria sua

apresentação. Notou-se a preferência de vários alunos pelo livro *Marcelo, Marmelo, Martelo* e outras histórias de Ruth Rocha. A atividade originou outras atividades. Foi feita uma pequena pesquisa e um cartaz coma biografia da autora (vide anexa dois). E foram também confeccionadas pelos alunos “capinhas” para aos livros, a partir das capas dos livros lidos (vide anexo 3). A partir deste trabalho, foi feita uma exposição das “capinhas” produzidas (vide anexo 4), e outra turma foi convidada para visitar. Nesse momento, aproveitou-se para que os alunos da turma em que o Plano de Ação estava sendo desenvolvido escrevessem um convite a esta outra turma, convidando-a para a exposição.

Cada escolha de livro era acompanhada de uma atividade a ser realizada em sala de aula ou em casa, como por exemplo: reconto oral, reprodução de um trecho da história lida (vide anexo 5), desenhos que ilustravam a história. Algumas vezes, também, foram feitas leituras livres, influenciadas pelo reconto ou leitura do colega na apresentação do livro. Um fato, curioso e interessante, que às vezes acontecia, era de os alunos reconhecerem e/ou identificarem, na biblioteca ou na escolha do livro em sala, o nome de autores, ilustradores e editoras com os quais haviam tido contato anteriormente. Também, quando acontecia de, no dia de entrega e troca do livro levado para casa, alguém se esquecer de levar o livro ou de ter cuidado com o mesmo, este era alertado pelos colegas de que isso não poderia acontecer.

Cada livro lido era motivo para que os alunos expressassem ansiedade para que chegasse o dia marcado para pegar emprestado outro livro. Por vezes, os alunos cobravam a demora na troca dos livros. Ao efetuar a troca, foi observado o diálogo entre eles: – Este eu já li! Esse é bom! Esse eu não gostei muito. Folheavam e exibiam para os colegas, discutiam os autores. Muitas vezes, a leitura tinha início ali mesmo.

Aconteceu algumas vezes, nesse processo, a exibição de vídeo de contação de histórias retirados da *internet* (vide capítulo das Referências). Os vídeos se relacionavam com algum dos livros selecionados para o trabalho.

Ao final do desenvolvimento do projeto, percebeu-se que a leitura de livros literários se intensificou entre os alunos, o interesse pelos livros se tornou mais evidente, mesmo entre aqueles que ainda não sabiam ler fluentemente.

Notou-se o prazer e o cuidado que os alunos envolvidos demonstraram pelos livros literários.

## Conclusão

Ao longo do desenvolvimento desse Plano de Ação, buscou-se, como instrumento facilitador e enriquecedor no processo da oralidade, alfabetização e letramento, um compartilhamento entre os alunos e professora de uma leitura prazerosa e significativa, bem como o incentivo à prática de leitura. Assim, foi possível despertar o gosto pela leitura literária e, principalmente, a promoção da mesma, de modo a levar os alunos a realizá-la espontaneamente.

Entretanto para que essa prática aconteça na escola, e para que seja alcançado o objetivo, que é expandir cada vez mais a leitura, formando no aluno o gosto de ler, é fundamental que o professor e toda a comunidade escolar – destacando os profissionais da biblioteca – conscientizem-se de sua importância no processo de formação do aprendiz.

É necessário também que professores e toda comunidade escolar saiam das práticas tradicionais e conservadoras, que determinam ler, preencher fichas de leitura, resumir sem propósitos discursivos o texto lido. Ao contrário, é preciso oferecer possibilidades e acesso a uma leitura dinâmica, com a qual o aprendiz possa interagir e perceber que a leitura é uma atividade de construção de sentidos, resultado da interação entre o leitor e o texto.

Nesse sentido, a leitura é mais que ensinar os segredos do código, pois, através da leitura literária, com suas histórias cheias de fantasias, a criança também pode levar seu conhecimento para o mundo que a cerca, estabelecendo um diálogo entre o mundo real e o mundo da fantasia.

Considerando que uma das funções da escola é desenvolver no aprendiz a competência da leitura, observou-se, neste trabalho, que essa competência é mais bem desenvolvida a partir de textos literários e textos sociais, tendo em vista que alfabetização e letramento andam juntos, com a clareza de que são processos distintos e construídos na relação professor aprendiz e comunidade escolar.

