



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SIMONE DE SOUZA SILVA**

**PRÁTICAS DE “LEITURA DELEITE” NOS ANOS INICIAIS:  
CONTRIBUTOS DO PNAIC NA/PARA MEDIAÇÃO DOCENTE**

**Maceió**  
**2017**

SIMONE DE SOUZA SILVA

**PRÁTICAS DE “LEITURA DELEITE” NOS ANOS INICIAIS:  
CONTRIBUTOS DO PNAIC NA/PARA MEDIAÇÃO DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, linha de Educação e Linguagem, grupo de investigação e estudos em leitura e escrita, como requisito para defesa do Mestrado em Educação.

Orientadora: Maria Auxiliadora da Silva  
Cavalcante

Maceió  
2017

Catálogo na fonte  
Universidade Federal de Alagoas  
Biblioteca Central  
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

S586p Silva, Simone de Souza.  
Práticas de “leitura deleite” nos anos iniciais: contributos do PNAIC na/para  
mediação docente / Simone de Souza Silva. – 2017.  
147 f. : il.

Orientadora: Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante.  
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.  
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Bibliografia: f. 122-127.

Apêndices: f. 128-137.

Anexos: f. 138-147.

1. Leitura deleite. 2. Leitura em voz alta. 3. Formação leitora a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) I. Título.

CDU: 372.41:808.545

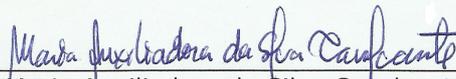
Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

PRÁTICAS DE "LEITURA DELEITE" NOS ANOS INICIAIS: CONTRIBUTOS  
DO PNAIC NA/PARA MEDIAÇÃO DOCENTE

**SIMONE DE SOUZA SILVA**

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 29 de novembro de 2017.

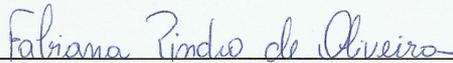
Banca Examinadora:

  
\_\_\_\_\_

Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (PPGE/UFAL)  
(Orientadora)

  
\_\_\_\_\_

Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos (PPGE/UFAL)  
(Examinadora Interna)

  
\_\_\_\_\_

Dra. Fabiana Pincho de Oliveira (UFAL)  
(Examinadora Externa)

  
\_\_\_\_\_

Dra. Dra. Yana Liss Soares Gomes (UFAL)  
(Examinadora Externa)

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Severino Firmino e Noemia Albertina (*in memorian*), por toda dedicação a mim concedida, durante os momentos felizes e desafiadores que a vida me impôs.

Aos meus filhos Rodrigo e Ana Clara, por me tornarem uma pessoa melhor e pela compreensão durante o tempo dedicado aos estudos; e ao pai deles, Antonio Jorge, por dividir o acompanhamento dos filhos durante esta etapa.

A Deus, por expressar seu amor por meio dos/as meus/minhas amigos/as que me incentivaram desde a seleção até a defesa.

Aos meus irmãos Sérgio Ricardo e Sandra Lúcia, por tanto me ajudarem a enfrentar os desafios durante a pesquisa.

Aos meus sobrinhos Mariana, Sérgio Júnior e Noêmia, pelo amor e torcida para a conclusão desta etapa de estudos.

Ao meu médico Dr. Carlos Lessa Peixoto, pelo profissionalismo e incentivo durante toda a jornada do mestrado.

Aos meus cunhados Daniel Basto e Rosiane Santos, pelo carinho a mim concedido.

As professoras que me aceitaram em suas turmas e à escola que me acolheu durante a pesquisa.

As professoras Adna Lopes, Edna Prado, Marinaide Freitas e aos professores Walter Matias e Paulo Marinho que durante as disciplinas do Programa de Pós-Graduação trouxeram contribuições significativas para minha trajetória profissional.

As professoras Auxiliadora Cavalcante, Adriana Cavalcante e Denise Carvalho, pelas contribuições trazidas durante a qualificação, o meu muito obrigada.

Aos colegas da turma de mestrado, aqui representados por Thiago Moraes Silva de Araújo, por terem compartilhado comigo as angústias da escrita acadêmica.

## RESUMO

Esta pesquisa problematiza a influência da leitura deleite na formação leitora dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola de ensino fundamental do município de Maceió. Participaram da pesquisa duas turmas, sendo uma do terceiro ano e outra do quarto ano e suas respectivas professoras. O objetivo geral consistiu em investigar os contributos do Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) na mediação didática do professor ao realizar a leitura deleite para crianças em processo de formação leitora. A pesquisa foi delineada em uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. O objeto de pesquisa foi constituído por meio da observação da leitura deleite, realizada em voz alta pelos/as professores/as alfabetizadores/as. A coleta de dados foi realizada em uma turma do terceiro ano, cujos estudantes tinham concluído o ciclo de alfabetização com professores que participaram do Pnaic, e em uma turma do quarto ano. Como procedimento de coleta foram utilizados os instrumentos e as estratégias de pesquisa: análise de documentos, entrevista semiestruturada, observações de aula e rodas de conversa. Para respaldar a análise dos dados coletados, foram tomadas por base as contribuições dos seguintes autores: Amarilha (2006), Bajard (2007), Pastorello (2010), Zumthor (2014) – para análise da leitura em voz alta; e Brenman (2005), Cosson (2016-2017), Geraldí (2012), Lovato (2016) e Morais (1996) – na análise sobre leitura deleite. Com base nas análises realizadas, a leitura deleite ocorre pelo menos três vezes por semana. O estudo mostrou que, nessa leitura oralizada, a professora constitui sua performance apoiada muito mais na voz do que no corpo, apesar desse corpo, em algumas mediações, ser bastante presente. Tais mediações têm gerado nas crianças interesse pelos livros e suas histórias para além dos muros da escola. Concluiu-se que a leitura deleite proposta pelo Pnaic tem-se constituído uma aliada na formação leitora das crianças, além de ter acrescentado elementos para a formação do professor que, por sua vez, traz implicações em suas práticas docentes, tanto das crianças em fase de conclusão do ciclo de alfabetização quanto das que estão em fase de pós-alfabetização.

**Palavras-chave:** Leitura deleite. Performance. Formação leitora.

## ABSTRACT

This research problematizes the influence of reading enjoyment in the reading formation of the students of the initial years of elementary education of a primary school in the municipality of Maceió. Two groups participated in the study, being one of the third year and another of the fourth year and their respective teachers. The general objective was to investigate the contributions of the National Literacy Program in the Right Age (PNAIC) in the didactic mediation of the teacher when reading aloud for children in the process of reading formation. The research was outlined in a qualitative, case-study approach. The research object was constituted through observation of the reading aloud, carried out by the teachers / literacy teachers. Data collection was done in a third grade class, whose students had completed the literacy cycle with teachers who participated in the PNAIC, and in a fourth grade class. As a collection procedure, the research instruments and strategies were used: document analysis, semistructured interview, classroom observations and conversation wheels. To support the analysis of the data collected, the contributions of the following authors were taken as a basis: Amarilha (2006), Bajard (2007), Pastorello (2010), Zumthor (2014) - for analysis of reading aloud; and Brenman (2005), Cosson (2016-2017), Geraldi (2012), Lovato (2016) and Morais (1996) - in the analysis on reading delight. Based on the analyzes performed, the delightful reading occurs at least three times a week. The study showed that in this oralized reading, the teacher constitutes her performance much more supported in the voice than in the body, although this body, in some mediations, is quite present. Such mediations have generated children's interest in books and their stories beyond the walls of the school. It was concluded that the delight reading proposed by the Pnaic has been an ally in the reading instruction of the children, in addition to adding elements for teacher training which, in turn, has implications in their teaching practices, both of the children in phase of completion of the literacy cycle and those in the post-literacy phase

**Keywords:** Reading delight. Performance. Reader training

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 – Atividade pós-leitura registrada no quadro de giz.....                | 77  |
| Figura 2 – Momento “deleite” professora Jaqueline.....                           | 79  |
| Figura 3 – Momento deleite; professora Jaqueline – última observação.....        | 80  |
| Figura 4 – Leitura Deleite do livro “Era uma vez uma joaninha diferente...”..... | 83  |
| Figura 5 – Leitura Deleite do livro “Uma joaninha diferente...”.....             | 84  |
| Figura 6 – Diálogo desenvolvido pós-leitura deleite.....                         | 87  |
| Figura 7 – Roda de conversa com crianças do quarto ano.....                      | 91  |
| Figura 8 – Atividade pós-leitura.....  | 107 |
| Figura 9 – Momento com a autora Gianinna Bernardes.....                          | 108 |
| Figura 10– Exposição de livros em sala de aula.....                              | 115 |
| Figura 11– Empréstimos de títulos expostos em sala de aula.....                  | 115 |

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 – Etapas para análise de conteúdo.....                           | 61 |
| Quadro 2 – Conceituação do que é leitura deleite para as professoras..... | 68 |
| Quadro 3 – Quantitativo de livros lidos durante as observações.....       | 72 |
| Quadro 4 – Trecho de entrevista realizada com as professoras.....         | 74 |

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1 – Títulos lidos durante as observações.....               | 73  |
| Tabela 2 – Roda de conversa com crianças do terceiro ano.....      | 103 |
| Tabela 3 – Memórias afetivas dos títulos lidos pelas crianças..... | 112 |
| Tabela 4 – Repertório de indicações de títulos pelas crianças..... | 113 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|        |   |
|--------|---|
| Cenpec | Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária |
| IBGE   | Instituto Brasileiro de geografia e Estatística                       |
| MEC    | Ministério da Educação  |
| Pnaic  | Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa                      |
| PNBE   | Programa Nacional Biblioteca na Escola                                |
| PNLD   | Plano Nacional do Livro Didático                                      |
| PPP    | Projeto Político-Pedagógico   |
| Profa  | Programa de Professores Alfabetizadores                               |
| SEB    | Secretária de Educação Básica   |
| Sesc   | Serviço Social do Comércio  |
| Ufal   | Universidade Federal de Alagoas                                       |

## SUMÁRIO

|              |  |           |
|--------------|--|-----------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>13</b> |
| <b>1.1</b>   | <b>Objetivo Geral .....</b>  | <b>15</b> |
| <b>1.2</b>   | <b>Objetivos Específicos.....</b>  | <b>16</b> |
| <b>2</b>     | <b>PROGRAMA NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA<br/>(PNAIC): O LUGAR DA “LEITURA DELEITE” NAS PRÁTICAS<br/>ESCOLARES.....</b> | <b>17</b> |
| <b>2.1</b>   | <b>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: natureza e<br/>especificidades.....</b>   | <b>18</b> |
| <b>2.2</b>   | <b>A leitura deleite no Pnaic.....</b>   | <b>23</b> |
| <b>2.3</b>   | <b>Leitura deleite: modo privilegiado de ler literatura.....</b>   | <b>28</b> |
| <b>2.4</b>   | <b>A performance leitora: a presentificação do deleite literário na voz e corpo do<br/>mediador de leitura.....</b>                  | <b>33</b> |
| <b>2.5</b>   | <b>A formação leitora dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.....</b>  | <b>43</b> |
| <b>3</b>     | <b>O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>  | <b>48</b> |
| <b>3.1</b>   | <b>Os cenários da pesquisa.....</b>  | <b>49</b> |
| <b>3.2</b>   | <b>Os sujeitos da pesquisa.....</b>  | <b>51</b> |
| <b>3.3</b>   | <b>Os professores.....</b>   | <b>51</b> |
| <b>3.3.1</b> | <b>As crianças participantes.....</b>  | <b>53</b> |
| <b>3.4</b>   | <b>Procedimentos de coleta dos dados.....</b>  | <b>55</b> |
| <b>3.4.1</b> | <b>Observação das aulas.....</b>   | <b>56</b> |
| <b>3.4.2</b> | <b>Questionários.....</b>  | <b>59</b> |
| <b>3.4.3</b> | <b>Entrevistas semiestruturadas.....</b>   | <b>59</b> |
| <b>3.4.4</b> | <b>Roda de conversas.....</b>  | <b>59</b> |
| <b>3.4.5</b> | <b>Análise documental.....</b>   | <b>60</b> |
| <b>3.5</b>   | <b>Análise dos dados.....</b>  | <b>61</b> |

|            |  |            |
|------------|--|------------|
| <b>4</b>   | <b>AS PRÁTICAS DE LEITURA DELEITE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: OLHARES SOBRE OS DADOS.....</b>   | <b>63</b>  |
| <b>4.1</b> | <b>A leitura por prazer na escola: o deleite literário na vida das professoras e suas reverberações nas práticas de leitura em sala de aula.....</b> | <b>64</b>  |
| <b>4.2</b> | <b>Práticas de leitura em turmas do terceiro ano e quarto ano do ensino fundamental.....</b>   | <b>71</b>  |
| <b>4.3</b> | <b>Experiências e saberes proporcionados pelo encantamento das histórias para os leitores em formação... ..</b>                                      | <b>101</b> |
| 4.3.1      | Relação do leitor em formação e o contexto literário.....  | 102        |
| 4.3.2      | Repertório de indicações de leitura pelas crianças.....  | 111        |
| <b>5</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>118</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>122</b> |
|            | <b>APÊNDICES.....</b>  | <b>128</b> |
|            | <b>APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....</b>   | <b>129</b> |
|            | <b>APÊNDICE B – Roteiro para Roda de Conversas com as Crianças.....</b>  | <b>131</b> |
|            | <b>APÊNDICE C – Questionário de Pesquisa.....</b>  | <b>132</b> |
|            | <b>APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>   | <b>134</b> |
|            | <b>ANEXOS.....</b>   | <b>138</b> |
|            | <b>ANEXO A – Plano de Leitura – Gênero Textual: Conto I .....</b>  | <b>139</b> |
|            | <b>ANEXO B – Plano de Leitura – Gênero Textual: Poema.....</b>   | <b>141</b> |
|            | <b>ANEXO C – Plano de Leitura – Gênero Textual: Fábula.....</b>  | <b>143</b> |
|            | <b>ANEXO D – Plano de Leitura – Gênero Textual: Conto II .....</b>   | <b>145</b> |
|            | <b>ANEXO F – Plano de Leitura – Gênero Textual: Texto Imagético ou Texto de Imagem – Conto.....</b>  | <b>146</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

“Ler traz inegáveis benefícios. Qualquer leitura pode contribuir para a formação e o enriquecimento da bagagem cultural dos alunos, mas é a leitura literária que tem o maior poder de alargar seus horizontes” (SILVA, 2009, p. 131).

A prática da leitura vocalizada tem ocupado lugar nobre nas pautas dos encontros de professores/as desde 2001, como esta pesquisadora pôde observar, durante a experiência como formadora do Programa de Professores Alfabetizadores (Profá<sup>1</sup>), dando sequência com o Pró-Letramento<sup>2</sup> (alfabetização e linguagem) realizado em 2006 e, mais recentemente, no Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)<sup>3</sup>, que incentiva a mediação da leitura deleite durante o ciclo de alfabetização. Essa prática se justifica pelo fato de haver nas práticas sociais um tipo de leitura que proporciona o desfrute, o prazer, o deleite – satisfações estas encontradas, sobretudo, nos textos literários –, além de proporcionar aprendizagens sobre a língua escrita.

O interesse pela pesquisa sobre leitura deleite no ciclo de alfabetização surgiu a partir da experiência vivenciada por esta pesquisadora como formadora de professores alfabetizadores e como mediadora de leitura para crianças, no Município de Maceió. Nesse sentido, passou a ser fundamental investigar como correm as mediações da leitura deleite dentro da dinâmica da sala de aula, aprimorando-se o olhar também para a performance do/a professor/a ao realizá-la em voz alta. Entende-se leitura deleite como a leitura que tem como único e exclusivo objetivo promover o prazer, o deleite e o desfrute saboroso do texto

É importante considerar que a realização de momentos destinados à leitura deleite ocorridos na escola, nos espaços de formação de professores e em seminários, estimula a olhar com mais atenção a presença do corpo e da voz e, principalmente, a reverberação que esses elementos geram no ouvinte e de como eles atuam na recepção do texto. Realizar esses

---

<sup>1</sup> O Profá foi um Programa de Formação de professores Alfabetizadores lançado pelo MEC, em 2001, com ações relacionadas à alfabetização no Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos, formação que trazia em sua proposta teoria e prática, tendo como bases a Teoria de Ferreiro e Teberosky (1985).

<sup>2</sup> O pró-letramento foi um Programa de Formação Continuada de professores, que tinha como intencionalidade melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

<sup>3</sup> Programa do Governo Federal criado com o objetivo de ter todas as crianças alfabetizadas até os oito anos de idade. Instituído a partir da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, publicada no **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jul. 2017. Seção 1, p. 20.

deslocamentos nos espaços de mediação da leitura fruição despertou inquietações acerca da leitura em voz alta de textos literários, sobretudo em querer saber o quanto uma leitura mediada pode ser significativa, a ponto de se promover, nas escolas, recorrentemente, tais práticas. Esses fatos despertaram a curiosidade em entender o que há nas mediações que gera no ouvinte certo encantamento pelo texto escutado. Por fim, é mister entender o lugar que tem ocupado a leitura deleite na escola, quando conduzida pelos professores alfabetizadores.

Nosso ingresso no curso “Um conto atrás do outro”, promovido em 2010, pela unidade do Serviço Social do Comércio (Sesc) em Maceió, curso destinado à formação de contadores de histórias, representou a busca por respostas para essas inquietações. Esse curso agregou novos valores à forma de realização de leitura de textos, a partir do trabalho significativo de aspectos do uso do corpo e da voz, elementos importantes durante o ato de ler em voz alta, uma vez que contar histórias requer a adoção de determinada postura, que poderá ou não contribuir para a desenvoltura daquele que deseja ler histórias e não apenas contá-las.

As inquietações sobre a leitura em voz alta continuavam latentes. Em 2013, surgiu o grupo de estudos *Leitura em Cena*, conduzido pela Professora Dr<sup>a</sup> Eliana Kefalás. Nesse curso discutiram-se, fundamentalmente, leitura e performance, além de serem proporcionadas rodas de conversa com teóricos brasileiros<sup>4</sup>, tais como Prof. Dr. Ezequiel Teodoro (Unicamp), Dra. Márcia Strazzacappa (Unicamp) Profa. Dra. Suzi Frankl Speber (Unicamp), Hélder Pinheiro (UFPB), Marly Amarilha (UFRN) os quais são referência no trabalho com leitura. Diálogos ocorreram no sentido de se estabelecer uma apropriação teórica consistente em relação à leitura como performance, e da influência dessa performance na recepção do texto.

A participação no grupo de estudos tornou nossa trajetória mais ávida por novos conhecimentos, gerando um acréscimo de experiência na formação de mediadores de leitura – esta, por sua vez, foi organizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) chamada Projeto Entre na Roda, e ocorreu em Maceió, no ano de 2013. Esse projeto influenciou nossos planejamentos de leitura em voz alta, visto que ele possui uma metodologia<sup>5</sup> interessante, composta de três etapas: aquecimento, leitura e desdobramentos, agregando assim mais elementos para nossa performance leitora. Em 2013, ao participar como formadora do Pnaic (doravante Pacto), nosso interesse em investigar a

---

<sup>4</sup> Dr. Ezequiel Theodoro e Doutora Suze Frankel, ambos da Unicamp; e Doutora Marly Amarilha, da UFRN.

<sup>5</sup> A metodologia do projeto Entre na Roda consiste em aquecimento (momento de ativar conhecimentos prévios sobre a leitura, uma espécie de chegada do texto); a leitura do texto em si, ensaiada, planejada para despertar o interesse do ouvinte; por fim, o último momento é chamado de desdobramentos, é a volta aos textos, em que o mediador faz perguntas significativas que levem os alunos à compreensão do que foi lido, além da ampliação dos significados.

leitura para o encantamento ficou ainda mais latente, uma vez que o referido programa garantiu, nos encontros de formação dos orientadores de estudos, um lugar para a leitura fruição, procurando promover o uso das 360 obras de literatura disponibilizadas em 2013, pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Esses livros foram destinados tanto para a organização do cantinho de leitura em sala de aula, com vista ao fomento à leitura, quanto para sua leitura em voz alta, pelo professor ou pelo estudante. Deleitar-se com a leitura é também destinar um lugar para fazê-la em voz alta. Segundo dados do Ministério da Educação<sup>6</sup>, os livros foram distribuídos a 85,2 mil unidades de ensino público em todo o Brasil, atendendo a, aproximadamente, 12,3 milhões de alunos do ensino fundamental.

