



1290002576



FE

TCC/UNICAMP B596d

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARINA DINIZ BLANCO

RA – 009397

AS DIVERSAS FACETAS DA PRÁTICA DE LEITURA EM UMA
PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

CAMPINAS

2005

3230855002

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	TCC UNICAMP
	B596d
V:	EX:
TOMBO:	2576
PROC:	XG2005
C:	D: X
PREÇO:	R\$ 11,00
DATA:	20/07/05
Nº CPD:	Bibid 304983

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Blanco, Marina Diniz.
B596d As diversas facetas da prática de leitura em uma primeira série do ensino fundamental /c Marina Diniz Blanco. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Ana Lúcia Guedes - Pinto.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Prática de leitura. 2. Leitura. 3. Ensino – Aprendizagem. 4. Prática pedagógica. I. Guedes - Pinto, Ana Lúcia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-157
RP/FE

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Guedes Pinto

Segunda Leitora:

Prof^a. Dr^a. Dirce Djanira Pacheco e Zan

Sumário

• Resumo	5
• 1 – Introdução	6
• 2 – Referencial Teórico: Contribuições da História Cultural	10
• 2.1 – A Prática da Leitura no Contexto Escolar	14
• 3 – Metodologia	20
• 3.1 - Descrição da Escola	23
• 4 – As Práticas de Leitura em Sala de Aula	31
• 5 – Apontamentos Finais	41
• Referencial Bibliográfico	43

Resumo

Este trabalho teve como objetivo analisar as diversas facetas das práticas de leitura em uma turma de alunos de primeira série do ensino fundamental, de uma escola da rede particular de Campinas. Nesta escola atuo como professora auxiliar de classe. As práticas de leitura foram focadas tomando-se como base a teoria da História Cultural.

Para isso, selecionei determinados episódios de sala de aula em que a leitura era a atividade central. Tais episódios foram registrados em meu caderno de campo no qual procurei sistematicamente anotar o cotidiano escolar da classe estudada. Tais situações foram coletadas baseando-se nos princípios da etnografia e da observação participante e apresentam momentos em que estavam sendo realizadas diferentes atividades de leitura. Ative-me a acompanhar o modo como as crianças agiam nesses momentos: sua interação com os livros, com os colegas, com a professora.

Ao longo do trabalho encontramos algumas contribuições, de diversos autores da História Cultural, como Chartier e Fraisse, acerca do conceito de prática de leitura e sua inserção na instituição escolar.

1. Introdução

Quando comecei a trabalhar como professora exercendo o cargo de auxiliar de classe, em uma escola de Educação Infantil, percebi que os momentos em que realizava a leitura de livros em voz alta para as crianças eram bastante significativos para elas e para mim também. Estes momentos ficaram muito marcados no meu processo de iniciação à docência. Interessava-me olhar como as crianças reagiam à atividade de leitura, como se comportavam, isto é, fascinava-me acompanhar esses momentos em que a leitura se fazia presente entre as demais atividades escolares cotidianas das crianças.

Depois dessa experiência fui trabalhar em uma escola de maior porte, da rede particular do município de Campinas. Estou lá há um ano. Fui contratada como professora auxiliar de uma classe de primeira série do ensino fundamental e ao longo deste tempo continuei interessada em acompanhar as práticas de leitura. Pude observar as diferentes facetas da atividade com leitura dentro da sala de aula, os diferentes momentos em que ela é desenvolvida e os diversos modos de sua apropriação pelos sujeitos leitores.

Durante muito tempo em minha vida, a leitura esteve associada à obrigação. Mesmo tendo contato com os livros em casa, meu relacionamento com eles era maior na escola. E dentro dela, eram poucos os momentos em que ocorria a leitura por prazer, sem cobranças. Somente quando ainda freqüentava o segmento da educação infantil e da pré-escola tinha horário reservado, todas as semanas, para a ida à biblioteca. Nesta época lembro-me de achar aquele

local mágico. Nele poderia me transformar em qualquer coisa, desde uma princesa de contos de fadas até um caçador de lobo mau. Quando fui crescendo, ao longo das séries iniciais, a leitura ganhou outro estatuto. Todo semestre tinha que ler um livro para fazer algum trabalho. Então, quando cheguei ao “ginásio” essa obrigação se intensificou e me deparei, novamente, com leituras de livros desinteressantes, com muitas cobranças derivadas de cada leitura e logo foi criado um bloqueio em mim contra os livros. Não me recordo de ter escolhido livros para ler durante minha adolescência. Marcaram-me apenas os livros obrigatórios.

A fase em que tive que estudar para o vestibular foi importante, pois tive professores que falavam sobre os livros com tanto gosto, paixão e intimidade que me estimularam a procurar livros de meu interesse, a me aproximar da literatura. Neste período lembro-me de até ter gostado de ler alguns livros cobrados no vestibular, normalmente tão criticados por meus amigos que estavam na mesma situação de vestibulandos.

Ao ingressar na Faculdade de Educação e cursar a graduação em Pedagogia tive a oportunidade de ter um maior contato com o mundo dos livros e retomar a leitura somente por prazer. A proximidade com uma biblioteca recheada de livros de vários gêneros reacendeu meu interesse pela leitura. Voltei então a ler livros que me chamavam a atenção, que despertavam a minha curiosidade. Confesso que geralmente não eram livros pedidos pelos professores da faculdade, contudo acredito que o estímulo à leitura promovido por eles e por minhas colegas de classe contribuiu muito para minha retomada à

leitura. Acredito também que a grande proximidade com as práticas de leitura que o curso de Pedagogia me proporcionou, mesmo que não tenham sido as mais prazerosas, foi muito relevante para minha formação como leitora. Hoje me considero leitora novamente, uma leitora que voltou a apreciar as histórias contadas nos livros. E a apreciar, como professora, o trabalho com os livros junto às crianças.

Atualmente, como professora de crianças pequenas, posso fazer o mesmo com meus alunos e sinto essa tarefa como um dever importante a realizar com eles. Acredito que meu papel é também estimulá-los a ler, demonstrar a importância da leitura, promover diversos momentos para a prática da mesma e dessa forma auxiliá-los a tecer sua própria relação com os livros. Segundo Abramovich (1997) "escutar histórias é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo"(p.16).Concordo inteiramente com o que diz a autora e tenho procurado seguir essa premissa expressa por ela.