## Referências

ASSOLINI, Filomena E.; TFOUNI, Leda V.. *Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura*. Ribeirão Preto: Pandéia, 1999.

BORGES, Lucivanda C.; SALOMÃO, Nádia M. R. *Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2003, 16(2), p. 327-336.

FERREIRA, Sandra P. T.; DIAS, Maria da Graça B. B.. A escola e o ensino da leitura. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2002.

FOUCAMBERT, J. (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano. *Alfabetizar letrando com a tradição oral*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

QUINTAL DA CULTURA. Marcelo, Marmelo, Martelo: Contação de história. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nHelsImczpg>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

SMITH, F. (1999). *Leitura significativa*. 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *[Resumo dos trabalhos...]*. Poços de Caldas: ANPEd, 2003. (GT Alfabetização, Leitura e Escrita). p. 1-18.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.



## Anexos

### 1 – Atividade: Para casa com os pais.

ESCOLA MUNICIPAL JARDIM FELICIDADE  
ATIVIDADE DE CASA DATA: 09/10/2014 2º ANO  
PROFESSORA: MARIA IRANI  
ALUNO (A) JULIA FORTES DA SILVA

1) Conte para alguém de sua casa, a história de Marcelo Marmelo Martelo.

2) Faça um bonito desenho sobre a história que você contou.



3) Agora é para a pessoa que você contou a história responder:

Você achou a história contada pelo seu (a) filho(a)  
( ) Meio confusa (X) Entendi bem ( ) Só o início

4) Agora se puder, escreva um pedacinho da história ouvida de seu filho, que chamou mais sua atenção. Faça também o seu desenho:

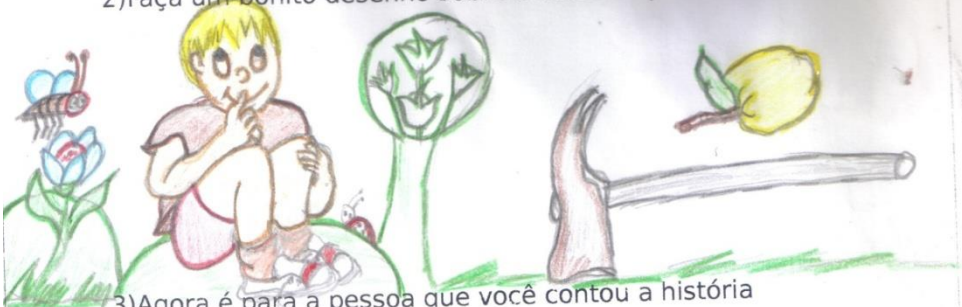
A parte que mais me chamou a atenção  
foi que Marcelo, Martelo Martelo  
começou a perguntar porque as coisas  
tem o nome que tem por que Bola  
chama Bola, mesa e Bule e o Biscoito  
de uva que é o leite



ESCOLA MUNICIPAL JARDIM FELICIDADE  
ATIVIDADE DE CASA DATA : 29/10/2014 2º ANO  
PROFESSORA: MARIA IRANI  
ALUNO (A) M. [REDACTED]

1) Conte para alguém de sua casa, a história de Marcelo Marmelo Martelo.

2) Faça um bonito desenho sobre a história que você contou.



3) Agora é para a pessoa que você contou a história responder :

Você achou a história contada pelo seu (a) filho (a):  
( ) Meio confusa (X) Entendi bem ( ) Só o início