Diante do acervo disponibilizado às turmas do ciclo de alfabetização e do nosso interesse pela leitura para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, esta pesquisa tem por objetivo geral investigar os contributos do Pnaic na mediação didática do professor ao realizar a leitura deleite para crianças em processo de formação leitora.

Desenvolver a pesquisa sobre leitura deleite justifica-se, especialmente, pela necessidade de contribuir para a prática e a discussão do professor dos anos iniciais, sobre o lugar prioritário que a leitura fruição deve ocupar nas suas decisões didáticas. Portanto, primordialmente nos interessa saber como o professor dos anos iniciais tem feito a transposição didática<sup>7</sup> entre o que propõe o Pnaic e o que, de fato, ocorre nas mediações da leitura deleite e, conseqüentemente, investigar questões subjacentes ao tema, como, por exemplo: de que forma a leitura deleite proposta pelo Pnaic<sup>8</sup> estaria sendo realizada e com que frequência? Como o professor a realiza? Como a voz, o corpo e o texto literário compõem a performance leitora do/a professor/a? Como os alunos têm reagido ao momento destinado à leitura deleite? Quais gêneros são mais lidos e apreciados pelos alunos?

## 1.1 Objetivo Geral

A pesquisa tem como objetivo geral investigar a influência da leitura deleite proposta e instigada pelo Pnaic na formação leitora dos estudantes do ciclo de alfabetização e dos estudantes pós-ciclo de alfabetização.

---

<sup>6</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 27, de 25 de outubro de 2012: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 out. 2012. Seção 1, p.17-19.

<sup>7</sup> Ferramenta utilizada pelo professor para transformar conhecimento científico em conhecimento escolar.

<sup>8</sup> O Pnaic de 2013 teve ênfase no trabalho com Língua Portuguesa; e, em 2014, em Matemática.

## 1.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos foram:

- a) analisar os procedimentos do/a professor/a em sala de aula durante a leitura em voz alta;
- b) identificar com que frequência o professor realiza a leitura deleite;
- c) identificar os gêneros textuais que foram lidos de forma predominante;
- d) identificar como o/a professor/a posta a voz e utiliza o corpo durante a leitura;
- e) analisar os recursos didáticos utilizados durante a mediação de leitura;
- f) verificar a influência da leitura em voz alta na formação do aluno-leitor do terceiro ano e quarto ano; e
- g) analisar como a formação vivenciada no Pnaic, contribuiu para a prática da leitura deleite em sala de aula.

Para responder a esses objetivos, buscou-se apoio teórico em autores que discutem a leitura deleite, dentre eles: Brenman (2005), Cosson (2016, 2017), Geraldi (2012) e Moraes (1996); para contribuir para a temática da performance, recorreu-se a Brenman (2005), Icle e Pereira (2010), Pereira (2010) e Zumthor (2014); sobre formação leitora recorreu-se aos autores Colomer (2007), Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017) e Riter (2009).

Visando alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, a dissertação está organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo distribui-se em subcapítulos; na primeira é apresentado um panorama sobre o Pnaic – como ele é organizado e o que esse programa trouxe a respeito da categoria leitura deleite; na sequência, abordam-se o tema performance leitora e o que se entende por formação do aluno leitor. Vale observar que as categorias leitura deleite, performance e formação do aluno leitor estão imbricadas, mas são divididas em subcapítulos, no intuito de serem categorizadas e tornarem a leitura do texto mais significativa. No segundo capítulo trata-se do percurso metodológico da pesquisa; e no terceiro, analisam-se os dados; e, para concluir, são apresentadas as considerações finais.

## **2 PROGRAMA NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): O LUGAR DA LEITURA DELEITE NAS PRÁTICAS ESCOLARES**

Este capítulo apresenta os contributos teóricos referentes à leitura deleite, categoria que fora *a priori* definida desde a elaboração do projeto de pesquisa<sup>9</sup>. Serão relatados os aspectos conceituais da categoria de análise supracitada, como também das outras categorias que emergiram a partir da análise dos dados; são elas: performance leitora; mediação leitora; formação do aluno leitor; e leitura literária.

A leitura deleite, objeto desta pesquisa, será caracterizada a partir do Pnaic, visto que esse programa de formação para professores alfabetizadores propõe várias situações didáticas para o ciclo de alfabetização, considerando-se interessante analisar as práticas de professores que passaram por esse espaço formativo, bem como as reverberações dessas práticas na formação leitora das crianças.

O Pnaic, em seu caderno intitulado “Orientações de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (2012), legitima o lugar para a leitura, tanto do texto literário, quanto de outros textos, com os mais variados propósitos comunicativos em sala de aula, procurando, assim, promover o incentivo à leitura. Portanto, caberá ao professor/a alfabetizador/a viabilizar o contato agradável com o texto literário, provocando sentimentos prazerosos por meio das palavras ditas. O texto literário, em sua singularidade, é permeado pela beleza das palavras, para Riter (2009, p. 52):

[...] a matéria-prima da literatura são as palavras. Palavras artisticamente elaboradas [...] o prazer da leitura reside na possibilidade que as palavras têm de nos encantar, de construir diante de nós um universo novo, mágico [...] permite-nos viver experiências novas, que permite que nos coloquemos no lugar do outro.

Sem dúvidas que, para gerar encanto, faz-se necessário encarar o desafio colocado ante as práticas de leitura literária na escola, sobretudo quando há a intenção de formar estudantes desejosos pela leitura e que essa prática possa se tornar hábito para além dos muros da escola.

É preciso que a leitura para o prazer também tenha espaço na rotina escolar, pois bem se sabe que “[...] o processo de divisão entre trabalho e lazer, pensamento e emoção, ciência e arte, vivido na sociedade, é reproduzido pela escola” (WARSCHAUER, 1993, p. 28). Sendo

---

<sup>9</sup> Na ocasião da seleção de Mestrado do PPGE-Ufal, em 2015.

assim, é necessário criar o momento para proporcionar emoção, prazer e deleite por meio do texto, que é uma representação da arte estética, denominado texto literário.

Segundo Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017, p. 28), é a relação prazerosa com a leitura que nos proporciona discernir que “[...] uma experiência estética com o mundo só existe quando aquele que tem contato com esse mundo o enxerga, o reconhece por um prisma estético”; o autor ainda afirma que relação é “[...] algo plenamente natural, diga-se de passagem – o experimenta como algo que lhe traz prazer ou desprazer, que evoca beleza ou a falta dela e, disso, esse experienciador se torna *sujeito* de sua relação com o mundo”.

Ressalta-se que o que caracteriza o momento deleite na escola é aquela leitura que possui um tempo livre, que não tem por objetivo o estudo em si; o texto literário exige certa pressa do leitor, não abrindo espaços para paradas. O leitor do texto literário quer descobrir mais sobre o enredo e o desfecho da história e, para que não perca o fio da meada, ele necessita “[...] compreender o tanto que for necessário [...]” (CHARTIER, 2006, p. 63) para que, de fato, ocorra a recepção do texto pelos estudantes.

A discussão foi respaldada em documentos orientadores do Pnaic e em cadernos de formação do referido Pacto, cujos temas eram acerca da leitura e seus desdobramentos na sala de aula. Para o aporte teórico, foram trazidos os contributos de Amarilha (2006), Bajard (2007), Brenman (2005), Geraldi (2012), Riter (2009), Zumthor (2014), entre outros.

O processo de revisão de literatura deparou-se com as pesquisadoras Pastorello<sup>10</sup> (2010) e Lovato<sup>11</sup> (2016). Tais pesquisas serão trazidas para também subsidiarem o capítulo teórico. A seguir, virão a natureza e as especificidades do Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa, ação de formação que está diretamente ligada ao objeto de pesquisa.

## **2.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic): natureza e especificidades**

Em 2013, surgiu o Pnaic, com o compromisso, encabeçado pelo Governo Federal, com os estados e municípios da federação, de garantir que todas as crianças estivessem

---

<sup>10</sup> PASTORELLO, Lucia Maria. **Leitura em voz alta e apropriação da linguagem pela criança**. 2010. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010. Pastorello forneceu contribuições relevantes acerca da leitura em voz alta, sob a produção da subjetividade vinda por meio da leitura em voz alta, além de citar o corpo como elemento fundante durante o ato de mediar leituras.

<sup>11</sup> LOVATO, Regiane Gava **O pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic/2013) e os professores do município de Castelo – ES**. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

alfabetizadas até os oito anos de idade, correspondendo à conclusão do terceiro ano do ensino fundamental. Nessa perspectiva, durante o último ano correspondente ao ciclo de alfabetização, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) estabelece como meta, que todas as crianças devem estar plenamente alfabetizadas até os oito anos de idade. Pnaic estabelece que todas as crianças devem estar plenamente alfabetizadas até os oito anos de idade, tempo imprescindível para que as crianças compreendam o sistema de escrita, tenham fluência em leitura e sejam capazes de compreender e produzir textos previstos para aquele ano, além de outras competências para esse ciclo<sup>12</sup>. Para Ferreiro (2003), a escrita deve surgir dentro da escola, pela importância que essa tecnologia tem fora dela, e não o contrário. Reafirma-se que tanto a leitura quanto a escrita são artefatos primordiais para a elevação do nível letrado das crianças, sobretudo daquelas que estão em processo de alfabetização.

O surgimento do Pnaic foi baseado no Programa Pró-Letramento (2008). Este último ofereceu ao professor formação anual, compreendendo um semestre em língua portuguesa e outro em matemática. O Pnaic promoveu 120 horas presenciais de formação aos professores alfabetizadores mediados pelo Orientador de Estudos<sup>13</sup>.

O Pnaic, em 2013, sugeriu que se distribuíssem os cursos separando os professores em turmas distintas. Portanto, havia turmas de professores só do primeiro ano, só de segundo ano, e conseqüentemente, turmas com professores só de terceiro ano, além das turmas para professores de classes multisseriadas. A formação tinha as mesmas cargas horárias e temáticas centrais para todos, porém a intenção de separar as turmas de professores por ano tinha como objetivo centrar esforços nas discussões particularizadas para cada ano, levando em conta as particularidades do trabalho pedagógico (BRASIL, 2012).

Frisa-se, aqui, que separar os professores por ano era apenas uma sugestão. Assim, nada impedia que as secretarias formassem turmas mistas, modelo recomendado, sobretudo, para os municípios que possuíam uma pequena representatividade de professores para cada ano do ciclo de alfabetização. Em Maceió, em 2013, as turmas foram organizadas separadamente, visto que a rede na época possuía, aproximadamente, 800 professores alfabetizadores.

---

<sup>12</sup> O ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um tempo sequencial de três anos, ou seja, sem interrupções, no qual se considera, pela complexidade da alfabetização, que raramente as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética em apenas 200 (duzentos) dias letivos. Aricélia Nascimento, Assessora Técnica em Assuntos Educacionais da Coordenação-Geral do Ensino Fundamental do MEC.

<sup>13</sup> Os orientadores de estudos são, preferencialmente, professores da rede que, por sua vez, receberam cursos específicos ministrados por universidades públicas.

Os professores alfabetizadores foram formados por Orientadores de Estudos<sup>14</sup>, os quais, em Maceió, foram selecionados por meio de edital que definiu alguns critérios, dentre eles: que os formadores tivessem sido tutores do Programa Pró-Letramento; que tivessem graduação em Pedagogia ou Letras; e que comprovassem experiência com turmas de alfabetização. Essa formação teve carga horária inicial de 40 horas, seguidas de mais quatro encontros de 24 horas para aprofundamento de estudos e seminário final, para a socialização de experiências. Por sua vez, os Orientadores de Estudos receberam a formação de uma Instituição de Ensino Superior conduzida em 2013, pela Universidade Federal de Pernambuco.

Além de garantir os momentos presenciais, eram atribuições do Orientador de Estudos: elaborar atividades de planejamento, estudos, produção de relatórios; e realizar as demais tarefas propostas pelos Formadores das IES. Para as atividades referidas foram computadas 40 horas de trabalho. No que diz respeito à carga horária total dos Orientadores de Estudos, em 2013, essa etapa foi fechada com 200 horas de atividades.

Para além das atribuições das equipes centrais, o programa traz em seu caderno de apresentação (BRASIL, 2012) a orientação do Pnaic para a organização das equipes de trabalho, em relação à formação continuada de professores do ciclo de alfabetização. Inclusive, deixando tácito o papel delas no fortalecimento da gestão desse ciclo, com vista à melhoria na qualidade do ensino. Essas equipes tinham como função planejar, monitorar e promover atuações no domínio do ciclo de alfabetização, com duas frentes distintas: a primeira, destinada às equipes da secretaria de educação, as chamadas equipes centrais; e a outra, referente às equipes escolares.

No tocante à equipe central, esta deveria demarcar princípios de caráter mais gerais que orientassem o trabalho nos anos iniciais, atuando como articuladora de políticas públicas nas unidades escolares. As equipes escolares, por sua vez, a partir de seus planos de ação, deveriam coordenar o trabalho coletivo na sua respectiva escola. O programa sugere a criação de um Conselho ou Núcleo de Alfabetização para a efetivação das ações entre as duas instâncias supracitadas, o qual seria responsável pela discussão sobre as políticas da rede de ensino voltadas às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

O Pnaic se fundamenta em quatro princípios, que são considerados centrais:

---

<sup>14</sup> É o sujeito que tem como função acompanhar a prática pedagógica dos cursistas do Pnaic, procurando buscar estratégias didáticas que levem à resolução de problemas detectados na escola.

1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador.
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias.
3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade.
4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2012, p. 27).

Esses princípios são fundamentais para as crianças em processo de alfabetização e representam pilares significativos tanto para a formação quanto para as práticas dos professores alfabetizadores. Os encontros de formação foram conduzidos a partir de cadernos curriculares, que contemplam aspectos teóricos e práticos pertinentes ao professor alfabetizador, e que, com outros recursos, foram enviados para as escolas, visando ao fortalecimento das suas práticas, como também a própria autoformação dos docentes. As escolas receberam acervos de obras literárias e complementares, dicionários, jogos, livros didáticos e obras de apoio pedagógico ao professor, no intuito de fortalecer as práticas em sala de aula.

O Pnaic, em 2013, deu ênfase ao trabalho em Língua Portuguesa, totalizando 120 horas de formação. Em 2014, dedicou-se às questões referentes à área da Matemática, com retomada da Língua Portuguesa, totalizando 160 horas. Em 2015, o programa promoveu discussões com temáticas diversas: currículo, infância, interdisciplinaridade, entre outras, totalizando 80 horas de trabalho. Em 2016, o programa, em Alagoas, teve apenas quatro encontros, abordando os temas: oralidade, leitura e escrita no ciclo de alfabetização; e sobre a organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Foram 40 horas presenciais e 60 horas a distância.

O Pnaic surgiu quatro anos depois do Pró-Letramento, contudo, há semelhanças entre os dois programas, tanto nos conteúdos a serem trabalhados nas turmas de alfabetização quanto nos momentos destinados à leitura literária. No Pró-Letramento, os formadores tiveram acesso a oficinas de leitura, e em ambas as formações os professores foram capacitados nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Além das semelhanças citadas, pôde-se perceber que o Pnaic aprofunda a questão sobre as capacidades linguísticas da alfabetização e sobre os saberes matemáticos. No Pró-Letramento, os cadernos curriculares apresentavam os eixos das duas áreas citadas

anteriormente, em quadros, que, por sua vez, continham capacidades, conhecimentos e atitudes a serem introduzidos, retomados, trabalhados e consolidados para cada ano do ciclo de alfabetização.

Apesar dos programas para professores alfabetizadores existirem há mais de dez anos, iniciando com o Profa, em 2001, seguido pelo Pró-Letramento, em 2005, até o Pnaic, em 2013, a justificativa desse último possui uma circunstância que causa certo incômodo. É o “[...] fato de uma porcentagem expressiva de crianças chegar ao terceiro ano sem estar alfabetizada” (LOVATO, 2016, p. 61). Para além da constatação do problema do analfabetismo, localizou-se a descontinuidade das ações formativas para professores alfabetizadores propostas pelo MEC, fator que prejudica, diretamente, as práticas escolares que visem à melhoria na qualidade do ensino.

A descontinuidade de modelos de formação voltados aos professores alfabetizadores é vivenciada nas esferas estadual e municipal e, na mesma proporção, no governo federal. Entretanto, a pesquisa de Lovato (2016) esclarece que, para aqueles professores alfabetizadores que, ao longo dos últimos anos, participaram de programas específicos voltados para as questões da alfabetização, observa-se, de fato, um salto qualitativo no ensino da leitura, da escrita e da matemática.

Dentre os cadernos curriculares dos professores, destaca-se o caderno de orientação para a formação de professores alfabetizadores, intitulado: Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012). Nele acham-se princípios gerais para a formação de professores. Além dos princípios, há nesse caderno curricular um estímulo e uma orientação sobre a prática da “leitura deleite”, no que concerne à prática de ler por prazer nos encontros de formação do professor alfabetizador e também em sala de aula como estratégia de formação:

Essa estratégia [leitura deleite] é muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (BRASIL, 2012, p. 29).

Vale salientar, que a “leitura deleite” vem sendo vivenciada nos encontros formativos de professores alfabetizadores, estendendo-se às salas de aula de todo o território brasileiro. O programa institui os direitos de aprendizagem para o ciclo de alfabetização. Desse modo, as

crianças atendidas pelas escolas públicas brasileiras deverão ser alfabetizadas até os oito anos de idade, com possibilidade de diminuição dessa faixa etária, considerando o documento da Base Nacional Comum Curricular (ainda em tramitação pelo CNE), o qual sinaliza a perspectiva de que as crianças sejam alfabetizadas até os sete anos de idade, faixa etária que corresponde ao segundo ano do ensino fundamental.

As orientações sobre leitura deleite serão discutidas com mais profundidade no próximo tópico.

## **2.2 A leitura deleite no Pnaic**

O Pnaic considera a leitura deleite uma estratégia para a promoção do prazer em ter contato com textos literários, ao mesmo tempo que possibilita a ampliação do repertório dos textos literários pelo professor alfabetizador.

O Caderno 3 (BRASIL, 2012), ano 3, chama a atenção dos professores do terceiro ano para o desenvolvimento de atividades que visam à fluência leitora das crianças, alertando que as atividades voltadas para a destreza na leitura não devem vir em segundo plano; e que devem fazer parte da rotina da sala, cabendo ao docente estabelecer esse tempo primordial para a formação dos jovens leitores (BRASIL, 2012). Interessou à da pesquisa, portanto, identificar os saberes de experiência com a leitura deleite proporcionados a partir do Pnaic.

Esse caderno curricular orienta, ainda, que as crianças podem fazer uso do espaço voltado para a leitura deleite em: “[...] momentos livres; ao terminar uma determinada atividade; antes da professora iniciar as atividades do dia; aguardando os pais no momento da saída” (BRASIL, 2012, p. 14). A respeito dos momentos individualizados de leitura fruição, o caderno também orienta que é possível ampliar a experiência do momento solitário para um momento solidário da seguinte forma: o professor pode propor que em um dia da semana as crianças possam se encaminhar ao cantinho da leitura<sup>15</sup> e locar um livro de sua preferência; ou que as crianças realizem leituras oralizadas para pequenos grupos; ou que escutem seu próprio professor lendo em voz alta; ou que o espaço sirva também como lugar para pesquisa de projetos didáticos que, porventura, estejam sendo desenvolvidos em classe (BRASIL, 2012).