Na escola em que trabalho a prática da leitura é muito valorizada pelos professores e as crianças são constantemente estimuladas a ler. Posso também presenciar o gosto pela leitura que algumas crianças têm desenvolvido e as contribuições deste gosto para sua formação como leitores e até mesmo como escritores. As crianças vibram quando é dia de ir à biblioteca, solicitam com frequência a realização oral da leitura de um livro e se divertem muito quando isto acontece.

Assim, considero relevante tomar como foco de estudo para meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) aprofundar o conhecimento sobre as dinâmicas em que se dão as diversas facetas da prática da leitura nesta sala de primeira série do ensino fundamental. Optei por tomar como foco o modo como as crianças se relacionam nestes momentos de interação com a leitura e como acontecem essas oportunidades de contato com o mundo da leitura.

2. Referencial Teórico: contribuições da História Cultural

Usualmente o ato de ler está circunscrito principalmente dentro dos muros das escolas, relacionado com a decifração dos códigos da escrita. Entretanto, existem outros tipos de leitura além desse. Se prestarmos atenção ao que acontece à nossa volta veremos facilmente variados modos de manifestação da prática do ler. Acredito que o significado de leitura vai além do simples conceito de decifrar sinais gráficos. O ato de ler é uma atividade de apropriação de significados e atribuições de sentidos experienciada pelo leitor.

Desde o nosso nascimento começamos a compreender e a dar sentido ao que nos cerca, isto porque aprendemos por meio das experiências em confronto com nós mesmos e com o mundo. Aprendemos a ler, lendo e vivendo, a partir do contexto social no qual estamos inseridos. Faz-se importante, portanto, sabermos que o ato de ler sempre está ligado com a interação entre o contexto social - que é contraditório e conflituoso – e o indivíduo, que ao mesmo tempo se constitui também em um determinado contexto.. Nesta perspectiva, o uso da escrita, nossa relação com ela, é sempre situada, pois é marcada pelo contexto em que acontece (Kleiman, 1995; Tfouni, 2004).

A discussão sobre a prática da leitura na sala de aula tem se tornado cada vez mais freqüente na área da Educação. Durante muito tempo a prática da leitura no ambiente escolar estava associada especificamente à idéia de decodificação dos símbolos escritos (como já foi citado anteriormente), porém, com maior freqüência, tem-se considerado cada vez mais as diversas facetas

existentes da atividade de leitura. Os estudos que tomam como perspectiva a leitura como uma prática sócio-cultural constituída historicamente têm se multiplicado nas várias linhas de pesquisas existentes nesta área. Diferentes rumos têm sido tomados nos estudos sobre a prática de leitura. Destacarei sinteticamente alguns deles.

Segundo Fraise (1989), o alemão Husserl, em 1988, delegava ao leitor a mera função de desvendador. Para ele, ler se resumia em descobrir as verdades implícitas e explícitas nos textos. Essa tradição deu origem à incessante busca acerca do que o autor quis dizer, ou seja, tudo o que pode ser lido foi previsto pelo autor, bastando ao leitor desvendá-lo. Essa era uma visão que acreditava ser o autor aquele que detinha os sentidos do texto e, assim, admitia apenas uma versão para o texto escrito. Essa era uma perspectiva que restringia as possibilidades de uma apropriação dos sentidos de um texto.

Ainda segundo Fraise (1989) anos mais tarde, Jean Paul Sartre inicia estudos sobre o leitor enquanto agente construtor de sentidos. A partir desta abordagem o leitor passa a ser entendido como um sujeito que se desenvolve com a história e esse desenvolvimento está presente no momento da leitura. Os sentidos passam a ser construídos pelo leitor, na sua relação com o texto, e não apenas desvendados pacificamente ou constatados somente como se já tivessem sido definidos.

Tais mudanças nas abordagens com relação aos modos como o texto era compreendido pelo sujeito leitor foram vitais para o processo de mudança ocorrido no modo de se conceber a leitura. Outros estudiosos se esforçaram a

estabelecer maior conexão entre o leitor e o texto. Bakhtin, durante seus estudos, percebeu que o leitor não apenas constrói os sentidos da leitura, mas é construído por eles. Sobre isso Goulemot, em seu texto “Da leitura como produção de sentidos” (apud: Chartier, 1945, p.107), afirma que a leitura é marcada sempre pela produção de sentidos.

Ainda segundo a autora “Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas seqüências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, (...)” (1996, p.108). Considera-se portanto, que o leitor, como já foi citado anteriormente, dá uma nova significação ao texto lido e essa atribuição de sentido ocorre de acordo com suas experiências anteriores com suas vivências culturais e sua história de vida.

Assim, qualquer leitura é sempre uma leitura comparativa, ou seja, o contato com um livro é feito a partir do contato com outros livros anteriormente lidos. De acordo com Goulemot, “Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais”(1996, p.113).

A autora ainda destaca que o leitor define-se por uma fisiologia (corpo que trabalha o sentido do texto), uma história (leitura historicamente marcada) e uma biblioteca (leitura comparativa, de contato do livro com outros livros). Esses três campos dividem o conjunto de fatores em jogo no ato de ler.

Goulemot também ressalta que ler, “(...) Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural (...) em

2.1 A prática da leitura no contexto escolar

A partir de todas essas perspectivas sobre o conceito de leitura e pensando nas diversas facetas da prática da mesma, podemos olhar para as instituições escolares e considerar seu importante papel na formação dos leitores e suas práticas. A escola é, ainda hoje, uma das principais agências de letramento¹ (Kleiman, 1995; Soares, 1998) e esse fato não pode ser ignorado quando se foca a prática de leitura com crianças pequenas.

Dessa forma podemos considerar as inúmeras formas de se utilizar a atividade de leitura no período escolar. Desde as séries iniciais e mesmo na educação infantil a leitura pode e deve fazer parte do cotidiano das crianças. Segundo Abramovich (1997), escutar histórias é o início da aprendizagem de ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo (p.16). O contato com os livros deve-se fazer presente, portanto, desde o ingresso da criança na instituição escolar.