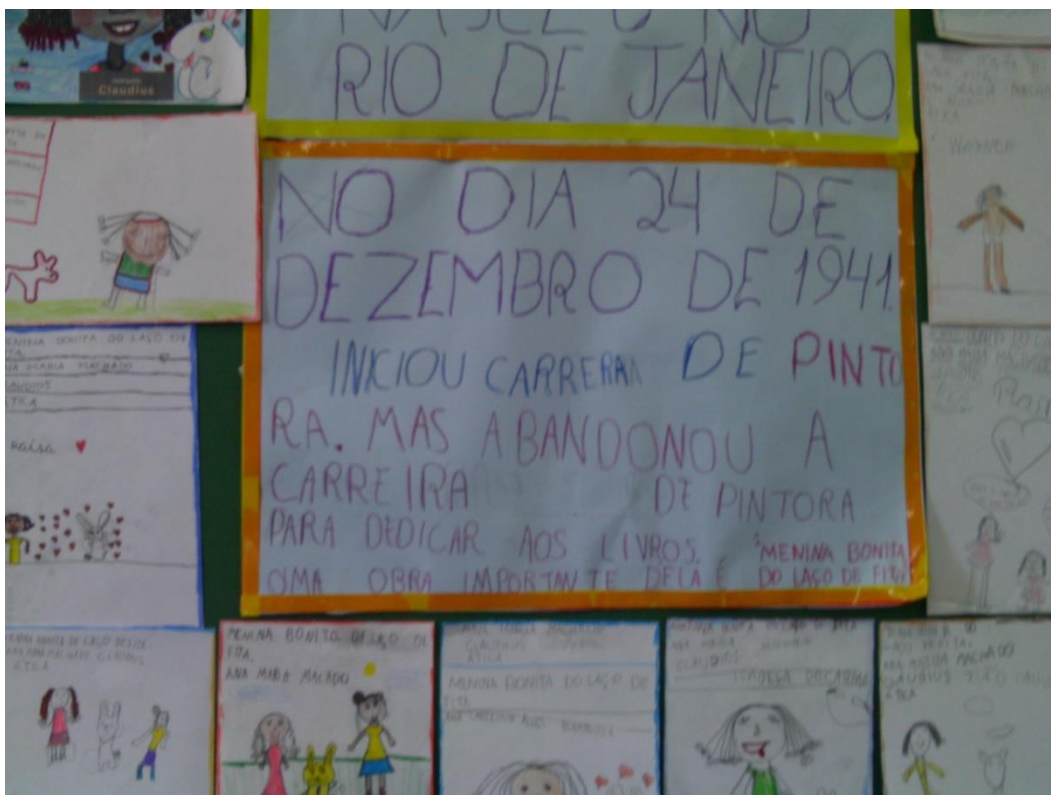
4) Agora se puder, escreva um pedacinho da história ouvida de seu filho, que chamou mais sua atenção. Faça também o seu desenho:

Eu gostei da história toda mais gostei quando ele trocou o nome das coisas tipo Suco de vaca Cabideiro e mercedor que é a Colher.  
Gosto quando eu fala que o Bolo é marido da Bola.

Eu sou esse livro quando criança  
Recordei



2 – Cartaz com dados biográficos de Ruth Rocha.



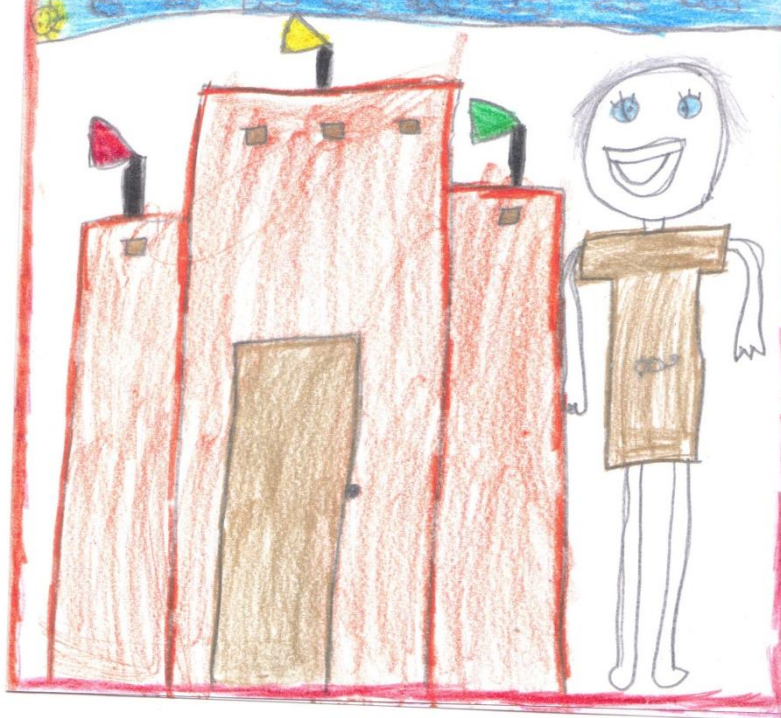
3 – Capinhas produzidas pela turma.