Outro posicionamento interessante colocado pelo programa para os professores alfabetizadores, em 2013, acha-se no Caderno Curricular do ano 3 (unidade 4), em que o Pnaic defende que, para que a ampliação do repertório literário das crianças ocorra, estas

<sup>15</sup> Espaço sugerido no caderno do ano 3, unidade 7, do Pnaic como lugar de incentivo à leitura e ao manuseio de livros, mas esse lugar servirá de suporte para outros suportes de escrita, como: jornais, gibis, histórias em quadrinhos etc. (BRASIL, 2012, p. 23).

precisam se familiarizar com “[...] diferentes textos e obras que compõem o acervo literário” (BRASIL, 2012, p. 16). Afirma, ainda, que promover esse espaço para a leitura literária, em hipótese alguma, se constitui em tempo roubado das demais áreas do conhecimento, a exemplo das áreas de História, Geografia, Ciências ou de Matemática (BRASIL, 2012). Em outras palavras, promover a educação literária, na perspectiva de Colomer (2007), é instigar o debate acerca sobre o que, de fato, vem a ser cultura, tendo como parâmetro a “[...] confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuraram” (COLOMER, 2007, p. 29). Essa experiência possibilita ao leitor estabelecer contato prazeroso com o texto literário ao longo do seu processo leitor.

A leitura deleite aparece nos Cadernos de Formação dos Professores Alfabetizadores do Pnaic e se constitui no programa como Direito de Aprendizagem das crianças. Logo na unidade 1 do ano 1, o programa legitima, em seus Direitos Gerais de Língua Portuguesa, que é direito da criança do ciclo de alfabetização “apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural” (BRASIL, 2012, p. 32). Além de a leitura deleite vir expressa nos Cadernos de Formação dos Professores Alfabetizadores, esse modo de ler literatura foi utilizado metodologicamente nos encontros de formação, se constituindo em uma atividade permanente prevista nas pautas da formação.

Deve-se ressaltar que destinar momentos para a leitura fruição não é uma perspectiva inventada pelo Pnaic. É sim, uma orientação curricular que consta de documentos oficiais e já foi tratada em Programa de Formação para Professores Alfabetizadores, a exemplo do Profa e do Pró-Letramentos que antecederam o Pnaic. A segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contém a proposta de uma formação em língua portuguesa que possibilita aos alunos do ensino fundamental o exercício para a cidadania, incluindo a formação estética. Nesse campo literário, a BNCC diz que as práticas de leitura deverão organizar-se no sentido de proporcionar aos alunos condições de “participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita, na criação e fruição de produções literárias, representativas da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (BRASIL, 2016, p. 91).

Nos seus cadernos curriculares de 2013, o Pnaic dá visibilidade aos saberes de experiências dos professores ocorridas no espaço da sala de aula, no que diz a respeito às práticas de leitura. Publicar esses relatos de experiência parece uma ação interessante – apesar de singulares, elas partem de um lócus comum aos professores alfabetizadores. Segundo

Larossa (2016, p. 32), “[...] a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida”, podendo ser comum do ponto de vista do acontecimento.

Esse programa mostra que para os leitores iniciantes, como no caso das crianças do ciclo de alfabetização, é necessário que o professor tome algumas decisões em relação aos textos que serão lidos pelos alunos. Por exemplo, a criança do primeiro ano precisa desenvolver diferentes capacidades e conhecimentos. Em relação à leitura compartilhada, por exemplo, esta é uma atividade propícia ao desenvolvimento de conhecimentos acerca da escrita e das estratégias de leitura utilizadas em momentos de leitura autônoma, mas é nessa interação entre a criança e leitor mais experiente que se amplia o conhecimento delas acerca do ato de ler.

Ainda, o referido Pnaic incentiva a “leitura deleite” na condição de momento didático privilegiado de acesso às obras literárias enviadas para cada professor alfabetizador do país. É nesse Programa Federal Pnaic que é possível observar uma proposta de incentivo à leitura no ciclo de alfabetização, ação fomentada desde os encontros de formação continuada até a sala de aula, subsidiando os professores com acervo de livros literários para a organização do cantinho de leitura. Assim, o Pnaic:

[...] propõe a “leitura deleite” como atividade permanente a ser realizada tanto pelo professor, como pelo aluno, individual ou coletivamente. Para Cruz, Manzoni e Silva (2012b, p. 25), a “leitura deleite” utilizando as estratégias de leitura – antes, durante e depois, pode ser uma leitura individual, dupla, coletiva ou protocolada – com continuidade no dia seguinte, através da utilização dos livros do Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) – Obras Complementares) (LOVATO, 2016, p. 139, grifo nosso).

É tácito o lugar que a leitura deleite ocupa nas orientações do Pacto. Esta deve fazer parte da rotina da escola e ocupar o lugar de prestígio nos planejamentos escolares. O Programa possibilita a criação de um espaço para que o/a professor/a oriente o uso da leitura em diversas situações, a partir de diferentes estratégias. Lovato (2016, p. 139) afirma que:

[...] a leitura deleite pode ser realizada em qualquer momento da aula e em espaços diversificados da escola, desde que seja planejada. Conforme destaca Seal (2012, p. 25), além do deleite, o exercício individual da leitura propicia [...] o aprimoramento de estratégias de compreensão do que está sendo lido.

A leitura pode e deve ser realizada em sala de aula, todos os dias, podendo ser: “[...] em voz alta, expressiva, protocolada, compartilhada, silenciosa, autônoma e coletiva”

(LOVATO, 2016, p. 139). O que é significativo aqui é que ela ocorra e cumpra seu papel na elevação tanto do nível de letramento do sujeito quanto do seu nível de proficiência leitora.

Nessa perspectiva, o Pnaic viabiliza o trabalho da leitura em voz alta ao disponibilizar um rico e diferenciado acervo. Lovato (2016), em sua pesquisa, reafirma as orientações trazidas pelo Pnaic em relação à utilização dos livros literários, pois:

[...] a mediação da leitura do livro literário, conforme sugestão na formação do Pnaic, começa pela capa, com a leitura, observação e interpretação por parte dos alunos e conduzidas pelas docentes e a leitura da biografia do autor. Durante a leitura do livro, a professora mostra as imagens, faz os questionamentos que considera relevantes e ouve as opiniões dos educandos (LOVATO, 2016, p. 145).

O caderno 4 (2015) alerta os professores sobre a importância dos acervos de livros de literatura, pois “[...] abarcam produções de diferentes épocas, o que os torna ainda mais ricos, por propiciarem o encontro dos leitores com expressões literárias não só da atualidade, como também da tradição” (BRASIL, 2015, p. 45). Percebe-se que, apesar das orientações sobre a leitura da literatura contida nos cadernos curriculares do Pnaic, é durante o processo de formação contínua dos professores que os docentes podem “[...] refletir sobre a relação teoria/prática” (LOVATO, 2016, p. 125). Considera-se ainda que o professor – ao participar de formações continuadas, de programas federais – procura, ante as propostas metodológicas, reorganizar seus conhecimentos “[...] tendo em vista os saberes que já possui e o processo de aprendizagem dos discentes” (LOVATO, 2016, p. 125).

É importante ressaltar que os professores alfabetizadores inseridos no Pnaic têm ao seu dispor uma variedade de gêneros textuais, tanto em prosa quanto em verso, com uma variedade de títulos contemplados pelo acervo do PNLD Alfabetização na Idade Certa, diversidade que “[...] favorece uma série de propostas que podem ser exploradas pelos professores” (BRASIL, 2015, p. 45).

Os alfabetizadores que utilizam o rico acervo disponibilizado pelo Pnaic têm em mãos uma excelente oportunidade de tirar proveito desse recurso. Fazer uso dos livros de literatura em sala possibilita que se ocupem das ações referentes ao processo de “[...] apropriação da literatura em práticas de letramento literário, que envolvam o contato direto com as obras e favoreçam a interação dos leitores com os livros” (BRASIL, 2015, p. 45).

Apesar do rico acervo e das orientações sobre a utilização dos livros de literatura em sala de aula, percebe-se, na pesquisa de Regilane Lovato (2016), que os professores alfabetizadores que sustentaram suas práticas no Pnaic a partir do Profa e do Pró-Letramento

puderam expandir seus conhecimentos e práticas escolares com mais maturidade; pois, como o Pnaic, os demais programas exigiam “[...] a devolutiva da aplicação das atividades em sala de aula aos formadores desses programas” (LOVATO, 2016, p. 54). Além da parte prática, os três programas possuem semelhanças na temática, nas parcerias com universidades e instituições de ensino superior, no público participante, entre outras, facilitando a implementação e a elaboração de novas práticas do professor alfabetizador (LOVATO, 2016).

O Pnaic delimita o lugar que a leitura deleite deve ocupar nos planejamentos dos docentes, orientando-os para que essa leitura faça parte da rotina da escola, procurando ocupar o lugar de prestígio nos planejamentos escolares. O espaço da leitura para o “deleite” tanto pode ser ocupado pelo professor quanto pelo estudante; a leitura deleite, conhecida também como leitura-fruição, poderá ter lugar garantido todos os dias em sala de aula. Por isso, “[...] é importante, também, que o leitor – professor ou aluno – conheça o texto a ser lido e se prepare para a leitura de modo a poder envolver os alunos nessa atividade” (LEAL; ALBUQUERQUE apud LOVATO, 2016, p.139).

Apesar da superficialidade inicial sobre a leitura deleite no Pnaic 2013, essa é uma atividade permanente, proposta desde o Pró-Letramento. Essa atividade foi acolhida pelos professores e inserida em suas práticas, espaço no qual reside, realmente, o que Tardif (2010) denomina epistemologia da prática. Nela depara-se com os saberes que fazem parte do dia a dia do docente. De fato, a categoria leitura deleite aparece de forma superficial nos cadernos curriculares do Pnaic 2013, mas o destaque dado nesses materiais aos registros de práticas dos professores com a leitura deleite legitima a noção do “saber fazer” tão presente dentro da escola. Portanto, ao serem validadas ganham reconhecimento e fortalecem o surgimento de novas práticas exitosas envolvendo a leitura.

Outro fator importante acerca da promoção da leitura deleite nas turmas do ciclo de alfabetização trazidas pelo Pnaic é a disponibilização de acervos literários enviados às unidades escolares, por meio do Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), como também pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD – Obras Complementares); o objetivo é a organização dos Cantinhos de Leitura – espaços promotores de contato com o livro e suas histórias, ambiente de legitimação do deleite literário.

O próximo subcapítulo contém outras contribuições sobre a leitura da literatura. Para corroborar os aspectos teóricos, recorreu-se aos autores Brenman (2005), Colomer (2007), Cosson (2017), Geraldi (2012), entre outros.

### 2.3 Leitura deleite: modo privilegiado de ler literatura

É sabido que existem modos distintos de leitura. Em voz alta ou silenciosamente, as leituras são realizadas com diferentes propósitos. Mas, aqui o interesse recai na leitura que tem por principal objetivo promover, no leitor, encantamento – a chamada leitura deleite.

A leitura deleite torna-se a estratégia de mediação que leva as crianças a conhecerem as obras da literatura infantil, por meio da voz do professor. Na perspectiva de Geraldi (1997), para proporcionar o “deleite”, o professor deve permitir-se apreciar a beleza do texto, sem levar consigo perguntas previamente formuladas, sem querer usá-lo para outros fins que não sejam fins estéticos, senti-lo por completo, sem perder de vista a história contida nele. Para Candido (1975, p. 139), “a literatura, [...] é coletiva, na medida em que requer uma certa comunhão de meios expressivos (a palavra, a imagem), e mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento, para chegar a uma “comunicação”.

Ter acesso à literatura pelo viés da leitura deleite é um encontro capaz de causar “[...] deslumbramento, fascinação, estranhamento” (BRENMAN, 2005, p. 75), ao mesmo tempo que se geram esperanças pelos acontecimentos que, posteriormente, aparecerão, acompanhando, atentamente, o desenrolar da trama – e nesse processo sofremos, ficamos ansiosos ou demonstramos felicidade em face dos fatos da trama.

Nesse sentido, Candido (1975, p. 139) defende que “[...] não há literatura enquanto não houver congregação espiritual e formal, manifestando-se por meio de homens pertencentes a um grupo”; em outras palavras, faz-se necessário o espaço para mediações de leitura literária, pois são estes espaços que valorizam e propiciam a produção de sentidos. Pode-se perceber a riqueza que se constitui o compartilhar de literatura, uma vez que a leitura não se dá apenas no sentido rigoroso da palavra, mas também pelas inúmeras construções de sentidos feitas pelos leitores. Ao se fazer isso, está-se cuidando do texto.

Vale salientar que cabe à escola, na perspectiva da leitura deleite, primar tanto pela qualidade do que será lido quanto pela forma como será realizada a leitura para as crianças, pensando sempre que “[...] a qualidade da mediação entre o leitor em seus primeiros ensaios com a matéria literária constitui-se, assim, aspecto fundamental a ser considerado ao longo desse processo” (SILVA, 2013, p. 56).

Ler literatura, na escola, requer do mediador gestos e modos de ler particularizados que irão influenciar, diretamente, na relação das crianças com os livros, possibilitando que elas possam identificar na ficção as intenções do autor ao gerar temor, compaixão, prazer,

permitindo ao leitor ir das lágrimas ao riso (AMARILHA, 2003). Sendo assim, o texto literário carrega, em sua essência, a capacidade de acionar reações emotivas e cognitivas.

As crianças em processo de formação leitora encontram, no espaço destinado para a leitura deleite, um lugar privilegiado de experiências com a literatura, tornando aquele espaço mediador de ampliação de conhecimento entre elas e o mundo que as cerca (SILVA, 2013). A linguagem literária se torna um instrumento significativo de intervenção na vida interior delas (KLEIMAN, 2013).

Um fato que vale ser ressaltado é que apesar de o Ministério da Educação ter disponibilizado acervo literário para organização dos cantinhos de leitura, a temática era tratada, em 2013, com superficialidade nos cadernos curriculares do Pnaic. Percebe-se que:

[...] nos Cadernos de Formação não verificamos uma discussão aprofundada sobre essa atividade permanente. Constatamos que o termo é apenas mencionado como atividade a ser desenvolvida em sala de aula e relatos de professoras de como colocam em ação essa proposta (LOVATO, 2016, p. 140).

Apesar da superficialidade em relação à categorização leitura deleite apontada por Lovato (2016), os cadernos curriculares (2013) dos professores sinalizam caminhos e possibilidades de trabalho com a leitura da literatura. Essa constatação se deu por meio da observação de colocações significativas de trabalho com a literatura, mostrando seu caráter integrador, pois a literatura transita com facilidade por entre os componentes curriculares, deixando sua marca impregnada de sensibilização estética (BRASIL, 2012).

É necessário, para as crianças em processo de formação leitora, que suas singularidades sejam observadas. Se forem leitores iniciantes, provavelmente textos muito longos podem gerar certo desânimo. Assim, o Pnaic adverte para essa situação. Vale ressaltar que tão importante como o planejamento das estratégias que o docente utilizará é a escolha dos textos, levando em consideração sua extensão.

O professor, ao organizar seu “momento deleite”, precisa considerar, no planejamento, a extensão dos textos e a intencionalidade do ato de ler. Aqui se define o início de um caminho com vista ao “deleite literário”. É sabido que a leitura é realizada por diversos motivos e sua funcionalidade é buscada; portanto, aqui se buscam as reais intenções na hora de ler. A intencionalidade de proporcionar a leitura pelo simples prazer de ler, sem cobranças, sem atividades exaustivas depois da leitura determina a escolha de um repertório de literatura com vista ao “deleite”. Riter (2009, p. 63) traz sua contribuição sobre a escolha dos títulos a serem lidos, alertando que a seleção de textos potencialmente interessantes é fundamental,

“[...] já que nossas crianças e adolescentes, por vezes, leem pouco, é fundamental que leiam textos de qualidade”.

Nesse processo de formação do aluno-leitor, caberá à escola “[...] propiciar a qualificação deste leitor, possibilitando a ele, na interação com a palavra literária, crescer como pessoa, à medida que atua criticamente sobre o texto” (RITER, 2009, p. 63); pois é no exercício democrático e dialógico dos textos lidos que o aluno-leitor poderá trazer à tona suas concordâncias e discordâncias acerca do texto, podendo, assim, exercer o direito à criticidade. Visando potencializar a interação do aluno-leitor com a palavra literária, é preciso considerar-se a presença da voz e do corpo do professor como elementos significativos para a aproximação das crianças com os livros.

A leitura da literatura que gera prazer no ouvinte, provavelmente, surge pelo viés da ludicidade, característica capaz de gerar “[...] deslumbramento, fascinação, estranhamento” (BRENMAN, 2005, p. 75) no ouvinte. Desta forma, a leitura por prazer é aquela que é, essencialmente, dinâmica, sem formas fixas, de experiência singular e renovável, gerando, a cada leitura, uma nova performance.

Reitera-se que a escola também é lugar para leituras despreziosas, capazes de acionar o lado brincante e imaginativo de cada participante. Portanto, “[...] o contato com a literatura não é um dever, é um direito!” (BRENMAN, 2005, p. 87). Oportunizar aos estudantes a manipulação dos livros literários, por meio de suportes deslumbrantes, é um primeiro passo importante ao fomento à leitura. Talvez, “[...] alguns vão se tornar leitores, outros não, porém, saberão que nos livros há mais do que papel e marcas escritas” (BRENMAN, 2005, p. 87).

Para o professor dos anos iniciais do ensino fundamental, sujeito quase sempre responsável por gerar na criança a vontade de ler e se surpreender com o mundo das histórias, é importante considerar que “[...] uma aula onde se lê e se fala sobre livros é o centro de sua tarefa literária” (COLOMER, 2007, p. 101). É necessário considerar que o tipo de mediação de leitura proporcionada às crianças é de fundamental importância para gerar nelas o encantamento pelos livros de literatura e suas histórias. O próprio texto de literatura tonar-se-á a materialidade do momento destinado ao “deleite”, a concretude do texto terá mais força pela leitura em voz alta, porém, para a estética da recepção, ele “[...] não tem status de texto objetivo e nem de uma experiência subjetiva, mas sim uma construção virtual contendo lacunas, buracos e indeterminações” (BRENMAN, 2005, p. 81).

De acordo com Simões (2012), promover no ensino fundamental o contato significativo com os livros literários é um primeiro passo na formação dos leitores, pois a apropriação da cultura pelo viés da leitura oportuniza a fruição leitora dos estudantes. Não se pode mais privar as crianças em processo de formação leitora do contato com os livros de literatura, mas “[...] cabe admitir aqui que os livros já estão nas classes e que, portanto, trata-se de convencer as crianças a lê-los. É com essa intenção que, nos últimos anos, multiplicaram-se campanhas, concursos, jogos ou visitas de autores” (COLOMER, 2007, p. 104).

Sobre o acervo disponibilizado ao professor alfabetizador, o Pacto salienta que é necessária a efetivação de espaços promotores de partilhas de leituras literárias; para isso são imprescindíveis: o acesso aos livros pelos professores e alunos; a criação de ambientes oportunos a leitura; e pessoas que desejem mediar leituras para as crianças, dando início a ações significativas na formação leitora, nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2015).

Ressalta-se que não basta ter livros de literatura na escola e deixá-los ao alcance das crianças. Ademais “[...] é claro que sem livros não há leituras. Porém, aí se perpetua a ideia de que basta dar livros às novas camadas sociais que não os possuem, como se estas estivessem conscientemente ansiosas por lê-los” (COLOMER, 2007, p. 105). Sabe-se que não é bem assim que a formação leitora das crianças ocorre. É preciso ter professores que, de fato, sejam mediadores de leitura. Aqui se destaca a leitura deleite como estratégia privilegiada na formação leitora das crianças.

Antes de se apresentar um conceito mais apurado sobre a leitura deleite, cabe registrar de que ponto está-se partindo ao falar sobre mediação de leitura. Buscou-se isso em Vigotsky (2007), mais precisamente no seu entendimento em relação à concepção de aprendizagem como processo mediado, tanto pelo/s outro/s quanto pela linguagem, em contextos de interações sociais.