A literatura infantil exerce uma fascinação sobre as crianças, pois elas se identificam com os diversos personagens das histórias, entram no mundo da fantasia e se imaginam dentro dos livros. Como professora do segmento de educação infantil, pude observar como esse campo da imaginação é fértil,

¹ Os estudos do letramento ganharam força no Brasil em meados da década de 90 e hoje é uma linha de pesquisa que se destaca na área de educação e lingüística aplicada. Tomamos o letramento como uma prática social constituída sócio-historicamente da qual a escrita sempre faz parte. Kleiman (1995) chama atenção para o aspecto ideológico envolvido nas práticas de letramento, pois elas estão inscritas em disputas de poder e ideológicas distintas. Baseada nos estudos de Street (1984), Kleiman assume a perspectiva do letramento ideológico explicitando com isso que a escrita se dá em contextos sempre situados, marcados pela história e pela cultura em que está inscrita.

principalmente quando mediada por atividades de leitura oral dos livros. É durante o ato de ler e escutar histórias que a imaginação flui, e apesar de a literatura ser uma complexa atividade de lidar com palavras, exigindo capacidades crescentes de abstração, criança e literatura combinam muito bem, pois seu encontro realiza-se no âmbito da arte, do sensível, lúdico, enfim, do imaginário.

É decorrente deste contato inicial, criança – literatura, que a curiosidade sobre os livros, sobre a leitura possa aparecer como algo prazeroso, ou mesmo cansativo por vezes ou como uma atividade totalmente nova, e por isso, às vezes, amedrontadora para as crianças.

Nas séries iniciais do ensino fundamental as atividades de leitura se diversificam ainda mais. Principalmente pelo fato de que, durante este tempo a criança começa a dar significações ao que está lendo, pois está em pleno processo de alfabetização.

O ingresso nas primeiras séries do ensino fundamental geralmente causa uma grande expectativa sobre a aquisição da língua escrita, com a alfabetização. Em decorrência de vários percalços que podem ocorrer no processo, muitas crianças têm o processo de alfabetização como algo penoso, muitas vezes até sofrido. Fraisse (1998), em seu livro *Representações e Imagens da Leitura*, discorre sobre isso. Segundo o autor, “Trata-se, de fato, de suportar a passagem dolorosa do livro imaginário à banalidade objetiva do relato escrito por adultos para crianças dóceis”. Ainda em seu relato, fala que essa “passagem iniciática” torna-se sofrida para muitas crianças. Isso por que, por

diversas vezes, a criança é “ensinada” a ler, de uma forma considerada correta, e acaba perdendo a fantasia, o encanto com a leitura.

Sobre isso Fraisse (1989) relembra uma autobiografia e relata o caso de uma menina, Françoise, de cinco anos, que era encantada com a leitura de livros. Ela sonhava com as imagens, até que um dia sua mãe contrata uma preceptora para ensiná-la a ler. Essa moça passa a utilizar métodos de ensino que fazem com que o desejo de aprender da menina se torne frustração. O autor ainda afirma: “A iniciação na dimensão simbólica do texto passa pela aprendizagem da cifra do código alfabético. Ela exige esforço e provoca decepção. O adulto (o método, a escola, a cultura letrada) impõe temporariamente a renúncia ao imaginário e destrói a ilusão de um acesso imediato à mensagem, às imagens, ao mundo feérico do livro” (p.33). Essa nova fase da criança pode se tornar traumática dependendo do método utilizado e também da maneira como essa aprendizagem é tratada.

A escola e a família têm, portanto, a responsabilidade de tornar este momento da criança em algo que lhe possa ser significativo ou que mostre sua importância para ela. Podendo, então, tornar-se especial e em algo que irá refletir durante toda sua vida.

A revolução dos meios de produção dos livros e a nova era eletrônica também podem causar grande efeito na história dos leitores iniciantes.

Segundo análise da história da leitura feita por Roger Chartier, em 1945, a revolução eletrônica transformou significativamente não apenas a produção, a

transmissão e o consumo dos textos, mas principalmente a relação do leitor com os mesmos.

Em seu livro "A aventura do livro do leitor ao navegador", Chartier (1999) faz referências sobre as mudanças da relação entre o leitor e o texto lido. De acordo com o autor, a revolução provocada pela invenção do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler. "O texto eletrônico torna possível uma relação (entre leitor e objeto – livro, texto) muito mais distanciada, não corporal. O mesmo acontece com quem escreve"(p.16).

Segundo ele, nós podemos perceber a dimensão desse distanciamento quando nos voltamos aos tempos antigos durante os quais o autor que utilizava a pena para escrever seu texto produzia uma grafia diretamente ligada a seus gestos corporais. Contudo, na nova era, a era do computador, essa ligação, essa aproximação corporal com a escrita não acontece mais, pois à medida que o autor digita, ou mesmo datilografa, seu texto, se distancia (corporalmente falando) de seu produto. Chartier (1999) afirma que esta nova posição de leitura une técnicas, posturas, possibilidades que, na longa história da transmissão do escrito, permaneciam separadas.

Goulemot (1996) também abordará sobre as posturas dos leitores em relação ao livro. Segundo ela, "somos um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta dores, formigamentos, sofre de câimbras. Há mesmo uma instituição do corpo que lê"(apud Chartier, 1996, p. 109).

Na minha experiência com meus alunos pude vivenciar e vivencio até hoje, diversos momentos em que essa relação corpo-texto se evidencia, tomando variadas formas como, por exemplo, quando as crianças lêem deitadas no chão, apoiam o livro em algum lugar, apoiam a cabeça com a mão, etc..Um aspecto curioso e que se apresenta como fator de descontinuidade dentro dos conceitos tradicionais que costumamos ter a respeito da leitura, diz respeito ao próprio ato de ler, como Goulemot (1996) e Chartier (1999) citam. Antigamente, a imagem de uma leitura considerada proveitosa, ou de uma boa forma de leitura, certamente estaria ligada ao recolhimento e ao silêncio, como em um ambiente calmo e solene como o de uma biblioteca.

Entretanto, ainda de acordo com a autora, "As relações com o livro, isto é, a possibilidade de constituir sentido, dá-se por meio dessas atitudes de leitor. Inversamente, o livro, tomado como gênero, dá a posição de sua leitura"(1996, p. 109). Assim, Goulemot(1996) afirma que, dependendo do gênero do livro que se está lendo, a atitude do leitor, ou melhor, sua postura diante do livro, será diferente. O livro indica com freqüência (ou incita a escolher) o lugar de sua leitura. O ambiente em que a atividade da leitura acontece também traz interferências em sua dinâmica.