MARCELO MARLO  
MARTELO  
E OUTRAS HISTO  
RIAS RUTH ROCHA



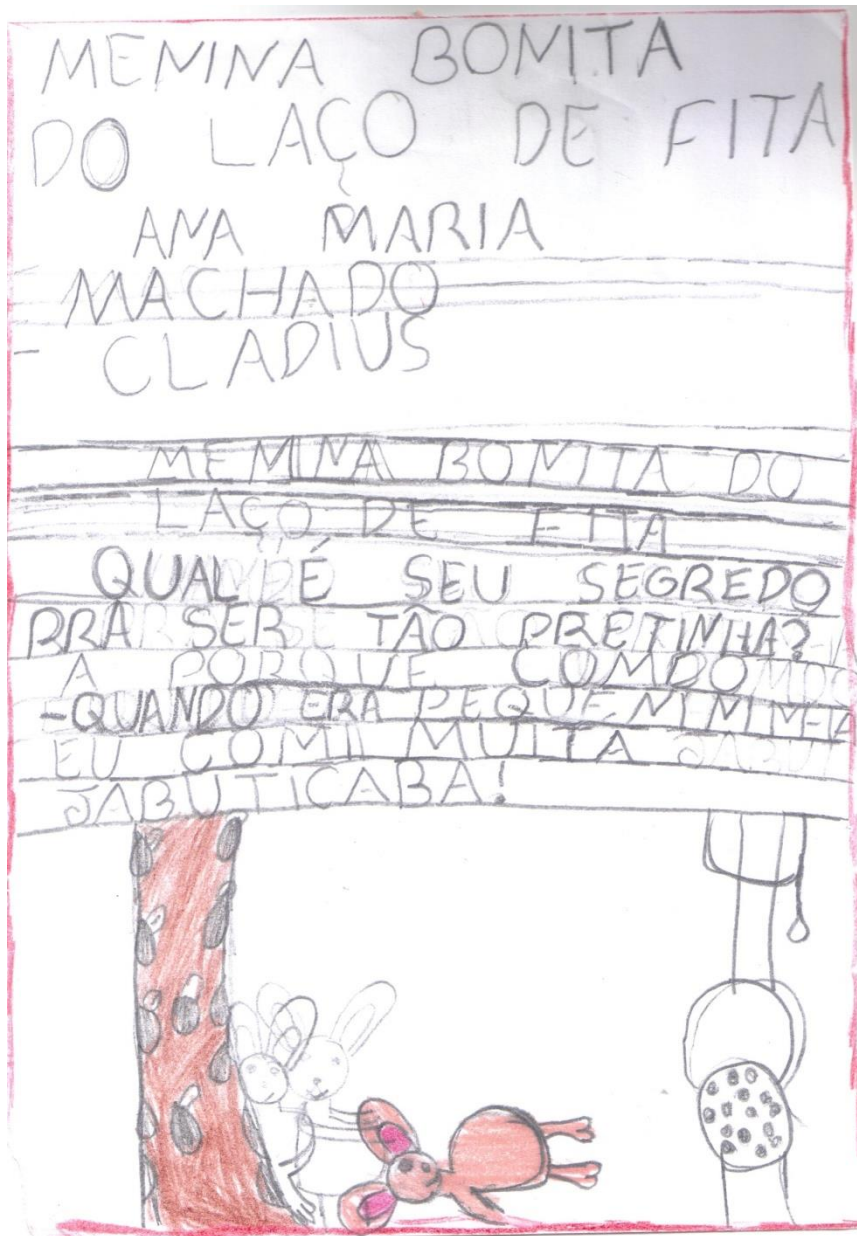
O GIGANTE SEM NOME  
AUTOR(A): MARIA  
MAZZETTI  
ILUSTRADOR(A): EDSON  
EDITORA: MAQUES-SARAIVA



4 – Exposição das Capinhas mágicas.



5-Reprodução de um trecho da história lida.








# MENINA BONITA DO LAÇO DE

FITA

ANA MARIA MACHADO  
CLAUDIUS

— MENINA BONITA DO  
LAÇO DE FITA QUAL É O  
SEU SEGREDO PRA SER  
TÃO PRETINHA? 

— DEVE SER QUE QUAN-  
DO EU ERA PEQUENA  
EU CAÍ NA TINTA PRETA 

O COELHO SALIU D'ALI E  
CAIU NA TINTA PRETA 

— MAS DEPOIS, PASSEI UM  
UM TEMPO E VEIO UMA CHUVA  
E TIROU AQUELE PRETUME