Um primeiro aspecto a considerar, entre os pressupostos de Vigotsky (2007) e a formação leitora da criança, é que o docente precisa ponderar que o “[...] aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola” (VIGOTSKY, 2007, p. 94). Assim, como o aprendizado da criança antecede a sua entrada na escola, relaciona-se aqui que é preciso considerar seus aprendizados com a leitura antes mesmo de se iniciarem as propostas com a “leitura deleite”. Ao identificar os saberes com a leitura deleite, pertinentes

às crianças, o professor poderá planejar mais eficientemente suas propostas para o “deleite” da leitura de literatura.

Identificar os saberes das crianças na perspectiva de Vigotsky (2007, p.94) é de extrema relevância, pois “[...] qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”. Cabe à escola promover, no caso da leitura deleite, situações novas com a leitura para a fruição das crianças, visto que “[...] o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança” (VIGOTSKY, 2007, p. 95).

Defende-se aqui um local promotor de leitura deleite que gere nas crianças em processo de formação leitora um lugar de novidades e descobertas prazerosas com a leitura. Inclusive esse espaço se sustenta, sobretudo, pela pertinência da literatura acolhida por todos os agentes sociais pelo seu importante capital cultural (COLOMER, 2007).

Colomer (2007) denota que é por meio da leitura compartilhada, mediada pelo professor, que é promovida o que a autora classifica de aprendizagem social e afetiva, sendo, portanto, a leitura a base fundamental da formação de leitores. No caso da escola pública, ainda existe uma escassa participação da família e do entorno social da criança nesse processo de formação leitora. É na pessoa do professor que se encontra quem ouve as crianças e menos monopoliza as escolhas dos títulos a serem lidos em sala (COLOMER, 2007).

Nessa perspectiva de promoções sociais e afetivas de leituras deleite, acha-se no conceito de zona de desenvolvimento proximal, de Vigotsky (2007), um elemento significativo para a promoção de práticas voltadas para o “deleite literário”, que, de fato, promovam aprendizagens com a leitura por prazer, na escola. Se o processo de aprendizagem vivenciado pela criança deve levar em consideração o nível de desenvolvimento dela, é preciso pensar sobre o que Vigotsky (2007) denomina de nível de desenvolvimento real. Em outras palavras, “[...] é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelece como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*<sup>16</sup>” (VIGOTSKY, 2007, p. 95-96).

Há na leitura deleite mediada pelo professor uma preciosa estratégia na formação leitora das crianças. Mesmo que, a princípio, as crianças leiam e apreciem a leitura da literatura pela voz do professor, essa mediação potencializa suas aprendizagens leitoras, visto que: “[...] o que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma

---

<sup>16</sup> Grifo nosso.

maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha” (VIGOTSKY, 2007, p. 96).

O professor, ao ser mediador de leitura deleite e das demais aprendizagens propostas pela escola, deve partir dos conhecimentos prévios do sujeito ante o novo. Para que o docente seja, realmente, um mediador de aprendizagens, ele deve procurar perceber quais os caminhos trilhados pelas crianças em face dos problemas que elas precisam solucionar de modo mais autônomo, reconhecendo que a zona de desenvolvimento proximal:

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto, ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 2007, p. 97).

Pensar sobre a promoção do “deleite” literário pela voz do professor ou de outro companheiro mais experiente pressupõe que para gerar prazer em ouvir a leitura oralizada de histórias é partir do princípio que é preciso gerar no ouvinte desejo pelos livros. No caso do professor, este deverá, por princípio, ser um leitor; espera-se que esse sujeito mais experiente tenha vivido o “deleite” literário em sua trajetória leitora e que, ao proporcionar o contato com as histórias para as crianças, tenha como único e exclusivo propósito “[...] compartilhar com eles uma narrativa sem querer nada em troca, só simplesmente pelo fato de saber que contar é bom e ouvir, ainda melhor” (BRENMAN, 2005, p. 106).

É na leitura “[...] gratuita de literatura em voz alta, [que] o aluno pode compreender que o ganho está não nas respostas certas, e sim no próprio prazer de entrar em contato com a arte literária” (BRENMAN, 2005, p. 112), podendo tal prática contribuir para – além do prazer em apreciar a leitura em voz alta – gerar nos estudantes interesse em realizar essa arte.

No próximo subcapítulo será conceituada a performance da leitura da literatura nos anos iniciais do ensino fundamental, a categorias que emergiram a partir da análise dos dados desta pesquisa.

#### **2.4 A performance leitora: a presentificação do deleite literário na voz e no corpo do mediador de leitura**

Buscar categorizar performance neste subcapítulo surgiu a partir da análise dos dados desta dissertação, o que levou a buscar nesse conceito elementos para melhor interpretar os dados coletados. A performance possui, entre seus elementos de presentificação, a voz, o

corpo e o texto, sendo de interesse da pesquisa perceber como esses elementos potencializam o momento destinado à leitura deleite.

Contribuíram para este subcapítulo os contributos de Amarilha (2006), Bajard (2005), Icle e Pereira (2010), Pereira (2010), Schechner (2010), Zumthor (2007), entre outros.

Trazer a ideia de performance para iluminar a análise dos dados se deu, sobretudo, pela raridade dos estudos nessa área da educação (ICLE; PEREIRA, 2010). É fato que esta é uma abordagem ampla, por isso o enfoque é no recorte acerca da performance na promoção da leitura deleite na formação leitora de crianças, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Richard Schechner<sup>17</sup> concedeu, em 2010, uma entrevista para a Revista “Educação & Realidade”. Na ocasião, o pesquisador relacionou a função de entretenimento e educação assumida pelo teatro, apresentada pelo filósofo romano Horácio, esclarecendo a relação entre performance e educação. Segundo Horácio, “[...] na época Clássica, antes que a maioria das pessoas fosse à escola, antes até de haver escola para a maioria das pessoas, o teatro foi um dos lugares nos quais as pessoas podiam aprender algo” (ICLE; PEREIRA, 2010, p. 24).

Foi por meio do teatro que as pessoas puderam, via imaginação, vivenciar sentimentos, experiências, dramas dos personagens, ainda que de forma indireta, relacionando essas sensações e sentimentos com sua vida cotidiana. Essa experiência fictícia gerava o que Schechner (2010) denomina de educação emocional.

Nessa relação entre o público e o teatro, “pela experimentação de fortes emoções em cena, nós nos livramos, por assim dizer, dessas mesmas emoções, nos tornamos mais calmos, tranquilos. Nós nos descarregamos” (ICLE; PEREIRA, 2010, p. 25). O teatro proporciona às pessoas a vivência de histórias, colocando-as no lugar dos personagens, visto que o teatro, assim como o mundo, é “[...] um lugar em que se reúnem ideias e ações. Essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a Educação” (ICLE; PEREIRA, 2010, p. 26).

Para que a Educação, de fato, seja ativa, cabe aos estudos sobre performance olhar para ela em uma relação dialógica entre ação e reflexão (ICLE; PEREIRA, 2010). É por intermédio da arte que é possível ressignificar a prática educativa: “[...] sob o modo de sua transmissão, a performance – necessariamente poética – nos fornece: a forma como forma potencial, histórica e cultural, em desenvolvimento; e a comunicação como forma material (PEREIRA, 2010, p. 141).

---

<sup>17</sup> SCHECHNER, Richard. Performance. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, fev. 2010. Entrevista concedida a Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira pelo diretor norte-americano. A entrevista ocorreu no Café Le Courlis, em Paris.

No início deste subcapítulo, citou-se e se reitera que a performance possui os elementos de presentificação: voz, corpo e texto. Os textos são materializados durante a performance do mediador de leitura. Em outras palavras, pode-se dizer que performance é uma forma de “[...] abordagem da palavra que busca não apenas reconfigurar seu sentido (dado sensível), hiperdimensionando-a, mas também [...], sua forma de apresentação, o que diz do uso propriamente dito” (PEREIRA, 2010, p. 141).

Nessa relação entre performance e educação, importa perceber o lugar do professor mediador de leitura em voz alta, mais especificamente, de que forma a performance tem ocorrido durante o momento destinado para a leitura deleite. Considera-se o mediador de leitura literária mais que um mero oralizador do texto, dado que, para Pereira (2010, p. 145), falar significa “[...] *atuar*, tornar *vivo*<sup>18</sup>, visto que: na palavra, exprime-se o conjunto de elementos não verbais e não sígnicos – materializados na *voz*, nos *gestos*, no *uso* da palavra – que a envolvem e que, não por acaso, dinamizam-na” (PEREIRA, 2010, p. 145).

A leitura em voz alta potencializa a performance, ao contrário da leitura silenciosa, modo de ler na qual a performance quase não é percebida, por causa do silenciamento do corpo daquele que lê. No modo de ler em voz alta, os livros causam encanto, afeto, intimidade pelo viés do corpo a corpo com o texto literário (PASTORELLO, 2010); e esse corpo a corpo com o texto contribui para o processo de letramento das crianças e se desenvolve com seu processo de alfabetização, juntamente – e este é um direito imprescindível a ser garantido como aprendizagem na escola, tal como preconiza o Pnaic.

Nesse sentido, a escola é mais um espaço para as práticas culturais voltadas para a leitura, que deveria despertar encantamento, prazer e dar sentido às aprendizagens que envolvam esse eixo linguístico. Inclusive, Pastorello (2010) cita que a escola é a organização encarregada tanto pela alfabetização quanto pelo ensino protocolar da leitura e da escrita. Nessa compreensão, não cabe à escola preterir a leitura. Fazer isso é ignorar a função social da escola para a formação leitora do estudante.

É na voz do professor que a criança tem a possibilidade de ampliação do letramento, tendo na leitura literária uma excelente ferramenta na busca do conhecimento. Ao ler em voz alta, mesmo para as crianças que ainda não sabem ler, o professor se torna um mediador competente, podendo interferir decisivamente no interesse da criança pela leitura e pela escrita (BAJARD, 2007). Em se tratando de ler em voz alta, é importante observar que aquele que dá voz ao texto “[...] gradua emoções, cria suspense e provoca expectativas conforme o

---

<sup>18</sup> Grifos nosso.

teor do texto lido” (GUERRA, 2003, p. 99). Para que o mediador de leitura gere no ouvinte suspense, emoções e expectativas, este deve buscar limpidez nas frases, dando às palavras um colorido todo especial por meio da sua voz e da entonação, ênfase e ritmo – atributos da leitura oral (GUERRA, 2003). Percebe-se aqui a importância do mediador de leitura literária, sobretudo da leitura do texto pelo aluno, uma vez que o professor se torna o sujeito responsável pela relação entre autor/texto/leitor, conforme nos Rosário Guerra.

Na interação entre autor/texto/leitor, Guerra (2003, p. 98) ressalta que “[...] num sentido amplo, mediação é toda a intervenção de um terceiro elemento que viabiliza a interação entre os elementos de uma relação”. Portanto, o mediador de leitura na escola é o responsável por desenvolver o gosto pela leitura, ou não, visto que ele assume o papel de leitor mais experiente, seria aquele que “[...] promove a motivação para a leitura, mantém a atenção e o entusiasmo necessários à continuidade do interesse na discussão” (GUERRA, 2003, p. 99) sobre o texto lido.

Pode-se questionar se apenas realizar a leitura em voz alta tornaria possível aproximar pessoas não leitoras dos livros de literatura. Para Brenman (2007), é óbvio que não, porém, “[...] a leitura em voz alta, que acreditamos possa levar, no mínimo, a uma aproximação com os livros, e, no máximo, à formação de um leitor” (BRENMAN, 2007, p. 105). Sendo assim, é no espaço da escola que há uma probabilidade maior de proximidade dos sujeitos com os livros, sobretudo no que se refere à coletividade atendida na escola pública.

Do mesmo modo, Geraldi (2012) alerta que é desde os primeiros contatos das crianças com o texto literário na escola que experiências fecundas são geradas com a leitura, estimulando-as a desenvolverem seu lado criativo com a linguagem. A escola deve proporcionar o que afirma Geraldi (2012, p. 22): o “[...] ensino da língua e da literatura, integradas numa mesma prática, se faz possível já na altura da alfabetização ou mesmo antes dela, pelo gosto de contar e ouvir histórias, pela brincadeira com as letras e os sons, pela invenção livre do texto”.

Assim, ao pensar em práticas de leitura para o “deleite” na escola, é importante estimular e formar o professor para utilizar seu corpo e sua voz durante as mediações de leitura, com vista à realização de uma performance. A ideia de performance surge da abordagem da estética da recepção que “[...] reconhece o texto literário como um desempenho do gênero, as abordagens da estética da recepção o reconhecem como performance do leitor” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 38). Vale salientar que nesta “INTERAÇÃO” entre texto e leitor, ouvir a leitura de um texto lido em voz alta por alguém mais experiente, não coloca os

ouvintes na condição de receptores passivos, visto que se age sobre o texto, gerando em nós reações, inquietações, imaginações, estabelecimento de relações, provocando interpretações, entre outras ações e sentimentos.

Mediante o exposto, criar uma performance do texto literário exige daquele que vocaliza o texto certa competência, no sentido de saber-ser, saber-fazer. Para Zumthor (2014, p. 34), “é um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta”.

Dessa maneira, a performance do professor ao ler o texto literário deve ser “[...] encarnada em um corpo vivo” (ZUMTHOR, 2014, p. 34), um corpo que fala, que concretiza o texto lido, algo criado, experimentado, que alcança a inteireza do texto literário. Fala-se, aqui, de uma leitura que marca aquela comunidade de ouvintes, a partir da “[...] posição de seu corpo no ato da leitura” (ZUMTHOR, 2014, p. 36), que é estabelecida pela eficiência do que Zumthor (2014) denomina como aptidão máxima de percepção. Conceituar performance não é algo simples, mas para Zumthor (2014, p. 37) ela é “[...] um fenômeno heterogêneo, do qual é impossível dar uma definição geral simples”, acrescentando-se que existe uma forma que se percebe na performance, porém “a cada performance ela se transmuta” (ZUMTHOR, 2014, p. 36).

Desse modo, relaciona-se o conceito de performance à ideia de experiência trazida por Larossa (2016, p. 10). Segundo ele, “[...] a experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida”. Sendo assim, o professor, ao realizar uma performance leitora, deverá suspender o juízo, a razão, não controlar o tempo, mas buscar viver a leitura em sua plenitude, fazer deste momento um “acontecimento”, e para que a experiência ocorra, ele deverá fazer daquele espaço um lugar propício aos acontecimentos.

Acrescentando-se aos conceitos sobre performance apresentados até aqui, no sentido de uma leitura oral que gere no ouvinte o “deleite” – neste caso, em particular, nas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental – destaca-se a citação a seguir como esclarecedora dos efeitos de uma performance sobre os ouvintes:

[...] para gerar seus efeitos, da presença ativa de um corpo: de um sujeito em sua plenitude psicofisiológica particular, sua maneira própria de existir no espaço e no tempo e que ouve, vê, respira, abre-se aos perfumes, ao tato das coisas. Que um texto seja reconhecido por poético (literário) ou não depende do sentimento que nosso corpo tem. Necessidade de produzir seus efeitos; isto é, para nos dar prazer. É este, a meu ver, um critério absoluto. Quando não há prazer – ou se cessa – o texto muda de natureza (ZUMTHOR, 2014, p. 38).

A pessoa que lê em voz alta, aplicando o binômio voz e corpo, realiza a performance leitora, fazendo uso de todos os seus sentidos de forma plena, procurando sentir o cheiro e o sabor de cada palavra do texto literário, vivenciando a sonoridade das palavras. Ao viver o texto por meio do corpo e da voz, a pessoa que lê dá sentido ao texto procurando gerar prazer ao ouvinte. Logo, cada performance é única; é, sobretudo, um evento gestual.

Dessa forma, o lugar sensorial do texto vem à tona durante a performance, proporcionando ao ouvinte a recepção do texto. Conforme Zumthor (2014, p. 51), recepção é um “[...] termo de compreensão histórica que designa um processo”. É a partir desse corpo e da voz que lê o texto, que o processo de composição da performance toma corpo. Para Moraes (1996, p. 112), performance de leitura é “[...] o resultado, o grau de sucesso da atividade de leitura”. Sucesso que poderá ser obtido a partir da leitura em voz alta, que deverá ser realizada “[...] de modo desejante, tematizando textos literários, histórias densas de significados” (BRENMAN, 2005, p. 65), proporcionando às crianças uma proximidade com o mundo letrado.

Cabe ao professor, durante a seleção das histórias a serem lidas para a classe, procurar colocar-se no lugar de mediador entre o texto literário e a criança, tornando o momento de escrita em um evento literário (PASTORELLO, 2010). No intuito de gerar prazer no ouvinte, o texto “[...] transforma-se em ser vivo. Ele respira, transpira, aceita ser lido ou se recusa. Ele nos envolve” (MORAIS, 1996, p. 13).

Existe, entretanto, um poder de envolvimento no texto literário. Evidencia-se que seu uso no período da alfabetização constitui-se em rica oportunidade de proporcionar às crianças uma experiência para além do “[...] reconhecimento e decodificação de palavras e frases” (BRENMAN, 2005, p. 66). É a voz do professor que fará do evento de ler em voz alta um momento significativo, quiçá indelével. É durante o planejamento de atividades permanentes para o ciclo de alfabetização que o professor tem nas mãos a decisão didática de realizar leituras em voz alta, que favorecerão a aproximação entre as crianças e os livros, pois “[...] somente professores que efetivamente abordam o texto literário poderão favorecer o desabrochar de alunos desejantes de leituras significativas” (BRENMAN, 2005, p. 66).

Para despertar na criança o desejo pelos livros e suas histórias, são necessárias leituras que mobilizem nos estudantes utopias, frustrações, deleites e descontentamentos. Com o fim de subsidiar o planejamento do professor, Brenman (2005, p. 67) sugere que sejam trazidos para o momento da leitura textos que proporcionem questionamentos interessantes, que

contemplem lutas e conflitos do cotidiano; textos que toquem os ouvintes pela emoção da trama, que realmente, ressoem dentro da alma infantil.

Nesse processo de seleção do acervo a ser lido para as crianças, prevalecerá a intencionalidade do professor, levando o docente a uma escolha criteriosa. Nessa escolha, é importante a diversificação dos títulos. Para Riter (2009, p. 63) o professor pode contemplar:

[...] livros dos mais variados temas (ficção científica, mistério, aventura, romance, humor, terror, policial) [...] nos mais diferentes gêneros, por exemplo, poesia, novela, conto, crônica. Diante da clareza quanto à intencionalidade, é chegada a hora de [...] buscar uma prática docente adequada a todas as etapas de ensino, variando apenas o nível das atividades que serão elaboradas.

É preciso que o professor possa mergulhar nas camadas mais simbólicas do escrito, no intuito de ver “[...] essas marcas deixadas nos textos” pelos autores (BRENMAN, 2005, p. 134), que são o ponto-chave para se prender o ouvinte, na busca pelo “eco da voz do narrador”, como bem disse Brenman (2005, p. 134). Há na materialidade do texto infantil o mote para uma performance de qualidade, visto que as obras infantis, tanto dos primeiros livros produzidos para crianças quanto os da atualidade, possuem: “[...] textos concisos, palavras familiares, repetições, ditados, gírias, plasticidade no seu texto, estes [...] trazem dentro do seu corpo literário todas as inquietações, sonhos, desejos, frustrações e questionamentos que estavam presentes no conto popular oral” (BRENMAN, 2005, p. 135).

Mas, para que o professor aprimore sua performance é preciso que ele esteja aberto a mudanças e a viver a leitura em voz alta como experiência. Infelizmente, há pouco investimento no trabalho com o corpo e a voz do mediador de leituras, durante a formação de professores. Vale registrar que esses dois elementos são fundamentais para envolver o/a aluno/a durante a leitura em voz alta, uma vez que é a voz que possibilita a imaginação dos cenários suscitados pelas histórias.

A palavra do texto literário ganha força na expressividade dada pelo leitor, podendo gerar experiência com a literatura. Na tentativa de se ampliar o sentido de experiência<sup>19</sup> com o texto literário, buscou-se em Larossa (2016, p. 16), uma ancoragem teórica: “[...] eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco”.

---

<sup>19</sup> Consideramos experiência na perspectiva de Larossa: segundo o autor, experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.