Por fim, a autora ainda escreve que o corpo do leitor pode ser fruto de uma livre escolha e de uma imposição, uma vez que revela atitudes-modelo, ou tipos de determinismos biológicos. Como por exemplo, quando um leitor lê um livro ao andar de skate na praça (no caso da livre escolha) ou quando lê sentado

de forma ereta na cadeira, em frente a uma escrivaninha que é uma postura normalmente ligada a uma imposição de leitura.

Fraisse(1997) apresenta as mudanças ocorridas na evolução da relação leitor – objeto através da observação de imagens ao longo dos tempos. A maioria dessas imagens revela a leitura como uma prática social, que cada vez mais foi se exercitando de forma livre e tomando expressão em locais públicos. Ao mesmo tempo, tendo em vista os relatos autobiográficos, como o de Sartre, descrito no livro, a leitura aparece também como algo mais íntimo e solitário. Nestes relatos, o caráter privado e reservado da leitura revela uma das facetas da relação leitor – texto.

Como professora auxiliar em uma classe de primeira série do ensino fundamental tenho a oportunidade de observar as várias formas de utilização da leitura dentro da sala de aula e as reações das crianças frente a essas atividades. Reações essas que estão tanto no seu caráter público como privado. E é sobre isso que pretendo desenvolver neste TCC, problematizando algumas questões.

3. Metodologia

Durante o trabalho de pesquisa optei por utilizar, como método de coleta de dados, a observação participante, tendo sido feito concomitantemente o uso de um diário de campo. Optei pela abordagem da pesquisa etnográfica uma vez que acredito que esta privilegia um modo de inserção e de construção do trabalho de campo do pesquisador que favorecem o exercício de olhar para o tema em foco e, no nosso caso, para uma pesquisa na área da Educação. Um dos aspectos importantes que compõem a perspectiva da etnografia é o da descrição do local, do contexto em que se desenvolve o trabalho e dos sujeitos pesquisados. Essa descrição possibilita uma maior compreensão do problema e das condições de produção da pesquisa.

Segundo Lüdke e André (1986), em seu livro "Pesquisa em educação: abordagens qualitativas", a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens, que serão enumeradas a seguir.

Segundo as autoras a oportunidade que a observação cria, ou seja, este contato direto com o(s) indivíduo(s), é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno, pois estamos juntos dos fatos e de seus desdobramentos. O pesquisador acompanha todo o tempo o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Neste aspecto nem é tão

adequada a palavra “observador”, pois na verdade somos sujeitos atuantes no desenvolvimento dos eventos pesquisados. Participamos de tudo.

A observação participante ainda permite que o observador se aproxime da “perspectiva dos sujeitos”, e esta postura pode ser muito útil para “descobrir” aspectos novos de um problema. Conforme destacado antes é importante que, quando nos referimos à observação, dentro da perspectiva da observação participante, devemos entender que esta é tomada não como uma observação de alguém externo à situação, mas a partir do ponto de vista daqueles que estão inseridos na problemática. É um olhar participativo, atuante.

Neste tipo de pesquisa, a ênfase dada é no processo, ou seja, no que está acontecendo, e não no produto, não se restringindo apenas aos resultados finais. Segundo essa perspectiva, Vigotsky (1998) afirma que “se substituirmos a análise do objeto pela análise do processo, então, a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus processos iniciais”(p. 82). Isso pois ainda segundo o autor qualquer processo que envolva pessoas pode sofrer mudanças ao longo de sua pesquisa e a observação torna possível o acompanhamento deste processo. Essa é uma das razões que torna importante a descrição do andamento da pesquisa e das condições de sua produção.

Considerando que esta pesquisa engloba também meu trabalho como professora, a pesquisa etnográfica possibilita que as informações recolhidas durante o trabalho possam se tornar auxiliares na transformação da minha

própria prática. Sobre isso Campos (1981) afirma que este tipo de pesquisa pode incitar “o uso dos dados recolhidos para a própria transformação da realidade que se observa”, ou seja, o acesso a todo o processo do trabalho pode facilitar a reflexão sobre minha prática. Além disso, a observação participante, proporciona uma nova percepção das situações, uma vez que o pesquisador está inserido no processo, se relacionando com os sujeitos da pesquisa.

De acordo com André (1995), outro fator importante sobre a observação, é que durante a observação participante o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e também sendo afetada por ela, em um processo contínuo.

Assim, ocupei, como professora e como pesquisadora ao mesmo tempo, o lugar da observação participante. Neste ano de 2005 observei e também participei, durante alguns momentos, de atividades que envolviam diversas práticas de leitura em uma classe de primeira série do ensino fundamental. Tive a oportunidade de fazer parte do cotidiano da classe, uma vez que sou auxiliar da mesma.

3.1 Descrição da escola

A escola em que trabalho e na qual desenvolvi minha pesquisa do TCC é uma escola de grande porte, que atende a uma clientela de nível econômico bastante elevado e que por isso possui condições sócio-econômicas muito abastadas. Ela oferece um ensino bilíngüe (inglês/português) e cobra das famílias uma mensalidade de valor considerável.

Atualmente a escola conta com aproximadamente 450 alunos que estão matriculados entre o ensino infantil e o médio.

O campus da escola é muito bonito, bastante arborizado, com muita área verde, parquinhos para os pequenos, ginásio coberto, duas quadras descobertas, três campos de futebol, instalações separadas para o Ensino Infantil e Fundamental, e Ensino Médio. Possui uma área de restaurante (os alunos e funcionários almoçam na escola), uma biblioteca, algumas áreas para os computadores.

Na classe de primeira série do ensino fundamental, na qual trabalho, existem 17 crianças. O espaço físico é dividido entre: a mesa da professora, a minha mesa (auxiliar de classe), a mesa de leitura, cinco mesas para as crianças, duas mesas que servem para diversos fins, armários com prateleiras e divisórias para cada criança (onde as crianças guardam seus materiais, como livros, pastas, etc), armários com prateleiras para as atividades, um sofá, uma prateleira de livros (biblioteca de classe). Nas paredes há quatro murais, para exposição dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças, uma televisão e um

reconhecia não apenas como uma auxiliar de sua classe mas como uma professora em formação.

No contexto da escola, meu trabalho é um pouco limitado. Somente as professoras titulares tomam parte nas reuniões de planejamento, de discussão sobre o currículo e nas decisões a serem tomadas. As professoras auxiliares, apesar de estarem, todas, com formação na área da Educação (uma nova exigência da escola), são tratados apenas como auxiliares, como se não tivessem nada a contribuir. Por essa razão, as professoras auxiliares da escola se uniram este ano e estão requisitando um maior reconhecimento e participação nas principais decisões acerca do conteúdo curricular e também nos planejamentos anuais.

Nesta determinada classe de primeira série na qual trabalho, a professora estabeleceu variados momentos de atividades de leitura. Logo quando as crianças chegam em classe elas sentam em um tapete e fazem o calendário do dia. É como uma roda de conversas. Nesta roda as crianças e professora lêem o calendário, o dia, mês, ano, o dia da semana (hoje, ontem e amanhã), quantos dias letivos de aula e o calendário de tempo (chuva, nublado, ensolarado, etc). Após isso, a professora fala sobre a rotina do dia, atividades diferentes (quando existem), ou, a cada começo de mês, fala sobre todas as datas especiais do mês.

Depois de conversarem sobre o calendário a professora lê um livro que ela mesma escolhe. Neste período ela faz a leitura com diferentes entonações, comentários, perguntas e as crianças participam entusiasmamente. Quando o

livro acaba, as 17 crianças são divididas em cinco mesas. A professora é quem estabelece como os grupos irão se formar.



Começa, então, o período de atividades de matemática, estudos sociais e ciências. Nestas atividades, geralmente, as crianças têm que desenvolver alguma tarefa (experiências, músicas, poemas) ou resolver alguns exercícios independentemente. Elas lêem, algumas com certa dificuldade, e fazem a atividade.

Na segunda parte do dia são realizados os centros (como os cantinhos de Freinet³). Cada mesa tem uma atividade que dura cerca de 45 minutos. Depois desses minutos inicia-se o segundo período dos centros. São outras atividades, com a mesma duração. Essas atividades fazem parte de um rodízio que acontece por dia, ou seja, os centros mudam de acordo com o dia. Cada dia uma mesa faz um centro de atividades e assim por diante. A cada semana os centros mudam e as atividades também.

³ Educador francês da primeira metade do séc. XX que entre suas propostas de ensino estão incluídos os trabalhos pedagógicos realizados em ateliês (cantinhos), cada qual responsável por um centro de interesse. Nessa proposta a sala de aula é dividida por vários ateliês e as crianças se distribuem por eles de forma que ao final de cada semana tenham passado por todos os cantos.

O planejamento dos centros geralmente segue um padrão. Sempre existe no mínimo uma atividade de matemática, uma de gramática, uma de leitura, e as outras de artes e de ciências.

Existem dois centros que são específicos de leitura. Um chamado de “Largue tudo e leia” e o outro de “Folheando um livro”. No primeiro as crianças são agrupadas de acordo com seus níveis de leitura (de acordo com um método adotado pela escola). Cada grupo tem uma cestinha com livros apropriados para seu nível. Durante este centro as crianças da mesa pegam suas cestas e lêem os livros. Às vezes as crianças compartilham a leitura, lêem em voz alta ou lêem sozinhas mesmo.

O planejamento de um dos centros fica sob minha responsabilidade. Eu posso planejar a atividade que desejar, seja ela de matemática, leitura, artes, etc. Muitas vezes tento conversar com a professora, ver se posso ajudar em alguma área específica, porém tenho autonomia para decidir sozinha minha atividade. Meu centro se chama “Centro da Professora Marina”.

Para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa para o TCC escolhi problematizar o centro de leitura e as demais atividades de leitura e me voltar para o que acontece quando eles as realizam.



No centro “Folheando um livro” as crianças podem sentar no tapete, no sofá e escolhem qualquer livro da biblioteca de classe ou qualquer livro trazido por elas mesmas (livros emprestados da biblioteca da escola). Neste centro algumas crianças sentam na cadeira da professora para contar histórias e imitam ser ela. Uma é a professora e as outras são os alunos, muitas vezes eles lêem juntos um livro, um lê para o outro ou lêem sozinhos.

Neste mesmo período, a professora chama algumas crianças para um grupo de leitura, onde a criança lê um livrinho determinado pela professora (ela escolhe seguindo os níveis de leitura de cada criança) e ela vai avaliando, observando como a criança está lendo, quais são suas dificuldades, seus progressos, etc.



Outra prática da leitura que ocorre dentro da sala de aula é uma atividade que foi implantada no final do ano letivo na qual as crianças podem escolher um livro, que já tenham lido antes, e ler para seus amigos. Funciona como uma roda de leitura para os alunos. Durante este tempo as crianças são os narradores, as figuras centrais da atividade feita em classe.

Essa prática foi adotada pela professora devido ao grande interesse demonstrado pelas crianças com respeito aos livros e histórias lidos pela professora. Dessa forma, ela resolveu abrir esse espaço aos alunos que se voluntariassem a ler. Muitos se inscreveram para a roda e assim começou uma nova atividade de leitura.

Nesta roda de leitura, as crianças se consideram muito importantes quando são chamadas para ler seu livro e por isso se esforçam por fazê-lo bem. Enquanto isso, os alunos “ouvintes” tentam não rir quando o amigo gagueja ou enrosca em uma palavra mais difícil. Entretanto, muitas vezes não conseguem, o que acaba envergonhando o leitor. Mesmo assim, ainda existe muita procura por esta atividade.

Duas vezes por semana as crianças vão à biblioteca (uma vez para as aulas de português e outra para as aulas de inglês). Assim que chegam neste local elas se dirigem para uma sala especial (um espaço onde a professora pode ler um livro para as crianças sem atrapalhar os demais usuários da biblioteca e no qual as crianças podem conversar sobre suas leituras, ler livros mais à vontade) e esperam pela professora para que ela leia um livro. Depois desta leitura as crianças vão escolher seus livros. Elas podem levar para casa um livro e uma revista de cada língua, portanto, ao todo, por semana, levam dois livros e duas revistas. Após a escolha de seu livro, as crianças vão para a salinha especial e lá deitam, sentam em grupos, e compartilham seus livros com seus amigos. É neste espaço que ocorrem leituras compartilhadas, leitura de uma criança para a outra (como se uma fosse a professora), e atitudes descontraídas

de leitura. Nesta sala são disponibilizadas almofadas para que as crianças possam deitar, sentar em cima de almofadas, etc..