Segundo Pastorello (2010), é preciso assumir uma concepção de leitura em voz alta que seja endereçada ao outro, dinamizando língua/corpo e sujeito. Por ser o texto literário um corpo sonoro, deve ser explorado e potencializado na voz do professor. Mas, como fazer da leitura deleite um evento de experiência? Como proporcionar às crianças em processo de formação leitora a capacidade de ir além das informações trazidas nos textos? Larossa (2016, p. 19) é enfático ao dizer que “[...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência”.

Se a voz e o corpo são elementos essenciais para gerar experiência no ouvinte do texto em voz alta, é imprescindível trazer o corpo em cena, elemento tão debatido pela neurociência e pela psicologia cognitiva, sobretudo quando o tema é alfabetização e letramento das crianças (PASTORELLO, 2010). Encontra-se no corpo daquele que media a leitura o ponto de intersecção entre ele e a linguagem. Freud adverte que tudo o que se fala sobre o corpo é dito com palavras (PASTORELLO, 2010). É o corpo que dita a cadência do ritmo da história, e esse ritmo possibilita a criação dos cenários imaginários nas crianças, “[...] portanto, impossível dissociar corpo e linguagem” (PASTORELLO, 2010, p. 31).

Sendo a leitura em voz alta um evento de caráter acústico, é preciso cuidar dos aspectos sonoros, no momento da mediação da leitura, levando em consideração que uma paisagem sonora deve ser feita a partir dos sons das palavras emitidas. Corroborando a discussão acerca da paisagem sonora, Amarilha (2006, p. 22) afirma que:

[...] é preciso considerar a paisagem sonora encontrada na escola, sobretudo na mediação de leituras, uma vez que é um evento acústico e que esse evento está ligado aos conceitos de ecologia sonora e ouvido pensante. E que em alguns momentos de sua pesquisa encontrou uma paisagem sonora *low-fi* (baixa fidelidade) que representava um amontoado sonoro em que não se podiam singularizar os diferentes sons do ambiente.

O texto é visto como elemento acústico, que proporciona a criação de cenários, por meio da palavra “fenômeno acústico” (AMARILHA, 2006, p. 17), tão presente história de vida do homem. Portanto, mediar leituras para o “deleite” é, sobretudo, colocar a literatura em local de destaque na formação das crianças, uma vez que cabe à literatura desempenhar na vida de cada um e na formação de nossas crianças um lugar privilegiado: para que os sons das palavras ecoem sob a forma das narrativas ficcionais e poéticas, evoquem sonhos e desejos, potencializando o atributo dos ouvintes de seres sonoros.

Além do cuidado com a paisagem sonora, é preciso considerar o escrito, ressaltando que este tem um corpo e uma matéria que são instituídos na organização discursiva do texto.

É no ato de ler em voz alta que o professor deve lidar com o seu corpo que lê e com o corpo do texto, o qual revela também, nas entrelinhas, o conteúdo que dá forma ao texto.

O ato de ler em voz alta para as crianças é um ritual de limiar da leitura, mas uma leitura que gere prazer assim, como o que se sente ao degustar uma comida da qual se gosta. Essa relação entre leitura e degustação teve início na antiga sociedade judaica:

[...] havia um interessante ritual de iniciação à leitura: a criança, no colo do professor, ouvia-o ler em voz alta e repetia as palavras. Após a cena, a criança deveria lambear a lousa em que estava o escrito coberto de mel, incorporando o escrito. Também versos bíblicos eram escritos em ovos cozidos descascados, e em tortas, os quais deveriam ser ingeridos, após a leitura em voz alta (PASTORELLO, 2010, p. 34).

Ter prazer com a escuta de textos literários, como se estes estivessem cobertos de mel, conforme se observa na citação de Pastorello (2010), exige daquele que realiza a mediação da leitura uma performance capaz de gerar no ouvinte a recepção à estética do texto. Percebe-se a partir de Brenman (2005), que existem elementos peculiares do contador de histórias, que poderão ser incorporados à performance do professor-leitor<sup>20</sup>.

Um primeiro passo é perceber a performance da leitura em voz alta, não como dom, mas como uma forma de ler, que exige do leitor certa destreza com as palavras. Sem dúvida de que “[...] ela está inserida numa prática social e requer esforços de todos aqueles que estão envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos” (BRENMAN, 2005, p. 71). No entanto, é possível tornar-se um mediador de leituras capaz de despertar nas crianças a vontade de que depois de encerrada a leitura, os livros e as histórias permaneçam por mais tempo conosco.

A performance da leitura em voz alta solicita de quem a faz que incorpore certa teatralidade ao seu desempenho de leitor. Cléo Busatto (2006) diz que é pela voz do contador de histórias que se entra em contato com o mundo fantasioso, reticente, partilhando os vazios do texto, convidando a interpretá-los, gerando no ouvinte encantamento.

Incorporar a teatralidade a leitura em voz alta é um recurso bastante utilizado pelo contador de histórias, que “[...] chega com seu corpo, sua personalidade, suas narrativas, no momento da apresentação” (BRENMAN, 2005, p. 103). Com esse corpo presente e extensor das palavras lidas, esse contador de histórias, ao encerrar sua performance, “[...] deixa com os outros muitas coisas, porém, sua corporeidade retira-se do espaço da performance” (BRENMAN, 2005, p. 103). Acrescentando-se que, ao ouvir a leitura em voz alta feita pelo

---

<sup>20</sup> A título de esclarecimento, ressalta-se que a recepção estética no ouvinte de uma leitura literária é a capacidade que uma obra é capaz de fomentar no leitor (BRENMAN, 2005).

professor, “[...] as crianças sabem, agora, que aquele objeto chamado “livro” é portador de narrativas que provocam muitas reações” (BRENMAN, 2005, p. 103). Provavelmente, ao terminar a leitura, provavelmente, o professor perceberá que mãozinhas ávidas aparecerão, querendo explorar mais um pouco aquele objeto, que com suas histórias tanto intrigam e encantam.

É possível verificar que a leitura em voz alta proporciona certa eficácia para o desempenho do mediador da leitura, eficácia esta atribuída ao estado de presença que o corpo a corpo do leitor desempenha. Sobre isso, Pastorello (2010, p. 68) defende que:

[...] a situação presencial de leitores e ouvintes/leitores cria um espaço de enunciação diferenciado. Há uma cena de leitura em que o corpo leitor é visto e ouvido. Aquele que lê em voz alta está evidentemente na relação com o texto, mas também, endereça sua leitura ao outro, que o escuta. O leitor empenha seu corpo na produção do sentido do texto e na oferta ao outro. Ele se dá a ver e a escutar em sua relação com o texto. Tal prática implica a invocação do outro, o chamamento pela voz. Quem escuta está também em posição de leitura, na relação com o texto, mas também na relação com o leitor, como testemunha de sua subjetividade, como convocado a penetrar na intimidade da cena de leitura pelo olhar e pela escuta.

As crianças, ao escutarem a leitura deleite realizada em voz alta pelo professor, são colocadas no lugar de leitoras, ainda que não dominem a tecnologia da leitura. E se esta leitura gera prazer a elas, o livro passa a ser um objeto que tem força, “[...] o texto transforma-se em ser vivo. Ele respira, transpira, aceita ser lido ou se recusa. Ele nos envolve [...]” (MORAIS, 1996, p. 13).

Diante do exposto, nota-se no modo de ler em voz alta uma oportunidade privilegiada para uma performance capaz de cativar o ouvinte, levando-o ao encantamento pelo texto literário, buscando, no ato de escuta, um caminho íntimo com a leitura da literatura que é rica de subjetividades a serem interpretadas.

É no ato da escuta que se encontra a revelação de um sentido, a partir da “[...] articulação do dito e do não dito” (PASTORELLO, 2010, p. 69). Assim, a psicanálise tem uma explicação interessante sobre o ato de escuta do texto pelo ouvinte; esta escuta refere-se ao estabelecimento de uma atenção flutuante, quer dizer, os saberes apreendidos pelo que se escuta não é dado a *priori*, e sim pelo “[...] efeito de linguagem sobre o outro” (PASTORELLO, 2010, p. 69).

As crianças, durante a escuta de textos, ocupam uma posição de estado de recepção do texto lido. É perceptível que “[...] aquele que escuta a leitura não apenas recria o texto a partir de sua relação mesma com o material linguístico, mas, principalmente, envolve-se com as

materialidades corporais implicadas no ato” (PASTORELLO, 2010, p. 69-70). Tais materialidades são percebidas nas variações melódicas e rítmicas sugeridas no corpo do texto literário, indo além da língua, percebendo-se, assim, nuances deixadas pelo autor do livro, sugerindo suas alegrias, suas relações com o outro, seus sofrimentos, sonhos; enfim, expressam toda a complexidade do ser humano.

A leitura em voz alta proporciona ao ouvinte um laço capaz de tocar o corpo do outro pela audição. A voz do professor tem o poder de possibilitar ao estudante o lugar da leitura fruição que, por meio da voz repete, surpreende, emociona e desperta sensações prazerosas, acordando doces lembranças ocasionadas pela materialidade do texto.

Para gerar sensações agradáveis aos ouvintes do texto literário é importante que a literatura infantil seja rica em elementos sonoros, a exemplo das próprias figuras de linguagem, com suas metáforas, onomatopeias, aliterações e rimas, que são bem marcadas nos textos literários, sobretudo nas poesias. Percebe-se que “[...] são esses os textos que mais encantam as crianças. O apelo poético, rítmico e melódico, mnemônico, corporal, convoca a presença da criança com seu corpo” (PASTORELLO, 2010, p. 102).

Pensar na leitura que principia o “deleite” é pensar em um caminho que é feito em sala de aula, marcado por escolhas didáticas propulsoras de tempo para a leitura, e fazer dela uma experiência, lembrando que “[...] a experiência é sempre no singular, não do individual ou do particular, mas do singular. E no singular é precisamente aquilo do que não pode haver ciência, mas sim paixão” (LAROSSA, 2016, p. 68).

A leitura deleite, quando realizada em voz alta pelo professor com base em uma performance do corpo, constitui-se em um passo importante para a formação leitora das crianças, principalmente daquelas que fazem parte do ciclo de alfabetização, cursando do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental. Mas, que outros aspectos da formação leitora das crianças são de competência da escola e do professor proporcionar? Neste próximo subcapítulo discorre-se sobre a categoria formação leitora dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

## **2.5 A formação leitora dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental**

O subcapítulo anterior tratou da performance do leitor mais experiente, que, na maioria dos casos, é o professor, durante a leitura em voz alta do texto para deleite. Percebe-se que a leitura em voz alta se constitui em uma porta de entrada para o encontro da criança e a beleza do texto literário, gênero este repleto de beleza e magia. Bajard (2005, p. 32) destaca

que a “[...] prática de leitura está fortemente associada à emissão sonora do texto”. Buscando estabelecer um diálogo entre Bajard e Zumthor na em relação ao despertar do encantamento e do prazer ao ouvir o texto literário, é necessária uma performance do leitor. Para Zumthor (2014, p. 41), “[...] performance se refere de modo imediato a um acontecimento oral e gestual”.

No processo de formação leitora das crianças, destacam-se as que fazem parte dos anos iniciais do ensino fundamental; é crucial, de acordo com Riter (2009, p. 53) despertar nelas “[...] a capacidade do maravilhamento com uma rima, com uma construção frasal, com a beleza que as palavras, muitas vezes recriadas ou usadas num sentido não literal, podem propiciar”.

Durante o processo de formação leitora das crianças, Riter (2009, p. 53) destaca que é preciso:

[...] perceber que a leitura tem de ser capaz de oferecer, neste mundo globalizado e facilitador, um prazer diferenciado, que só ela mesma pode propiciar. Prazer que não pode ser substituído por outro. Prazer singular, *sui generis*. O prazer da descoberta do tanto de magia que as palavras, em sua possibilidade de construir histórias e arquitetar poemas, têm.

Na ação de formar os novos leitores, a escola e o professor, além de pensar na performance e na riqueza do texto literário, devem olhar com mais atenção para a beleza das palavras que os livros contêm, considerando que:

[...] A Matéria-Prima Da Literatura São As Palavras. Palavras Artisticamente Elaboradas [...] O Prazer Da Leitura Reside Na Possibilidade Que As Palavras Têm De Nos Encantar, De Construir Diante De Nós Um Universo Novo, Mágico [...] Permite-Nos Viver experiências novas, permite-nos colocar no lugar do outro (RITER, 2009, p. 52).

Criar oportunidades para as crianças apreciarem a beleza das palavras dos livros literários é mais um passo importante rumo à sua formação leitora. A leitura deleite oportuniza uma estratégia privilegiada no processo de desenvolvimento leitor, momento em que as crianças podem, seja pela voz do professor, um colega de classe, um familiar, seja pela sua própria voz, perceber que as palavras propiciam situações interessantes. Larossa (2016) destaca que há um poderio nas palavras; é possível fazer “coisas” com elas e elas conosco. São capazes de fazer muito mais do que se percebe a princípio, como designar pensamentos, elas são as próprias palavras, nossa consciência não surge da inteligência e sim das palavras.

Na perspectiva de Larossa (2016), tocamos e somos tocados pelas palavras contidas nos livros. É nesse processo de formação leitora das crianças que a figura do leitor mais

experiente ganha força. Na escola, pode-se encontrar esta referência leitora na pessoa do professor, este, por sua vez, deve encantar os ouvintes, por meio da leitura expressiva. Para Bajard (2005, p. 40), esse tipo de leitura exige:

Nessa concepção de leitura expressiva que exige a compreensão do texto, a emissão vocal não pode ser confundida com aquela produzida pela transformação de letras em sons. A leitura expressiva pressupõe a compreensão. A decifração e a leitura em voz alta [...] não são duas emissões sonoras de natureza distinta; a segunda é o aperfeiçoamento da primeira. Essa representação da leitura tem a vantagem de ser coerente com a visão de uma aprendizagem em três etapas: a emissão sonora, inicialmente mecânica (decifração), se impregna pouco a pouco de sentido ao longo de suas inúmeras retomadas (leitura corrente), para dar acesso, enfim, à verdadeira leitura (leitura expressiva).

A formação do leitor se inicia pelo contato com os livros e com o leitor mais experiente de forma contínua e longa, interagindo com suportes e gêneros diferenciados. As crianças, mesmo as que ainda não compreendem o funcionamento do sistema alfabético, procuram entender os escritos a sua volta, visto que elas estão imersas na cultura letrada (MARINHO; ARMELIN, 2011). Segundo as autoras, todos os esforços realizados pelas crianças, ao procurar conferir sentidos aos escritos de um texto, podem e devem ser considerados leituras.

Nesse processo de formação leitora das crianças, algumas têm a oportunidade de, antes mesmo de entrar na escola, vivenciarem práticas de leitura, mas: “[...] muitos dependem exclusivamente da escola para se tornar leitores” (MARINHO; ARMELIN, 2011, p. 23). São os momentos proporcionados na escola que se constituem em preciosas experiências leitoras, e é na frequência dessa ação pedagógica que vai se moldando o gosto pela leitura. Tal decisão didática coloca as crianças no lugar de leitores (MARINHO; ARMELIN, 2011).

Do contato com o livro surgem experiências importantes na formação leitora das crianças, como, por exemplo:

[...] saber segurá-lo e manuseá-lo corretamente; saber que a capa apresenta em geral o nome do autor, o título do livro e a editora; perceber que livros com muitas histórias ou poemas comumente trazem um índice; descobrir que no verso das folhas de rosto há uma ficha catalográfica com informações sobre a edição da obra; e, principalmente, reconhecer obras de boa qualidade, apontar autores e ilustradores que admira e comentar um texto lido, justificando opiniões, sem contar os modos de “sentir” a realidade física do material escrito, que vão do olhar ao toque, do olfato ao próprio poder gustativo imaginário ou não, tornando o livro um particular fetiche (MARINHO; ARMELIN, 2011, p. 33).

Em face dos atributos citados, elementos importantes na formação do leitor dos anos iniciais, as crianças – ao realizarem a leitura da literatura, seja autonomamente, seja a partir da voz de um leitor mais experiente têm oportunidade de serem transformadas por aquele texto, pois o leitor não sai da mesma forma, depois da apreciação de um texto de qualidade (RITER, 2009).

Na perspectiva de Riter (2009, p. 55), ler pode se tornar um ato de liberdade quando “[...] a escola, através da obrigatoriedade da leitura e de uma prática metodológica que assegure espaço para a reflexão e para o deleite, forma leitores qualificados”. Apesar de o autor usar o termo “obrigatoriedade da leitura”, entende-se aqui que obrigar a leitura é no sentido de garantir o espaço para a literatura na escola, de um espaço que propicie o desfrute do prazer de ter contato com os livros e boas histórias.

Do contato com os livros surgem as competências leitoras das crianças. Essas competências são propiciadas quando o professor tem a clara definição das finalidades de leitura propostas, uma vez que lemos com vários propósitos, como: nos divertir, nos emocionar, sentir prazer, para conhecer, para estudar, entre tantos outros (MARINHO; ARMELIN, 2011).

Além dos objetivos de leitura, é importante que as crianças recuperem o contexto de produção do texto, retomando “[...] quem é o autor, que posição social ocupa (ou), em que época vive (eu), em que situação escreveu, com que finalidade, onde seu texto circula, a quem se destina, de onde foi retirado etc.” (MARINHO; ARMELIN, 2011, p. 34).

Ainda no que se refere às competências leitoras, é fundamental que as crianças possam estabelecer relações entre os temas e os conteúdos dos livros, buscando as relações de intertextualidade, mesmo que sutilmente os textos papeiem entre si. E mais, ter oportunidade de acessar versões diferentes de uma mesma obra, ou até mesmo de um tema ou assunto. Deve-se frisar que outras competências importantes para o leitor em formação são as “[...] apreciações estética, afetiva e ética: gostar ou não, concordar, discordar, criticar, levando em conta que a leitura atenta, prazerosa ou não, é sempre motivação e ponto de partida de outro texto” (MARINHO; ARMELIN, 2011, p. 34).

É de responsabilidade do professor, além de favorecer essas competências: chamar a atenção das crianças para que localizem informações que contribuirão para o entendimento do texto; instigar para que os alunos antecipem possíveis conteúdos dos textos, partindo do título ou do próprio tema da história; realizar inferências do não dito, mas que foram sugeridas no texto, tendo como elemento de sustentação de suas hipóteses as outras leituras realizadas por

eles, além de trazer sua própria experiência de vida, seus credos e valores (CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA, 2011).

Enfim, cabe ao professor levar as crianças a superarem o significado do texto, deixando-as ir além do que está dito, uma vez que o contato com o texto literário é capaz de promover prazer aos seus leitores, confirmando que a “[...] literatura está sempre voltada para a condição humana e a serviço da vida” (CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA, 2011, p. 35-36).

### 3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo será apresentado o caminho que sustentou esta pesquisa composta de duas linhas de trabalho. A primeira constitui-se: na análise documental dos cadernos curriculares de 2013 do Pnaic, utilizados na formação de professores; e na revisão de literatura, buscando identificar teses e dissertações que dialogassem com o objeto da pesquisa. A segunda linha de trabalho sustentou-se a partir da pesquisa de campo, ocorrida em uma escola pública do município de Maceió. Os dados coletados se deram em duas turmas, sendo uma turma do terceiro ano do ensino fundamental e outra turma do quarto ano, buscando, a partir das suas singularidades, identificar a influência do Pnaic nas práticas de leitura realizadas na escola, por professores que participaram do referido programa.

Investigou-se de que modo o Pnaic, sobretudo no que diz respeito à leitura deleite, influenciou as práticas dos professores que participaram, em 2013, do processo de formação continuada. Optou-se por analisar as práticas com a leitura deleite: primeiro, em uma turma do terceiro ano, com crianças que estavam na escola desde o primeiro ano, cujos professores anteriores tenham participado do programa; e em uma turma do quarto ano, em sua pós-conclusão do ciclo de alfabetização.

Para compreender melhor a influência da leitura deleite no processo de formação do aluno-leitor, buscou-se responder à seguinte indagação: Como o Pnaic influenciou a prática pedagógica do professor ao proceder à leitura deleite em voz alta?

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, fundamentada numa relação ativa entre o sujeito da pesquisa e seu contexto. Nessa abordagem, foram investigadas as relações estabelecidas pelas práticas do deleite literário, na formação leitora dos estudantes de uma turma do terceiro ano e outra turma do quarto ano do ensino fundamental, de uma escola da rede Municipal de Ensino de Maceió.

A unidade de análise foi o desenvolvimento da formação leitora das crianças do terceiro e do quarto ano, tendo como referência a leitura deleite realizada pelo/a professor/a, momento destinado à leitura em voz alta, que é uma orientação metodológica proposta pelo Programa Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), do qual as professoras participantes desta pesquisa fizeram parte. Inegavelmente, as discussões e a prática metodológica de investigação como condições para a produção de conhecimento foram mediadas por uma abordagem teórica, da qual emergiram categorias teórico-metodológicas que possibilitaram ir além do campo empírico do objeto pesquisado. *A priori*, as categorias de

análise da pesquisa foram: leitura, leitura deleite e aluno leitor. Para corroborar as contribuições teóricas buscou-se apoio em Antunes (2003), Brenman (2005), Cosson (2017), Kleiman (2013) e Lajolo (1982), entre outros. Durante a análise dos dados, as categorias performance leitora e atividades de leitura confirmaram-se, no decorrer da pesquisa.

Lajolo (1982) destaca que ler é ir além da decifração de signos, é buscar entender o escrito como se estivesse em um jogo de adivinhações, juntando as pistas, inferindo o não dito. É olhar para o texto e ser capaz de conferir a ele significados, relacionando-os com todos os outros saberes apreendidos ao longo da nossa história de vida. Nesse corpo a corpo com o texto, o leitor deve buscar entender os objetivos pretendidos por aquele texto, sendo capaz de “[...] entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista” (LAJOLO, 1982, p. 59).

Sobre leitura, deve-se considerar além do que postula Lajolo, é também atribuir significados, buscando compreender a língua escrita, e considerá-la uma “[...] atividade complexa, que leva o leitor a produzir inferências a partir das informações captadas no texto, dos conhecimentos que já possui e de suposições” (MARCUSCHI apud LOPES; CARVALHO 2012, p. 116).

### **3.1 O cenário da pesquisa**

A Escola Flor de Lis fica situada na periferia da parte alta da cidade, e está localizada na cidade de Maceió, mais precisamente em um dos conjuntos do Tabuleiro do Martins. Esta unidade escolar recebe estudantes de diversos bairros, dentre eles: Salvador Lyra, Benedito Bentes, Village Campestre e Cleto Marques Luz. Possui um total de 70 servidores entre funcionários e professores, e funciona nos turnos matutino e vespertino. A região tem um comércio diversificado; o bairro conta com um campo de futebol, que favorece a prática desportiva, e tem uma delegacia distrital. As famílias atendidas nessa unidade escolar são, na sua maioria, mantidas por pessoas que trabalham como faxineiras, pedreiros e empregadas domésticas. Com a aquisição do prédio para a instituição de uma escola pública – no qual funcionava uma escola particular, reformas foram realizadas, inclusive nas salas de aula, que eram em forma de galpão. Hoje, a estrutura permite muito mais conforto aos funcionários e alunos.

O prédio é considerado de grande capacidade e possui cerca de 20 salas de aula, sala de professor, secretaria, sala da equipe diretiva, quadra de esportes coberta, refeitório, banheiros, despensa para a merenda escolar. O público atendido na escola Flor de Lis é do

primeiro ao quinto ano do ensino fundamental; recebe por turma, 20 crianças no primeiro ano, 25 crianças no segundo ano, 25 crianças no terceiro ano e 30 crianças nas turmas de quarto e de quinto ano (dados do Projeto Político-Pedagógico<sup>21</sup> da escola). Vale observar que a unidade escolar atende a alunos de diversas localidades circunvizinhas, dado que torna seu público bastante diverso em termos socioculturais. Esses alunos utilizam o transporte coletivo escolar, que é enviado pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió.

Segundo o levantamento feito pela escola e registrado em seu Projeto Político-Pedagógico, o bairro apresenta carências em relação ao transporte público, segurança pública e saneamento básico. Aliás, toda região circunvizinha não possui saneamento. O bairro conta com várias escolas públicas, porém, essas ainda não suprem a demanda local, visto que o bairro teve um crescimento considerável, nos últimos anos. Assim como ocorre com a oferta do setor educacional, a saúde pública não supre a necessidade local. Além disso, o serviço de saúde pública no bairro é quase inexistente, embora a população local conte com um ambulatório e um pequeno pronto-socorro, ambos próximos à escola.

Diante do exposto, são claramente percebidas as várias carências na região na qual está localizada a escola. A população local conta, quase que exclusivamente, com a educação pública como espaço promotor de cultura, uma vez que as necessidades básicas da população não têm sido atendidas de forma satisfatória.

No tocante ao perfil de escolarização dos 23 funcionários técnico-administrativos da escola, quatro possuem ensino fundamental incompleto, um possui ensino fundamental, nove possuem ensino médio, seis possuem nível superior e dois estão cursando graduação. A escola conta com sete auxiliares de sala, todos cursando graduação. Destes, um é intérprete de Libras. Do quadro de professores, 37 são concursados e quatro são contratados pela prefeitura, no processo seletivo de professores (PSS); a escola também possui uma Assistente Social.

Não se pode deixar de registrar que, em todos os momentos nos quais a pesquisadora esteve na escola para a coleta de dados, quando havia agenda pela manhã, foi possível perceber a forma como as crianças eram recepcionadas; a começar pelo porteiro, que saudava todas elas e os pais, com um bom-dia, organizava todas elas e as direcionava para as salas de aula com carinho, que era correspondido pela forma educada das crianças ao se dirigirem para a respectiva classe.

---

<sup>21</sup> O Projeto Político-Pedagógico (PPP), na época da pesquisa, estava em fase de reformulação.

Durante o deslocamento dos profissionais e das crianças para as salas, as professoras eram visitadas uma a uma por uma funcionária, que as abraçavam e desejavam um excelente dia; e, ao chegar ao seu ambiente de estudos e aprendizagens, elas, as crianças, recebiam o desjejum, geralmente uma fruta. Esse foi o cenário encontrado durante esta pesquisa de Mestrado.

### **3.2 Os sujeitos da pesquisa**

Para compreender os impactos do Programa Federal Pnaic na formação leitora das crianças, foi de fundamental importância investigar as práticas de leitura realizadas em uma turma do terceiro ano e em uma do quarto ano do ensino fundamental. Conseqüentemente, os sujeitos da pesquisa foram duas professoras e suas respectivas turmas.

O interesse da pesquisa foi analisar as práticas da leitura deleite, procurando entender qual a função e o lugar da leitura por prazer na escola, principalmente a partir do modo de ler, em voz alta, os textos literários disponíveis na escola.

A amostragem da pesquisa se deu com as duas professoras alfabetizadoras do terceiro e do quarto ano do ensino fundamental, que participaram do Pnaic 2013-2014. O intuito investigativo foi entender as contribuições do Pnaic para a prática de leitura deleite, e como essa ação reverbera na formação leitora das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Foram estabelecidos alguns critérios de seleção. Primeiro, que os professores partícipes da pesquisa tivessem cursado o Pnaic desde 2013. Segundo, que as professoras lecionassem em turmas de terceiro e de quarto ano, no intuito de identificar os achados nessas respectivas turmas em relação ao lugar do “deleite” na rotina da sala de aula.

### **3.3 Os professores**

Para compreender a influência do Pnaic sobre as práticas no modo de realizar a “leitura deleite”, em voz alta, foi imprescindível observar essas práticas na sala de aula. Procurar conhecer mais sobre a relação das professoras com a leitura que encanta e proporciona prazer foi outro ponto relevante para a pesquisa.

A professora escolhida do terceiro ano chama-se Jaqueline<sup>22</sup>, tem 55 anos, é casada, natural de Recife – PE, habilitada em Magistério em curso Normal, no interior de Pernambuco. Possui duas graduações, uma em instituição pública e outra em instituição

---

<sup>22</sup> O nome de todas as pessoas participantes da pesquisa são fictícios, em cumprimento aos aspectos éticos da pesquisa.

particular. Leciona há 39 anos, desde então trabalhou, principalmente, com os anos iniciais do ensino fundamental, com foco no ciclo de alfabetização. Lecionou tanto em escolas públicas quanto em particulares e exerceu a função de coordenadora pedagógica.

Ao ser convidada para participar da pesquisa, a professora Jaqueline ficou reticente, pediu uns dias para pensar, depois solicitou um momento para conversar mais sobre a pesquisa, e só depois desse diálogo aceitou fazer parte e se tornou uma parceira durante todo o processo.

De fato, abrir o espaço da sala para pesquisas não é tarefa fácil, e exige do pesquisador certo distanciamento desse lócus, sobretudo no que se refere à prática, que é tão familiar a esta pesquisadora, que é ler e contar histórias para crianças. Provavelmente, se a professora soubesse que em sua sala havia uma contadora de histórias, decerto, não se sentiria à vontade para ser observada e ser objeto desta pesquisa. Mas, foi mantido até mais da metade das observações esse “segredo”, o que possibilitou à professora ser quem ela é em suas práticas pedagógicas. Na Rede Estadual de Educação em Maceió, Jaqueline teve uma experiência quando atuava como coordenadora pedagógica, a escola pioneira, no estado, na promoção do ensino em ciclo<sup>23</sup>. Essa experiência proporcionou à docente visitar o Rio Grande do Sul e perceber mais de perto o trabalho já realizado por eles com as escolas em ciclo.

Ser professora alfabetizadora é algo que confere a Jaqueline um enorme prazer. Durante sua entrevista, era possível perceber em sua expressão de felicidade, olhos brilhantes e sorriso no rosto, ao recordar lembranças da sua profissão, como, por exemplo:

[...] passei vários anos com um terceiro ano, sempre alfabetizando, inclusive já colhi muitos frutos; eu tenho um aluno que eu tenho o maior prazer, deve ter outros mais, é que esse, assim, eu conheço bem, hoje ele é padre aqui em Maceió, tá fazendo doutorado em Portugal [...]. Acredito que tenham outros alunos também, tão brilhantes, como ele, porque a gente vai perdendo o contato, mas desse aí eu falo com muito orgulho, porque é aqui da terra (JAQUELINE, professora do terceiro ano).

Além da experiência, com os anos iniciais, Jaqueline trabalhou na Fundação Bradesco, nessa ocasião participou de processo seletivo para a Educação de Jovens e Adultos; trabalhou com o Telecurso 2000, atuando nesta modalidade por quase 15 anos. Na escola Municipal Flor de Lis<sup>24</sup>, sempre trabalhou com turmas de alfabetização; apenas por um ano lecionou em uma turma do quarto ano e, atualmente, trabalha em um turno com uma turma do terceiro ano e, no outro horário, exerce a função de coordenadora pedagógica.

<sup>23</sup> Forma de organização escolar que leva em consideração as fases de crescimento do ser humano.

<sup>24</sup> Nome fictício.

A professora do quarto ano chama-se Suzana, tem 41 anos; nasceu em Maceió, em uma família de sete irmãos. Seu pai fez até a antiga quinta série e sua mãe, até a terceira série e foi alfabetizada por ela quando ainda cursava o Magistério na Escola Bom Conselho. É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas e pós-graduada em Supervisão e Orientação Escolar, em uma instituição particular. Trabalhou cerca de treze anos em uma escola da rede privada, em Maceió. Na rede pública, possui 14 anos de trabalho no estado; e na Prefeitura de Maceió leciona há oito anos. Encara com profissionalismo os desafios impostos pelas turmas de alfabetização; para ela “[...] é um desafio alfabetizar, eu escuto relato das minhas colegas. Não é possível, não vai ler, não vai aprender. É possível, é possível, porque até aluno especial que não sabia ler, ele aprendeu e hoje tá no quinto ano com a professora Carla”.

Suzana, em 2016, além de exercer a docência em um horário, era coordenadora pedagógica no outro, ambas as atividades são realizadas na mesma escola, e exerceu a função de orientadora de estudos do Pnaic desde 2014; em 2013, participou como cursista da citada formação. A professora Suzana tem sua referência com a leitura por prazer a partir das suas irmãs mais velhas; elas, ao cursarem Pedagogia, reuniam-se em sua casa para preparar aulas e trabalhos, dentre estas as leituras fruição tomavam conta do ambiente e a faziam viajar pelos enredos e tramas das histórias narradas.

Daqueles momentos de escuta de histórias, ser leitora delas foi uma consequência, e, com isto, foi desenvolvendo seu gosto em ler em voz alta, inicialmente para os sobrinhos, que contaram com sua referência leitora e, atualmente, são leitores vorazes, segundo ela. As experiências com a leitura em voz alta tomam gosto na docência; é nesse espaço que ela vem aprimorando sua performance leitora.

As professoras que aceitaram fazer parte desta pesquisa, a direção da escola, que concedeu espaço para que esta ocorresse e as crianças e seus pais tornaram-se essenciais para a realização deste estudo.

### 3.3.1 As crianças participantes

A coleta de dados nos proporcionou conhecer mais de perto as crianças das duas turmas. Elas nos receberam com sorrisos e, aos poucos, pôde-se perceber a dedicação delas durante os momentos de leitura, seu respeito na hora de pedir a fala, e o quanto eram participativas nas propostas feitas pelas professoras.

Durante as leituras realizadas notavam-se brilhos nos olhos, sorrisos, expressões de tensão e até decepções diante das tramas das histórias lidas. As crianças da turma do terceiro ano, por serem menores, expressavam suas preferências em relação às histórias que tinham animais, dinossauros, mas elas tinham aprendido que o instante destinado a história é lugar de silêncio. Durante os momentos presenciados durante a pesquisa, a professora nunca levantou a voz para solicitar silêncio; os combinados entre ela e as crianças eram cumpridos.

A turma do quarto ano nos recebeu gentilmente e, mesmo com a presença de uma pessoa nova na turma, os alunos foram eles mesmos, empolgados, cheios de novidades a serem contadas, participativos nas propostas e sensíveis às tramas lidas. Tinham por hábito, ao receber o texto xerocopiado para deleite, o lerem “silenciosamente” – nem tanto assim, pois era possível observar os lábios se moverem e, em alguns momentos, as vozes apareciam. Os conflitos surgidos na sala eram discutidos, analisados e até localizados em alguns títulos lidos; momentos que oportunizaram ouvir deles as relações de aproximação entre realidade e ficção tão presentes nas narrativas.

As crianças que integravam as turmas selecionadas achavam-se na faixa etária dos oito aos dez anos, eram residentes em um bairro da periferia de Maceió, e seus professores/as participavam do Pnaic desde 2013. A capacidade da sala de aula da Escola Flor de Lis comporta, em média, até 30 crianças, sendo que as turmas participantes da pesquisa tinham 23 estudantes no terceiro ano e 22 no quarto ano.

A turma do terceiro ano (matutino) apresentava o seguinte perfil quando foi iniciada a coleta de dados: era composta por 21 crianças, sendo nove meninos e 12 meninas, com faixa etária de oito a dez anos. Em relação ao sistema de aquisição da escrita, achava-se desta forma: 11 crianças que não sabiam ler, sete na fase silábica e silábico-alfabético, e três pré-silábicos; todas as crianças estudavam na escola desde o primeiro ano, e os professores anteriores participaram do Pnaic. Registra-se ainda que, faltando uma observação para encerrar essa etapa da pesquisa, a professora assumiu outra função na escola e foi substituída por outra docente, mas realizou a mediação durante a última observação agendada. O terceiro ano terminou o ano letivo de 2016 apresentando o seguinte perfil: 15 alunos alfabéticos, seis silábico-alfabéticos e dois silábicos. Chama-se atenção para o perfil final da turma.

A turma do quarto ano era composta por 22 crianças, sendo dez meninos e 12 meninas, com faixa etária de dez a 11 anos; do total apenas uma criança não estudou na escola desde o primeiro ano. As crianças foram acompanhadas pela professora do terceiro ano; todos os estudantes chegaram ao quarto ano sabendo ler e produzindo textos previstos para o ano.

Essa turma, apesar do acesso aos livros literários desde 2013, fez relatos durante a roda de conversa os quais revelaram a pouca intimidade com a leitura deleite; a maioria levava os livros do cantinho de leitura para casa, muitos apenas levavam e traziam os livros sem ao menos lê-los.

O avanço das turmas era visível. Na turma do terceiro ano, percebeu-se que, no término do ano letivo, não existia nenhuma criança pré-silábica, perfil sugerido pelo próprio Pnaic; enquanto a turma do quarto ano de não leitores conforme fala da própria professora deles, que os acompanhou desde o terceiro ano passou a desenvolver aprendizagens significativas tanto com a leitura quanto com a escrita.

Salienta-se que nem sempre concluir o Ciclo de Alfabetização significa concluir o processo de alfabetização, mas o perfil das turmas chama a atenção no sentido de que todas as crianças do quarto ano tinham chegado àquela série sabendo ler, o que, infelizmente, ainda não é unanimidade nas escolas públicas brasileiras.

### **3.4 Procedimentos de coleta dos dados**

Diante dos objetivos desta pesquisa, a abordagem que sustentou a coleta de dados teve seu fundamento a partir de duas frentes de trabalho. Primeiramente, foi realizada a investigação de caráter documental, a partir da análise dos documentos orientadores do Pnaic, incluindo a busca por teses e dissertações que dialogassem com o objeto desta pesquisa. A segunda frente de trabalho foi sustentada na pesquisa de campo, que envolveu o lócus da sala de aula, lugar onde ocorreu a maior parte dos momentos deleite.

Na primeira frente de trabalho, analisaram-se os cadernos do Pnaic, buscando identificar, nas pesquisas anteriores, em que momento houve uma aproximação ou um distanciamento das suas metas. Essa primeira etapa foi de fundamental importância, no sentido de propiciar contato com os documentos que sustentam o programa em análise e de possibilitar o aprofundamento do olhar sobre o objeto de pesquisa.

A segunda frente de trabalho foi a pesquisa de campo, momento destinado à coleta dos dados, a partir de documentos pertinentes que fornecessem as informações imprescindíveis para a análise do objeto pesquisado. A seguir, serão abordados os instrumentos utilizados e suas respectivas etapas de realização.

### 3.4.1 Observação das aulas

Descrição dos instrumentos: na primeira etapa, foram realizadas sete observações em cada turma, a fim de identificar elementos sobre como, quando e em que condições o professor realiza a leitura deleite em voz alta para seus alunos, bem como as concepções que sustentam essa prática. Todas as observações foram previamente agendadas. O fato de as observações não terem sido realizadas em um contínuo de dias, semanas e meses, impediu que se acompanhasse mais de perto a dinâmica da prática das professoras com a leitura deleite, de um modo mais aproximado e até mesmo corriqueiro do cotidiano das duas turmas.

O agendamento das observações pode ter interferido no planejamento de situações para “serem observadas”. Apesar desse fato, salienta-se que existem diferenças significativas nos modos de agir das docentes em relação à “leitura deleite”. Por outro lado, a marcação dos dias com as professoras pode ter criado condições diferenciadas de realização das sessões de “leitura deleite”, das que se realizam comumente no dia a dia da sala de aula.

A observação, quando é sistematicamente organizada, permite ao pesquisador ter em mãos um instrumento pertinente de investigação científica; essa etapa da pesquisa proporcionou uma proximidade com as turmas. Foi possível perceber o brilho nos olhos ao ouvir o enredo, a expectativa pelos acontecimentos da história, além da pertinência do vocabulário utilizado pelas crianças. Essa fase da análise favorece ao pesquisador conhecer mais sobre o contexto pesquisado. Para André (2005, p. 52), “[...] as observações dirigem o pesquisador para a compreensão do caso”.