Quando eu assumo um centro, procuro desenvolver atividades em que as crianças possam aprender se divertindo, sendo elas sobre qualquer assunto. Geralmente as auxilio na leitura dos enunciados ou histórias envolvidos nas atividades, ajudo-as a resolver os problemas, a realizar as atividades. Tento estar atenta às necessidades e dificuldades de cada criança.

Para o TCC procurei então registrar no diário de campo os momentos quando as práticas de leitura ocorriam. O meu grande foco de atenção passou a ser a respeito da interação entre as crianças,entre a professora e as crianças e mim mesma e as crianças nesses momentos de leitura. Fiquei atenta ao modo como reagiam e se comportavam frente à leitura. E é sobre isso que irei me deter nas próximas páginas.

4. As práticas de leitura em sala de aula

Conforme já mencionado, é dentro do espaço da sala de aula que ocorre a maior parte das práticas de leitura no período escolar. Assim, podemos observar diversos momentos em que as crianças se relacionam com os livros, com os enunciados de problemas matemáticos, com os textos de estudos sociais, com os textos de ciências, etc..

Nesta classe, especificamente, pode-se perceber a estreita relação entre as crianças e a leitura de livros de literatura, talvez pelo motivo de a professora ter criado o hábito de ler todos os dias para a classe. E também por que tenha estabelecido todas as semanas no mínimo um centro de leitura e também, constantemente, acompanha o desenvolvimento desta atividade com cada aluno.

Seguem-se alguns episódios em que observei momentos de prática de leitura em sala de aula.

Em uma roda de leitura em que as crianças estão sentadas no tapete para ouvir histórias (situação relatada no Diário de campo do dia 10/05/2005) Philip está lendo um livro para seus colegas. Em função de estar muito ansioso, apresenta certa dificuldade para ler e mostrar as figuras ao mesmo tempo. Por isso, algumas crianças reclamam:

- *Eu não "tô" conseguindo ver as figuras!*
- *Ele pulou uma parte!*

Philip, imediatamente, responde:

- *Não pulei, nada!*

Então, a professora resolve entrar na conversa:

- *Pulou sim! Eu vou segurar o livro e você lê. Não tem graça ouvir a história sem ver as figuras!*

Philip, um pouco envergonhado, acaba de ler e seus amigos batem palmas e dizem:

- *Bravo, bravo!*
- *Chega! Agora vocês já estão fazendo graça! - diz a professora.*

Através deste episódio podemos constatar que as crianças sentem-se desmotivadas quando algo que elas não gostam acontece, como é o caso da ausência das figuras em função do aluno não conseguir mostrá-las (*"Eu não tô conseguindo ver as figuras!"*). Esse fato observado revela o quanto o ato de ler não se restringe à pura codificação da escrita, mas abrange vários outros aspectos como o da importância da ilustração. Quando Philip deixa de mostrar as figuras, algumas crianças começam a conversar, brincar com outros amigos e ler outros livros. Ocorre uma dispersão. Quando a professora interpela, porém, as crianças dão risada e acabam por envergonhar o leitor, que se sente um pouco incapaz. Após eles acalmarem e Philip voltar a ler o livro, com a ajuda da professora, as crianças voltam a se concentrar e acabam por gostar da história: *"Bravo, bravo!"*.

A situação descrita acima também revela que as pessoas e principalmente as crianças se relacionam com a materialidade do livro, ou seja, a falta das

figuras ocasionou uma desatenção mostrando com isso que a história não está completa sem a ilustração. Fraisse (1989) ressalta a importância da materialidade do livro e traz as contribuições de vários autores a respeito deste assunto. “Um livro é materialmente perfeito quando é agradável de ler, delicioso de considerar; quando, enfim, a passagem da leitura à contemplação e a passagem recíproca da contemplação à leitura, são fáceis e correspondem às alterações insensíveis da acomodação visual” (Valéry, apud Fraisse, 1989, p. 139). Dessa forma, torna-se relevante, principalmente para as crianças, a relação entre o texto lido e o texto visto.

Ainda nesta situação podemos perceber que a partir do momento em que as crianças reclamam da leitura e a professora interfere como auxiliar do leitor, Philip se sente envergonhado naquele momento, incapaz, e por um rápido período, o momento de leitura que seria prazeroso torna-se uma decepção. No entanto, com a interferência feita pela professora e seu tom de voz, seu olhar (*“Pulou sim! Eu vou segurar o livro e você lê. Não tem graça ouvir a história sem ver as figuras!”*), o aluno retoma sua leitura de modo a contemplar o desejo das crianças de acompanhar a história, inclusive olhando as ilustrações. Desse modo, a interpelação da professora propiciou o sucesso da atividade.

Outra situação interessante ocorreu quando a classe estava dividida em centros e as crianças estavam distribuídas, em cada mesa (três ou quatro crianças) com uma atividade específica (Diário de campo dia 16/05/2005). Durante um centro de leitura, Stefano e Artur conversavam. O primeiro estava lendo um livro para o segundo, que escutava atentamente.

Após o final do livro, eles escolhem um livrão (Tini Tiny, conta a história de alguns fantasmas) e compartilham a leitura. Cada um lê uma frase.

- *Vamos contar os fantasmas? (S.)*
- *Aqui, aqui... (A.)*
- *Marina, o que é isto? (S.)*
- *É um armário de louças, para guardar copos. – Eu respondo.*
- *Ah! (S.)*

E eles continuam a leitura, acompanhando com o dedo. Artur procura dramatizar a leitura e fazer as entonações dos personagens, por isso faz uma voz bem fina. Stefano ri.

- *É por que está assustada! – Ele explica.*

Então Stefano continua a fazer o mesmo e eles riem. Quando acabam, Artur pergunta:

- *Vamos contar quantas páginas tem?*
- *Vamos. – Responde Stefano.*

E assim, começam a contar. Contam também quantos fantasmas aparecem no livro e assim por diante.