Observou-se que os estudantes colaboradores não foram silenciados. Estes, por sua vez, possuem vez e voz para expressar seus saberes. A metodologia utilizada pelas professoras, de caráter dialógico, permitiu que as crianças fizessem uso de sua liberdade de expressão. Para Ferrarezi Júnior (2014, p. 45), “[...] os alunos precisam ter o direito de expressar suas opiniões sem ser obrigatoriamente e sempre”.

Conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 190), a observação é “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”.

A opção pelo instrumento de observação dos momentos destinados à realização da leitura deleite em uma turma de quarto ano se deu porque “[...] a observação precisa ser antes

de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Observar a realização da leitura deleite em voz alta, por parte do professor, exigiu da pesquisadora descrição e um roteiro prévio e estruturado, com vista a obter o máximo possível de informações dentre as quais: como o professor utiliza sua voz e corpo durante as mediações de leitura; e, ainda, como se deu a aproximação das crianças com os livros, suas preferências e o uso da leitura para fruição para além dos muros da escola.

De fato, as observações realizadas nas salas mostraram que havia desdobramentos durante e depois da leitura, que levavam horas, em discussões e atividades propostas para a turma. Tais atividades utilizavam mais tempo com a leitura da literatura. Em uma das observações, as crianças do quarto ano, finalizada a leitura do livro (ver anexo E) “Menina de Barro”, (BERNARDES, 2013), receberam argila, sendo-lhes solicitado que modelassem, tendo a história como base e, depois da confecção, as produções seriam expostas no corredor da escola. Nesse exato momento, a professora de Educação Física veio buscá-las para sua aula. As crianças foram, mas saíram insatisfeitas, pois queriam continuar a atividade. Demonstraram e falaram que queriam ficar mais um pouco com o deleite que se prolongou na atividade pós-leitura. Ficou claro que queriam prolongar mais o gosto do texto e da atividade na sua memória.

Além de identificar o lugar do deleite literário na trajetória de formação das crianças, buscou-se observar e analisar as performances leitoras, objetivo que surgiu pensando-se na recepção da leitura pelas crianças, e como essa ação tem sintonia com a promoção do deleite literário.

As observações de sala de aula permitiram espreitar as professoras realizando a “leitura deleite” em voz alta, e essas apreciações foram previamente agendadas com as docentes. Vale registrar que a rede municipal de Maceió, em 2016, passou por um período de paralisação de professores, o que repercutiu na organização do calendário da unidade, escolhida para ser lócus da pesquisa. Além da paralisação, essa unidade escolar passou por reformas, mas, mesmo em obras, as aulas foram ministradas.

Apesar de os momentos de leitura deleite observados nas turmas do terceiro e quarto anos concorrerem com a reforma da escola, em um lado do corredor estavam funcionando as salas de aulas; e, do outro lado, ocorriam as reformas. Enfim, viam-se trabalhadores da obra civil, e ouviam-se batidas de martelos, barulhos de máquinas, conversas entre os trabalhadores. Porém, mesmo com essa paisagem sonora de baixa fidelidade (*low fidelity*), a

leitura deleite transcorria com os estudantes atentos àquela atividade. Segundo Amarilha (2006, p. 22), uma paisagem de baixa fidelidade é “[...] um amontoado sonoro em que não se podiam singularizar os diferentes sons do ambiente”. Os momentos para o deleite eram realizados, permitindo interpretar esse ambiente e possibilitando apontar que, quando o professor gera encantamento em suas aulas, a paisagem sonora deixa de ser o fator mais preponderante durante a realização da leitura em voz alta.

Para além do lugar ocupado pelo texto literário na escola, vale salientar que as aulas observadas na turma do terceiro ano, sem dúvida, foram importantes para aquelas crianças em processo de formação, mas é preciso, ao selecionar o livro para o deleite, pensar em uma pergunta: “para quê?”; é na resposta a essa pergunta que o docente poderá visualizar se aquele momento é para deleite ou para ancoragem de saberes múltiplos, segundo Aguiar (2006, p. 242):

[...] os textos informativos, apelativos, argumentativos e tantos outros estão muito mais comprometidos com o referente externo do que o literário. Neles os espaços em branco são mínimos, porque não pretendem sugerir e dar vazão à imaginação, mas garantir certezas, dar ordens, influenciar comportamentos.

Sendo assim, é preciso – ao planejar situações em que o professor tenha a intencionalidade de promover o deleite, o encantamento, ou até mesmo gerar no ouvinte a imaginação, o preenchimento dos espaços vazios do texto literário que o docente procure responder à pergunta “para quê?” está organizando aquele momento e que livro possibilitará gerar no aluno o apreço pela literatura. Deve escolher uma obra que promova um:

[...] movimento ativo do leitor sobre o texto, que se apresenta como estrutura esquemática, com indicações, pontos de indeterminação e vazios a serem preenchidos. De posse das pistas fornecidas pela obra e apoiado em sua experiência, o sujeito arranja os dados, completa espaços em branco e constrói totalidades de sentido (AGUIAR, 2006, p. 240).

Os registros das observações foram feitos por meio de anotações, como também de material transcrito de gravações, buscando realizá-los com maior acuidade e sob autorização<sup>25</sup> prévia do/a professor/a. Considera-se que é preciso sensibilidade para captar, com precisão, como as crianças lidam com a dimensão dinâmica e dialógica da leitura. Por isso, para Rangel (2005, p. 29), essas dimensões da leitura são possíveis quando o sujeito “[...] ativa os conhecimentos anteriores [...] construídos na interação social e instaura um processo de construção de sentidos que extrapola a leitura do texto”.

<sup>25</sup> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) constante do apêndice D.

### 3.4.2 Questionários

Na segunda etapa, foi aplicado questionário às professoras das turmas de terceiro e de quarto ano do ensino fundamental. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201), o questionário é “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

A opção de aplicar o questionário às professoras se deu pela oportunidade que o instrumento fornece de registro das suas experiências com a leitura, visando identificar qual o sentido da leitura deleite para as docentes, quais suas experiências com esse tipo de leitura, qual concepção sustenta suas práticas e como elas vêm conduzindo o trabalho com a leitura, tendo como referência a formação oferecida pelo Pnaic.

### 3.4.3 Entrevistas semiestruturadas

Na terceira etapa, foi realizada a entrevista semiestruturada com as professoras, instrumento que permitiu entender como elas percebiam cada uma dessas funções, e que contribuições o programa trouxe para as práticas docentes. Vale salientar que a entrevista semiestruturada seguiu um roteiro, mas foi realizada de forma leve e enriquecedora para o *corpus* da pesquisa. A entrevista foi gravada e depois transcrita.

Nesse instrumento dedica-se atenção às perguntas básicas formuladas e relacionadas ao tema pesquisado (MANZINI, 1991; TRIVIÑOS, 1987). Na perspectiva de Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada possui como característica principal a afinidade entre os questionamentos e a relação destes com a teoria e as hipóteses pautadas ao tema pesquisado. Apesar de partir de um roteiro estabelecido anteriormente, é possível, durante a realização da entrevista, que novas questões surjam a partir das respostas do entrevistado. Segundo Manzini (1991), apesar da entrevista ter um foco sobre o assunto pesquisado, existe a possibilidade de complementação de outras questões intrínsecas às circunstâncias transitórias à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista possibilita emergir esclarecimentos de forma mais espontânea das respostas com opções padronizadas previamente.

### 3.4.4 Roda de conversas

Na quarta etapa, foi proposta a roda de conversa com os estudantes da escola pesquisada, reservando o momento para troca de experiências e saberes do grupo em relação à experiência com a leitura deleite em voz alta como prática significativa, no processo de

formação leitora dos estudantes do terceiro e quarto ano do ensino fundamental. O propósito foi identificar a significação do momento deleite para as crianças, sujeitos com um percurso leitor em formação. A roda de conversa buscou subsídios na entrevista coletiva (SZYMANSKI, 2004) e no grupo focal (GATTI, 2005) para fundamentar sua aplicabilidade. Proporcionar a roda de conversa aos sujeitos envolvidos na pesquisa surge na condição de espaço de aproximação entre pesquisador e sujeitos pesquisados.

Para se penetrar nesse mundo interior das crianças, e ver como elas percebem os momentos destinados às leituras, suas preferências e percepções, nesse tempo singular do momento da aula, optou-se pela roda de conversa; primeiro, por considerar o público da roda; e, segundo, por acreditar que ela “Constitui-se num momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo [...]” (WARSCHAUER, 1993, p. 47).

As rodas de conversas com as crianças se configuraram em uma etapa da coleta de dados que proporcionou aos participantes ouvirem, falarem, refletirem, além de poderem socializar experiências com a leitura literária, tanto dentro quanto fora da escola. Estabelecendo aquele momento como um tempo singular e rico em trocas de múltiplas interlocuções, realizaram-se duas rodas de conversas, uma para cada turma, constituindo-se como mais um espaço de desenvolvimento afetivo, em relação às aprendizagens por eles vivenciadas a partir dos livros de histórias.

Essa etapa foi uma oportunidade para ouvi-los, procurando identificar as influências da leitura deleite na aproximação com os livros, como também em sua formação leitora e, conseqüentemente, sua apropriação do letramento literário.

#### 3.4.5 Análise documental

A análise documental se deu na perspectiva de identificar, nos cadernos do Pnaic (BRASIL, 2013), quais foram as orientações feitas aos professores sobre a utilização da função de ler para deleite, em turmas do ciclo de alfabetização.

Buscou-se olhar, atentamente, para os cadernos, a fim de perceber os aspectos teóricos, as orientações e os relatos direcionados à leitura por prazer, na escola.

A leitura dos cadernos curriculares do Pnaic se deu na intenção de, reconhecer as orientações didáticas referentes ao trabalho com a leitura deleite que foram fornecidas aos professores alfabetizadores. Concluída a leitura, procurou-se sintetizar as análises e realizar a análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011), realizar análise de conteúdo oportuniza

sistematizar o conteúdo das mensagens de forma inferencial de conhecimentos, abordagem que viabilizou distinguir particularidades dos documentos analisados.

### 3.5 Análise dos dados

Depois da coleta de dados, o momento destinado à sua análise buscou em Bardin (2011) elementos para que esses dados fossem iluminados, visando interpretá-los, tendo como pressuposto que:

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a *presença* ou *ausência* de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração (BARDIN, 2011, p. 26).

A análise de conteúdo é: “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p. 15). Ao referir-se ao objetivo da análise de conteúdo, Bardin (2011, p. 48) designa-se sobre o termo análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Fazer uso da análise de conteúdo é considerar um caminho com etapas a cumprir, para que se obtenha o resultado esperado na pesquisa. Sendo assim, Triviños (1987, p. 161), tendo Bardin como referência, sugere algumas etapas para utilização da análise de conteúdo, conforme o Quadro 1.

**Quadro 1 – Etapas para análise de conteúdo**

|                |                           |   |
|----------------|---------------------------|---|
| Primeira etapa | Pré-análise               | – Definição do material (questionário, entrevista, observação etc.).  |
| Segunda etapa  | Descrição analítica       | – Estudo aprofundado do material, orientado pelas hipóteses e referencial teórico – codificação, classificação e categorização do material. |
| Terceira etapa | Interpretação referencial | – Fase na qual, além do conteúdo manifesto dos documentos, deve-se aprofundar a análise do conteúdo latente.                                |

Fonte: Triviños (1987, p. 175).

Dentro da organização da análise dos dados, coube a realização da leitura flutuante, etapa que exige um olhar apurado sobre os dados. Conforme Bardin (2011, p. 126):

[...] a primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura “flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

A leitura flutuante perpassou toda a análise dos dados. Outro ponto que constituiu uma técnica significativa para a pesquisa foi a análise documental, sobretudo ao se fazer uma análise sobre leitura deleite é proposta do Pnaic como estratégia de formação leitora, visando identificar indícios que comprovem ou não orientações acerca da leitura em voz alta.

Sendo assim, pretendeu-se, a partir das opções metodológicas expostas anteriormente, aprofundar a compreensão do objeto de pesquisa aqui postulado, que foi identificar como a leitura deleite contribui para a formação leitora dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como possíveis influências as leituras realizadas em voz alta pelo/a professor/a, em todo o ciclo de alfabetização até então, visto que todos os professores receberam orientações para usar a estratégia leitura deleite, desde a implantação do Pnaic.

Tratar-se-á então, no próximo capítulo, da análise do *corpus* desta pesquisa a partir dos dados coletados, buscando-se identificar o papel exercido pela leitura deleite, na formação leitora dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Serviram como base para análise os momentos reservados à leitura para encantamento e prazer, realizadas em voz alta pelo professor dos anos iniciais do ensino fundamental e a repercussão dessa ação no desenvolvimento literário das crianças do terceiro e do quarto ano da Escola Municipal Flor de Lis, localizada na periferia da cidade de Maceió.

#### 4 AS PRÁTICAS DE LEITURA DELEITE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: OLHARES SOBRE OS DADOS

“Certa palavra dorme na sombra de um livro raro.  
Como desencantá-la? É a senha da vida a senha do mundo.  
Vou procurá-la”.

(Carlos Drummond de Andrade)<sup>26</sup>

Este capítulo está organizado em subcapítulos, e cada uma corresponde a uma categoria de análise. *A priori*, foi eleita a categoria leitura deleite, que, por sua vez, se materializou na sala de aula, por meio das práticas de leituras. E, conseqüentemente, tem desdobramentos em modos de ler diferenciados. A categoria leitura deleite perpassa toda a análise feita, mas traz com ela outras categorias que emergiram a partir da análise deste *corpus*.

Nos modos de ler, identificou-se a leitura em voz alta, que é um modo de ler favorável à performance corporal daquele que lê e que gera no ouvinte uma recepção diferenciada da leitura literária, uma vez que favorece ao ouvinte a construção de sentido ao texto lido. Nesse processo de oralização do texto literário, identificou-se, também, a categoria performance – esta, por sua, vez emergiu da análise dos dados.

As práticas de leitura realizadas pelos professores nas turmas de terceiro e de quarto ano pode repercutir na formação leitora das crianças. Tais práticas são eventos de leitura que consistem em pré-leitura, leitura e pós-leitura, constituindo outra categoria de análise desta pesquisa, a saber: a formação leitora do aluno.

O capítulo de análise foi dividido em subcapítulos. Na primeira, teceram-se considerações acerca do percurso leitor das professoras e suas performances durante a leitura em voz alta. Na segunda, foram analisados os eventos de leitura em sala de aula. E a última apresenta os resultados que essa leitura gerou na formação leitora dos estudantes da escola pesquisada.

Na análise dos dados coletados durante a pesquisa, todos os instrumentos (ver anexos A, B e C) utilizados durante a coleta de dados tiveram o intuito de investigar o lugar da “leitura deleite” na formação leitora dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Ressalta-se, aqui, o interesse da pesquisa: a realização da leitura para o “deleite”, realizada em

<sup>26</sup> ANDRADE, Carlos Drummond. **Simplesmente Drummond**. Rio de Janeiro: Record, 2002, p. 36.

voz alta pelo/a professor/a. Sendo essa leitura o objeto de análise, esta investigação remete a questões subjacentes ao tema, tais quais: Como é a relação do professor com a “leitura deleite”? Com que frequência o professor realiza a leitura deleite na rotina da sala de aula? Como o professor a realiza? De que forma as orientações propostas pelo Pnaic subsidiam as práticas leitoras dos professores? Quais gêneros são mais lidos e apreciados pelos estudantes? Quais as contribuições da leitura deleite para a formação de leitores proficientes? As leituras proporcionadas para as turmas se constituíram em leitura deleite ou foram leituras como pretexto para informações?

#### **4.1 A leitura por prazer na escola: o deleite literário na vida das professoras e suas reverberações nas práticas de leitura em sala de aula**

Para a investigação do lugar ocupado pela leitura por prazer na escola, fez-se necessário recuperar o espaço ocupado por essa leitura na vida dos professores. Assim, a análise surgiu do *corpus* coletado durante a realização da pesquisa no lócus da escola. Buscou-se iluminar essa análise da mesma forma que se encontra a claridade ao abrir uma janela, porém, aqui essa janela aberta foi em busca do conhecimento que se deu na procura de “[...] recuperar a história de vida dos professores como leitores [...]” (TARDELLI, 2001, p. 247).

Numa perspectiva interacionista da linguagem, esta pesquisa se manifesta evidentemente funcional, tendo como centro a atuação social do sujeito (ANTUNES, 2003). Portanto, discutir e analisar o lugar ocupado pelo texto escrito na trajetória leitora dos professores dos anos iniciais é, sobretudo, restaurar a influência da leitura como prática cultural (TARDELLI, 2001) no cotidiano dos professores.

Investigar a relação dos docentes com a leitura, em um país que vive a crise da leitura, parece interessante, pois, embora “[...] o professor seja institucionalmente responsável pela formação de leitores, ele parece estar, no entanto, paradoxalmente banido do ‘mundo das letras’” (TARDELLI, 2001, p. 248). Banido no sentido da falta de intimidade que alguns têm com o texto literário, visto que para gerar encantamento nos estudantes é preciso que esse fascínio tenha sido, *a priori*, vivenciado por eles.

Ao se tratar da relação do professor com a leitura prazerosa, que gera contentamento e regozijo, é preciso historicizar essa relação entre os docentes e a leitura fruição, uma vez que ela é, sem dúvida, um dos principais responsáveis por desenvolver nos estudantes o gosto pelos livros literários. Ao recuperar o percurso leitor dos professores, supostamente, surgirão

elementos significativos para romper com esses embaraços que, inconscientemente, são guardados em relação à leitura prazerosa.

Nessa busca pelo percurso leitor das professoras participantes da pesquisa, foi solicitado às docentes que narrassem, durante a entrevista, um pouco sobre a relação delas com a leitura, quando e como se inicia essa relação com os livros e com as leituras tidas como deleite. A professora Jaqueline, do terceiro ano, ao ser questionada sobre leitura deleite, relatou “[...] então você pode dizer que começou na docência e foi se estendendo para o meu lado mãe também, assim como mãe, como professora, estímulo e estimulei-o bastante, lendo para meu filho [...]”. Percebeu-se que para ela o ato da docência trouxe a experiência com a leitura por prazer, mas que esse gosto efetivou-se ao ser mãe.

Para Suzana, professora do quarto ano, seu início com a leitura prazerosa surgiu na família, logo depois que suas irmãs mais velhas começaram a trabalhar. Para ela, a leitura de revistas lhe trazia deleite, mas o prazer ia mais além da leitura solitária.

Eram as discussões durante as refeições que a instigavam a ler; a leitura era compartilhada por todos os membros da família, conforme trecho da sua entrevista:

E<sup>27</sup>: Gostaria que você falasse agora sobre sua relação com os livros, e quando se iniciou o deleite em sua vida?

P<sup>28</sup>: [...] duas irmãs mais velhas que eu fizera Magistério e Pedagogia [...] assim lá em casa sempre tinha encontros dos grupos de estudos [...] quando as colegas da minha irmã chegavam, dia de sábado, ensaiavam muitas vezes as vozes das apresentações, e eu estava lá no meio, sem entender nada [risos]. E as colegas de minhas irmãs diziam: “Suzana, e aí, tô bem? E a minha voz, tá dando para entender? Dá para ouvir daí?” E eu dizia: “Tá ótimo!”.

E: Além desse momento, existiu algo que você considera também ter contribuído para ler pelo gosto pela leitura?

P: Depois que minhas irmãs começaram a trabalhar, elas fizeram a assinatura da Revista Veja [...] lá em casa, como era muita gente, se fazia uma tabela, aí começa: meu pai era o primeiro a ler, depois o meu irmão mais velho, eu era a última (SUZANA, 2016)

Era durante as refeições que a família debatia as matérias da revista e aguçava a curiosidade da professora Suzana, a última a realizar a leitura. Mas, segundo ela, quando estava lendo, estabelecia várias relações a partir do ponto de vista dos leitores da sua família que a precederam. Além da leitura de revistas, a professora encontrava prazer na leitura por meio das suas irmãs que, quando cursavam pedagogia, “treinavam” alguns momentos de leitura literária, tendo-a como “plateia”.