O curioso deste episódio é perceber como a leitura ainda pode ser um fator muito interessante para as crianças e pode diverti-las muito. Mesmo quando podem estar passando por um período de frustração com a decodificação de letras e palavras pelo fato de estarem sendo alfabetizados, existem momentos em que esta os leva de volta à imaginação, ao mundo da

fantasia, no qual eles não precisam se envergonhar de nada. Podemos perceber isto quando Abramovich (1997) afirma que “Ler é suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões” (p.17). Quando a criança lê um livro de literatura, ela entra na história como se fosse um dos personagens, uma vez que é esta relação (criança – livro) que possibilita que uma criança já alfabetizada volte a ser apenas uma criança, que sonha, que se diverte com o mundo da fantasia. Isso, Artur e Stefano estavam fazendo quando começaram a brincar lendo. Eles se divertiram muito e não gostaram quando tiveram que guardar o livro. Guardaram-no a contra-gosto.

Conforme mencionado anteriormente, apesar de a literatura ser uma complexa atividade de lidar com as palavras, exigindo capacidades crescentes de abstração, criança e literatura combinam muito bem, pois seu encontro realiza-se no âmbito da arte, da sensibilidade, do lúdico, enfim, do imaginário.

Mesmo sendo estreita a relação entre criança e leitura, e por muitas vezes prazerosa e produtiva, existem situações em que algumas dificuldades podem acarretar certos conflitos nesta relação. Nem tudo corre uma maravilha em sala de aula. Nós, professoras, sabemos disso.

Certo dia em aula, Stephanie estava lendo um livro (Diário de campo dia 02/06/2005), na roda de leitura, para seus amigos. Contudo, ela leu muito devagar, enroscando nas palavras, gaguejando. Seus colegas começaram a rir e a se dispersar. A professora interviu.

- *Philip, pare! Fique longe de seu amigo! Luca, vá para sua mesa!*

Depois de um certo tempo, quando Stephanie está quase terminando de ler a história, seus colegas estão fazendo muito barulho, não prestando atenção à leitura.

- *Vocês estão sendo muito desrespeitosos com sua amiga. Só falta uma página e ela vai esperar o silêncio para poder terminar de ler! – Fala a professora.*

Stephanie espera o silêncio e então consegue terminar sua história de modo que todos a escutaram.

- *Acabou! – Diz Stephanie.*
- *Acabou. Muito bem Stephanie! Este livro que você escolheu é muito bom! - Diz a professora.*
- *É muito longo, isso sim! Que nem o seu cabelo! Hahaha. – Ri Philip.*

Todas as crianças caem na risada. A professora brava, responde:

- *Não tem graça nenhuma. Desse jeito vocês vão perder o privilégio de poder ler para seus amigos.*

Mais uma vez, as crianças sentem-se desmotivadas ao ouvir a história porque o leitor encontra alguma dificuldade na leitura, o que torna este momento cansativo e leva à desatenção. Podemos perceber então a importância do papel da professora como mediadora da atividade de leitura, uma vez que ela, por diversas vezes, auxilia as crianças na leitura do livro, na postura diante de um colega leitor e na construção de uma relação respeitosa entre eles.

As crianças por si sós não conseguiriam terminar suas leituras, pois ainda sentem certa dificuldade ao pronunciar algumas palavras, esquecem de mostrar as figuras, e por isso podem vir a se dispersar ou desmotivar. A professora entra, portanto, para ajudá-los na leitura e nesta atividade. Ela assume o papel, que é dela, de condutora e de responsável pela conclusão dos trabalhos começados.

Um outro dia (Diário de Campo do dia 29/04/2005), na sala de leitura dentro da biblioteca, eu começo a ler um livro (Babies Owls, um livro que conta a história de três filhotes de coruja que não sabem onde sua mãe está e por isso ficam preocupados) para algumas crianças da classe (isso por que as outras estavam na sala da coordenadora por não terem se comportado na aula de música). Pelo número de crianças estar reduzido, a leitura foi muito mais produtiva, sem interrupções. As crianças que lá estavam queriam muito ouvir a história e assim, estavam bastante compenetradas.

Fui dramatizando a leitura e as crianças riam, faziam cara de medo quando fazia uma voz mais baixa, quando era um suspense.

Quando acabei de ler o livro as crianças bateram palmas, então perguntei:

- *Vocês gostaram da história?*

- *Sim! – Todos responderam.*

- *Por quê?*

- *Eu gostei das corujinhas. – Respondeu Isabela.*

Eu gostei de como você leu. – Disse Stefano.

- Vocês acham que é importante fazer diferentes vozes para os diferentes personagens, falar baixinho quando é alguma coisa assustadora? – Eu perguntei.

- Sim! – Responderam novamente.

- Por quê?

- Por que fica mais divertido! – Falou Bruna.

- Se não fizer não tem graça! – Comentou Thales.

- Fica engraçado. – Respondeu Stephanie.

- Então está bem. Agora vocês podem ir escolher seus livros.

Nesta situação percebemos que a dramatização da história é um instrumento que ajuda as crianças a entrarem no mundo da imaginação, a se divertirem com a história. De acordo com Zilberman (2003) “A fantasia é o setor privilegiado pela vivência do livro infantil. De um lado, porque aciona o imaginário do leitor; e, de outro, porque é o cenário no qual o herói resolve seus dilemas pessoais ou sociais” (p.130). Assim, as crianças se identificam com as histórias, com seus personagens e, através da imaginação, entram no enredo. Ainda sobre isso Abramovich (1997) afirma que durante o ato de ouvir histórias, os ouvintes podem sentir emoções importantes, como a tristeza, a raiva, o bem – estar, o medo, a alegria e tantas outras mais e ainda vivenciar profundamente tudo o que uma narrativa provoca em quem a ouve. Neste episódio podemos ver que as crianças realmente se colocam no lugar dos personagens, entram na história que a dramatização pôde lhes proporcionar isto. Essa “viagem” que a

leitura proporciona pode ser constatada no livro de Fraisse(1989) quando se refere aos relatos autobiográficos e vemos Sartre e Beauvoir relatarem suas experiências com livros.

“(…) Quanto à história, é claro fora endormingada: o lenhador, sua mulher e suas filhas, a fada, todas essas criaturas, nossos semelhantes, tinham majestade; falava-se de seus farrapos com grandeza, as palavras transmitiam cor às coisas, transformando ações em ritos e os acontecimentos, em cerimônias. [...] Quando ela acabou de ler, peguei vivamente os livros e os levei embaixo do braço sem dizer obrigado” (Sartre, apud Fraisse, 1989, p. 18).

No dia 10/05/2005 (Diário de Campo), as crianças estavam fazendo uma revisão de matemática. Ninguém podia conversar com os amigos nem perguntar. Algumas crianças tinham muita dificuldade em entender as questões, o que acabou dificultando a execução das tarefas. Thales já havia desistido de resolver. Deitou a cabeça na mesa e se recusava a tentar novamente.

Philip me chamou e perguntou:

- *Marina, o que está escrito aqui (as palavras eram – the set)?*

- *Você consegue ler sozinho, Philip. – Eu respondo. – Você conhece essas palavras.*

- *Ah não! Eu não sei! – Ele responde.*

Então cruza os braços e começa a resmungar.

Como algumas crianças tinham dificuldade em interpretar os enunciados, começaram a conversar, ficando dispersos.

Neste dia eu e a professora acabamos por ter que auxiliá-los na interpretação e mesmo assim, alguns sentiram dificuldade no desenvolvimento desta atividade.

Este episódio, novamente, mostra que o papel da mediadora se faz necessário e que quando as crianças encontram alguns obstáculos durante sua leitura ocorre uma desmotivação, uma frustração.

Podemos recorrer a Fraisse(1989) quando comenta sobre as possíveis frustrações decorrentes da dificuldade da decodificação da escrita, e também de quando entra em contato com um tipo de leitura que foge da imaginação, dos livros infantis e passa a ter um maior contato com atividades de leitura que se aproximam mais da realidade adulta, como no caso da leitura de enunciados.

"Trata-se, de fato, de suportar a "passagem dolorosa do livro imaginário à banalidade objetiva do relato escrito por adultos para crianças dóceis"". (p.31) "A iniciação da dimensão simbólica do texto passa pela aprendizagem da cifra do código alfabético. Ela exige esforço e provoca decepção". (p.33)

No episódio relatado anteriormente, podemos perceber que, além da passagem que ocorre do livro imaginário ao livro produzido por adultos para crianças, as dificuldades encontradas com a decifração do código escrito também podem gerar uma frustração na criança, mesmo, como já foi dito anteriormente, que momentaneamente.

5. Apontamentos Finais

Realizar essa sistematização e reflexão em torno do meu trabalho como professora auxiliar de classe foi muito importante para que eu pudesse refletir acerca do meu papel como professora em relação às práticas de leitura dentro da sala de aula. Como professora posso não somente estimular meus alunos incorporarem a prática da leitura no cotidiano como posso aproximá-los, de diversas maneiras de atividades de leitura. Durante o trabalho pude observar também essas diferentes atividades de leitura e as reações das crianças frente a elas.

Como sabemos, a leitura faz parte do cotidiano de uma escola principalmente de uma classe de primeira série do ensino fundamental, uma vez que as crianças estão em pleno processo de alfabetização. No decorrer deste trabalho pude perceber o quanto a leitura pode fascinar à criança, uma vez que lhe permite o acesso ao mundo dos livros (agora por si sós), às revistas, e a tudo o que elas tanto esperam encontrar na primeira série. Ou ao mesmo tempo decepcioná-la, pois o processo de aquisição da língua escrita envolve várias etapas e nem sempre elas acontecem sem dificuldades. Assim pode lhes causar uma frustração, mesmo que momentânea, quando emperram em uma palavra, quando não conseguem entender o que estão lendo ou até mesmo quando seus colegas riem de suas dificuldades. Nesta situação o papel da professora é

fundamental, pois é ela quem possibilita a concretização a contento dessas etapas conforme pudemos constatar em alguns episódios desse trabalho.

Pude refletir também, acerca da sistematização das atividades de leitura na escola, da importância de se considerar e incluir como um dos fatores importantes e constitutivos a materialidade do texto, e de se realizar situações de leitura coletiva. Todos estes aspectos se mostraram relevantes nas situações descritas no trabalho e apontam caminhos a serem considerados.

As atividades de leitura podem proporcionar autonomia e prazer às crianças para que elas possam se sentir capazes e assim sintam-se estimuladas a prosseguir nos caminhos da leitura. Considerar a materialidade do texto como constitutiva da prática de leitura possibilita uma maior compreensão do texto lido e também ampliar as maneiras de abordar os textos com as crianças. Outro apontamento importante se dá através das observações sobre os momentos de leitura coletiva, nos quais os alunos se envolvem mais nesta atividade e se colocam também como protagonistas da situação. Nestes momentos, a narrativa compartilhada entre crianças e educadores estimula o prazer de contar, ouvir, ler e criar novas histórias de forma lúdica e interativa.

Assim, neste trabalho é possível perceber alguns fatores que podem tornar as atividades de leitura mais atraentes e também produtivas para as crianças e para os professores.

Referencial Bibliográfico

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil – Gostosuras e Bobices. S.P: Scipione, 1997.

ANDRÉ, Marli. Etnografia na Prática Escolar (2ª. ed.). Campinas: Papyrus, 1995.

CAMPOS, Maria M. Malta. Educação e Desenvolvimento Social, SP, 1981 (p.23-32).

CHARTIER, Roger. A ventura do livro: do leitor ao navegador, SP: Unesp, 1999.

FRAISSE, Emmanuel. Representações e Imagens da Leitura. SP: Ática, 1997.

FREIRE, Madalena(org.). Observação, Registro, Reflexão. SP: Espaço Pedagógico, 1996.

✧ GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger(Org.). Práticas de Leitura. SP, Estação Liberdade, 1996.

GUEDES PINTO, Ana Lúcia. A vivência da prática de leitura como possibilidade para outros horizontes em trabalhos envolvendo populações em situação de risco. In: VON SIMSON, Olga, PARK, Margareth e FERNANDES, Renata(orgs.). Educação não-formal: cenários da criação. Campinas: Unicamp, CMU, 2001 (p. 263-275).

KLEIMAN, Ângela. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, Angela (org.). Os Significados do Letramento. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A.. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. SP:EPU, 1986.

SOARES, Magda. Letramento: um Tema em Três Gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian V. Literacy. In: Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University and Press, 1984.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. (6ª. ed.) São Paulo: Cortez, 2004.

VIGOTSKY, L.S.. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos

processos psicológicos superiores (6ª. ed.). SP: Martins Fontes, 1998.

* VILHENA, Sílvia F. F.. Cenas do Cotidiano de uma Biblioteca Escolar: a Prática da Leitura em uma 1ª. Série do Ensino Fundamental. Campinas: UNICAMP, 2002. (Trabalho de Conclusão de Curso)

* ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola(11ª. ed.). SP: Global, 2003.