---

<sup>27</sup> E: Entrevistadora

<sup>28</sup> P: Professora

De acordo com Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017), são as nossas afinidades aprazíveis com a leitura que nos levam a discernir e a reconhecer o prisma estético promovido em nós a partir das nossas experiências com a leitura, mas só estabelecemos o discernimento se a leitura evocou em nós prazer ou desprazer a partir da nossa prática com a leitura. Desse modo, as experiências com a leitura das professoras Jaqueline e Suzana demonstram as várias esferas nas quais elas estavam inseridas, e o prazer para Suzane se deu não necessariamente pelo viés da leitura literária, mas foi o texto de uma revista, lida e comentada pela família, cercada de olhares diferenciados, que gerou nela um prazer singular.

Nessa relação entre leitura e prazer, consideram-se os postulados de Moraes (1996, p. 13) ao afirmar que “[...] a leitura foi, muitas vezes, comparada à alimentação”. Pensar que uma leitura pode gerar em nós o mesmo prazer sentido ao degustar um alimento da nossa preferência é trazer essa experiência para um campo que envolve todos os nossos sentidos humanos. Tornar a relação entre livro e leitor em uma afinidade de tamanha intimidade capaz de transformar o livro em um companheiro inseparável – é deste tipo de relação que Suzana (professora do quarto ano) parece ter com a leitura: ela é “[...] um vício para mim, se eu vou viajar, dentro da mala tem um livro, tem uma revista [risos]. Pode faltar tudo, pode faltar uma peça de roupa, um objeto. Mas, o livro nunca vai faltar”. É essa relação de íntima dependência que interessa à pesquisa identificar e inventariar na ação docente das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para Jaqueline, é a sua relação com o mundo, na condição de sujeito exposto aos modos de ler diversos, tanto na esfera profissional quanto no ambiente familiar, que trouxe para ela o contato com o deleite em ler, experiências que conferem às suas práticas em sala de aula o espaço legitimado do ler para fruição. Mas, a relação com o gosto pela leitura surgiu na família. Durante a entrevista, na questão sobre sua relação com a leitura em sua época de estudante, ela afirmou que “[...] papai tinha uma profissão que, naquela época, não se exigia tanto a escolaridade, meu pai era serralheiro de moendas, nós morávamos numa usina de açúcar. Mas, minha mãe, apesar de ter só até a antiga quarta série, lia fluentemente” (JAQUELINE, 2016).

Da relação familiar com a leitura mediada pela matriarca da família de Jaqueline, em sua forma simples, porém fluente, gerou nela o gosto pelas histórias, mas a relação prazerosa com os textos tem uma provável correlação com a música. Essa afinidade se constata no trecho a seguir: “[...] mamãe gostava muito de cantar e aprendi aquelas músicas antigas [...] as músicas antigas que minha mãe cantava eu aprendia e eu dizia que a letra era minha [risos]”

(JAQUELINE, 2016). Ao se relacionarem as experiências de leitura e cantoria vividas pela professora em sua infância com a mediação de leitura realizada por ela em sua sala, na atualidade, Amarilha (2010, p. 89) ressalta que: “[...] o professor formador de leitores assegura competência e sensibilidade para sincronizar sua prática docente aos estímulos advindos do seu entorno social”.

A professora Jaqueline fez menção a outras experiências significativas com a leitura no seu processo de letramento literário. Durante a entrevista, ela disse que outro material de leitura utilizado por sua mãe era o hinário, caderno no qual a mãe transcrevia, com uma caligrafia invejável, os hinos cantados na igreja. Além do hinário, foi durante sua adolescência que ela teve acesso a revistas de fotonovelas, livros de romance Júlia e Sabrina, publicados nos anos 70 e início dos anos 80. Segundo Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017, p. 28), é a relação prazerosa com a leitura que nos proporciona discernir que “[...] uma experiência estética com o mundo só existe quando aquele que tem contato com esse mundo o enxerga, o reconhece por um prisma estético”. O autor ainda contribui dizendo que essa relação é “[...] algo plenamente natural, diga-se de passagem – o experimenta como algo que lhe traz prazer ou desprazer, que evoca beleza ou a falta dela e, disso, esse experienciador se torna *sujeito* de sua relação com o mundo”.

Nessa experiência pessoal com a leitura destinada à fruição, assim como o alimento torna-se indispensável para a manutenção da vida, pode-se inferir que a partir dessa relação íntima com a leitura surge uma dependência semelhante à de se alimentar para saciar a fome; porém, ao ler por prazer sacia-se nossa fome de imaginação, até por que “[...] a gente engole, devora, mastiga, saboreia” (MORAIS, 1996, p. 13) os textos. E nessa apreciação de sabores passa-se a ter uma relação com o texto capaz de transformá-lo em um ser vivo. Na perspectiva de Moraes (1996, p. 13), “[...] ele respira, transpira, aceita ser lido ou se recusa. Ele nos envolve”.

Durante a entrevista realizada com as professoras Jaqueline e Suzana, foi-lhes solicitado que elas conceituassem o que é leitura deleite. A professora Suzana, sobre sua relação com a leitura, relatou que “[...] a leitura é um vício para mim, se eu vou viajar, dentro da mala tem um livro, tem uma revista [risos], pode faltar tudo, pode faltar uma peça, um objeto. Mas, nunca vai faltar leitura [risos]”.

Optou-se por organizar as falas das docentes e a conceituação trazida pelo Pnaic (BRASIL, 2013) no quadro 2.

**Quadro 2 – Conceituação do que é leitura deleite para as professoras**

| Categoria       | Conceituação do Pnaic   | Jaqueline<br>Professora do terceiro ano  | Suzana<br>Professora do quarto ano  |
|-----------------|---|--|---|
| Leitura deleite | <p>“[...] é proporcionar um espaço para o texto literário que gere prazer e favoreça a ampliação de repertórios de leitura através do professor/a alfabetizador/a”.</p> <p>“O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes” (BRASIL, 2012, p. 29).</p> | É deleitar-se com a leitura. É ler e sentir prazer, querer ler mais, como também é contribuir para a formação de leitores. É uma leitura que ensina e informa, desde que exploramos o conteúdo implícito ou explícito. | A leitura deleite é o ato de contar, compartilhar as histórias e experiências, com objetivo de incentivar e despertar o gosto pela leitura. |

Fonte: Elaborada pela autora. Dados da pesquisa, 2016.

O Pnaic diz que o propósito para a leitura deleite em sala de aula é: garantir espaço no planejamento do professor para a leitura do texto literário de modo prazeroso, com diversão, reflexão e conversas acerca do texto lido. Os conceitos das professoras Jaqueline e Suzana dialogam com o que tem sido apresentado pelo Pnaic desde 2013, mas Jaqueline, ao dizer que “[...] é uma leitura que ensina e informa, desde que exploramos o conteúdo”, traz em sua fala uma preocupação em relação aos conteúdos atrelados à leitura. Tal preocupação tem sido também da escola em relação à leitura literária, visto que “[...] a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona” (COSSON, 2016, p. 26).

Para que a leitura fruição torne-se significativa na escola é necessário olhar para ela como um ato solidário, sobretudo quando for realizada em voz alta; para isso é preciso: “[...] estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa” (COSSON, 2016, p. 27). A leitura para diversão e prazer deve ser também um conteúdo de preocupação da escola de hoje, de agora, da escola, que, muitas vezes, é a agência de ampliação de letramento para as crianças em formação leitora; esta pesquisadora acredita que desde a educação infantil esse processo deve ser iniciado.

A leitura é uma questão pública, esta por sua vez é “[...] um meio de aquisição de informação (e a escritura um meio de transmissão de informação)” (MORAIS, 1996, p. 12), sendo, portanto, um componente social. E é nessa relação para além da informação, no contato prazeroso com o texto literário, que se busca identificar, nas falas dos professores, suas experiências aprazíveis com a leitura e de que forma em sala de aula eles compartilham ou não tais vivências com as crianças.

Da relação pessoal das professoras com a leitura, surgiu a análise das mediações por elas desenvolvidas em sala de aula: quanto de afetividade vivenciada por elas durante sua trajetória reverbera em suas práticas; como realizam as leituras em sala; como ocorre a performance delas. Considera-se interessante registrar que é por meio das leituras mágicas que “[...] seres e sentimentos inesperados se materializam e saltam diante de nossos olhos espantados” (MORAIS, 1996, p. 13). É a relação de intimidade com o texto que nos impulsiona a ler histórias que encantam as crianças.

Procurou-se observar e saber como as professoras se organizam para a leitura em voz alta, como elas olham e escutam o livro. Segundo Jaqueline (professora do terceiro ano), o momento que antecede a leitura é realizado “[...] em casa, faço a leitura tendo a preocupação com a entonação de voz, as pontuações e também a postura do corpo [...] gosto muito de trabalhar com música”. Conforme Suzana (professora do quarto ano), antes da realização da leitura, ela procura “[...] ler diversas vezes, para treinar a leitura em voz alta [...] tento dar entonação de voz diferente para os personagens e os conflitos e reações que vão surgindo na trama, bem como a expressão corporal, o corpo também tem que falar”. Tecer esse momento de diálogo com o texto antes de realizar a leitura para a classe é imprescindível, uma vez que:

[...] o diálogo da leitura implica ouvir o autor para entender o texto, construir o sentido do texto porque se compartilha os sentidos de uma sociedade; ou construir o sentido do texto ouvindo o autor e compartilhando sentidos de uma sociedade no entendimento do texto (COSSON, 2017, p. 41).

Nas falas acima, identificou-se que existe uma preocupação com a voz, mas e o corpo, e a performance? Entendemos performance toda ação daquele que realiza a leitura buscando no corpo uma extensão da leitura, trazendo elementos das artes e certa teatralidade (ZUMTHOR, 2014). As docentes revelam o diálogo com o texto a ser lido em voz alta antes da realização da mediação da leitura deleite em sala de aula; e nesse momento de preparação para a leitura, interessou-nos saber sobre o lugar ocupado pelo corpo e, conseqüentemente, se elas se preocupavam com a performance leitora.

Durante a entrevista, sobre as perguntas se as professoras utilizavam o corpo como um elemento de extensão da voz; e se percebiam se o corpo influenciava a execução da leitura, para Jaqueline existe uma tentativa: “[...] olhe, eu tento usar, é uma coisa que ainda me trava um pouco, eu vou mais na questão da voz, mas essa questão do corpo, eu não vou negar, fica a desejar, eu tento; às vezes, eu fazia uma gesto”. Já para Suzana há uma preparação que antecede a leitura: “[...] eu ensaio em casa, estudo a obra [...] leio e tudo mais e ali eu vou ensaiar no quarto, em frente ao espelho [risos] contando a história”. Além desse ensaio, Suzana procura observar “[...] como vou me comportar, que gesto devo fazer, em que momento devo mudar a voz, em que momento preciso pegar esse ou aquele elemento que vou levar para a sala, então, ensaio isso em casa”.

A junção da voz e do corpo do mediador de leitura literária solidifica o texto lido, buscando certa plenitude do texto (ZUMTHOR, 2014), uma leitura que toca o seu ouvinte de modo a envolvê-lo durante a leitura deleite, estimulando todo o seu potencial imaginativo. Para Suzana (professora do quarto ano), durante a leitura seu corpo precisa falar junto, “[...] tem que falar, tem que fazer parte; o olhar, o gesto, a entonação, o tom de voz, têm que fazer parte, pois como é que encanta os alunos?”.

O cuidado com o corpo e a voz durante a leitura deleite faz parte das preocupações das professoras: uma se centra mais na voz, pois ainda não se sente confortável em usar seu corpo durante a leitura; a outra faz uso dos dois e busca na literatura elementos para a melhoria de sua performance. Segundo Zumthor (2014, p. 41), “*performance*<sup>29</sup> refere-se a um “[...] modo imediato a um acontecimento oral e gestual”. E neste aspecto do uso da voz e do corpo, muito se tem a aprender com o contador de histórias. Para Regina Machado (2004), é aquele sujeito capaz de partir de sua voz e corpo, levando o ouvinte a realizar um passeio por sua própria paisagem interna, durante o tempo que percorre o cenário da história, sendo guiado pela voz do contador de histórias, algo que pode, perfeitamente, ser utilizado pelo mediador de leituras literárias.

Salienta-se que as professoras participantes desta pesquisa procuraram, ao realizar a leitura da literatura em sala, levar voz e corpo para aperfeiçoarem o momento das mediações de leitura, fato que foi constatado durante as observações, sendo que Suzana fazia um uso mais intenso do corpo durante a mediação de leitura; já Jaqueline disse precisar investir mais nesse aspecto. É sabido, no entanto, que ainda é preciso um trabalho que potencialize esta

---

<sup>29</sup> Grifo nosso.

questão tão esquecida nas formações continuadas de professores: a presença do corpo e da voz como elementos fundantes na mediação de leitura da literatura.

No próximo subcapítulo, serão analisadas as práticas de leitura das professoras Jaqueline e Suzana, buscando-se tecer um diálogo com a história pessoal, com a formação pessoal e com a formação oferecida pelo Pnaic e os impactos dessa trajetória nas práticas escolares das docentes.

#### **4.2 Práticas de leitura em turmas do terceiro ano e do quarto ano do ensino fundamental**

O subcapítulo anterior descreveu um pouco das experiências com a leitura relatadas pelas professoras Jaqueline e Suzana; e, durante as observações dos momentos destinados ao deleite na escola, procurou-se identificar de que modo tais leituras repercutiam nas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017, p. 79), “[...] o que de melhor a escola pode fazer com os alunos para torná-los leitores é propiciar situações de contato e de liberdade com o livro, estimulando uma experiência prazerosa com a leitura”. A intenção desta pesquisa, ao realizar as observações das aulas e reservar um momento de escuta com as crianças, foi de procurar identificar de que forma o/a professor/a lê para as crianças, e como sua voz e corpo potencializam ou não a recepção do texto pelos alunos, e quais experiências com a leitura elas têm além dos muros da escola.

Neste subcapítulo foco está nas as atividades de leitura deleite mediadas nas turmas de terceiro e de quarto ano da Escola Municipal Flor de Lis, procurando identificar as contribuições do Pnaic referentes às orientações para a realização dessa prática. Para encerrar o capítulo de análise, dedicou-se o último subcapítulo às experiências das crianças com os livros no seu processo de formação leitora.

Durante as observações, as práticas leitoras realizadas pelas professoras em sala de aula foram sendo reveladas. Foi feito levantamento de quantas leituras de literatura eram praticadas nesse ambiente e, também, quais livros foram lidos. Vale registrar que foram realizados sete momentos de observação em cada turma, com carga horária em média de duas horas e 30 minutos, sempre com o mesmo foco: o momento deleite. Todas as observações foram previamente agendadas e o período observado foi o início do ano letivo da escola, que correspondeu ao primeiro semestre. Inicialmente, organizou-se uma tabela (ver Quadro 3),

contendo as informações relativas ao quantitativo de livros lidos, considerando que o ano letivo dessa escola iniciou-se em maio de 2016 e terminou em março de 2017. Vejamos:

**Quadro 3 – Quantitativo de livros lidos durante as observações**

| Quantidade de livros lidos no mês | Quantidade de livros lidos no ano | Periodicidade                    |
|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| Em média: 15 livros               | Em média: 52 livros lidos         | Em média: três livros por semana |

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa, 2016.

Só foi possível obter esses dados a partir do questionário respondido pelas professoras, no qual se perguntou quantas vezes por semana a leitura deleite era realizada. Ambas responderam que faziam essa atividade três vezes por semana. O lócus desta pesquisa foi um bairro periférico de Maceió. A população do bairro é de 26.061 habitantes, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), com mais de 50% da população composta por mulheres; as crianças de zero a 14 anos correspondem a 27% da população local. O comércio local é significativo e existem escolas públicas e privadas no bairro. Não possui saneamento básico. Em 2016, a Secretaria de Segurança Pública divulgou que o bairro estava entre os 15 mais violentos de Maceió.

Com esse conhecimento do contexto no qual a escola, lócus da pesquisa, está localizada, é importante observar que, além da precariedade e da falta de assistência do poder público, são limitados ou inexistentes os espaços promotores de cultura. Diante disso, parece animador pensar que os estudantes da Escola Flor de Lis tiveram contato com os livros literários por meio da voz do professor.

Nesse cenário, vale lembrar que não estão inclusos os livros lidos pelos próprios estudantes, durante o acesso ao Cantinho de Leitura disposto na classe. Também não estão contabilizados os lidos por eles fora dos muros da escola. A quantidade de livros lidos nos leva a perceber que o tempo destinado à leitura não é “[...] homogêneo, é ritmado por ‘momentos’ significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo” (CHARLOT, 2000, p. 79). Pensar na leitura anual de 52 livros apreciados por estudantes em conclusão do ciclo de alfabetização e dos recém-alfabetizados é estimular a “[...] capacidade de maravilhamento com uma rima, com uma construção frasal, com a beleza que as palavras [...] podem propiciar” (RITER, 2009, p.53).

Durante as observações realizadas no período de agosto a outubro de 2016, a leitura deleite ocupou sempre o primeiro momento da aula; e os títulos lidos em voz alta pelas professoras foram sistematizados na Tabela 1.

**Tabela 1 – Títulos lidos durante as observações**

| TERCEIRO ANO   | GÊNERO TEXTUAL | QUARTO ANO  | GÊNERO TEXTUAL       |
|--|----------------|---|----------------------|
| TÍTULOS LIDOS  |                | TÍTULOS LIDOS   |                      |
| A economia de Maria, de Telma Guimarães. Editora do Brasil           | Conto          | Disciplina do amor, de Lygia Fagundes Telles.                                 | Conto                |
| Balas, bombons, caramelos, de Ana Maria Machado. Ed. Moderna         | Conto          | A ilha das fitinhas, de Gianinna Bernardes. Ed. Imprensa Alagoana.            | Conto                |
| Até as princesas soltam pum, de Illan Braman. Ed. Brinque-Book       | Conto          | Vida de boneca, de Luciana Rigueira. Ed. Paulinas.                            | Texto em verso       |
| Só um minutinho, Yui Morales. Tradução de Ana Maria Machado. Ed. FTD | Conto          | A pipa e a flor, de Rubem Alves.  | Fábula               |
| Pai, todos os animais soltam pum?, de Illan Braman Ed. Brinque-Book  | Conto          | A menina de barro, de Gianinna Bernardes. Ed. Imprensa Alagoana.              | Conto                |
| A poluição tem solução, de Guca Domênico. Ed. Nova Alexandria        | Poesia         | A ovelha negra da Rita, de Silvana de Menezes. Ed. Cortez.                    | Narrativa por imagem |
| Era uma vez uma joaninha, de Márcia Portela                          | Conto          | Feminina de menina, masculino de menino, de Sônia Magalhães. Ed. Leya Brasil. | Conto                |

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa, 2016.

Nessa tabela constata-se que o gênero mais lido pelas professoras foi o conto. O conto é um estilo narrativo e, para ser conto, este exige: “[...] rapidez de ação, concentração de tempo e espaço, e exclusão de todo e qualquer incidente lateral” (CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA, 2011, p. 6). Desde a escolha pelo autor, esta nunca se faz de forma gratuita ou casual. Segundo Coelho (2000), o conto é um gênero que recupera um momento expressivo na vida do personagem, e que carrega em si uma visão de mundo que o autor elege se para comunicar ao leitor seguindo estruturas singulares.

É um gênero que carrega em sua essência a visão de mundo presente na trama, que está relacionada a uma parcela de vida (COELHO, 2000) que possibilita ao leitor fazer uso da intuição a partir de um fragmento, relacionando-o ao todo do qual faz parte.

Saltou-nos aos olhos que a opção pelo conto foi cuidadosamente eleita pelas professoras. Ambas possuíam em mãos, durante a realização da leitura deleite, seus planejamentos de leitura. Durante o período destinado às observações, uma pergunta ficou pairando no ar: por que o conto foi o texto mais lido? Essa inquietação pôde ser esclarecida

durante a realização da entrevista (ver apêndice A), ocasião em que essa inquietude foi sanada. A seguir, o Quadro 4 contém as respostas das docentes acerca da preferência pelo conto.

**Quadro 4 – Trecho de entrevista realizada com as professoras**

| JAQUELINE (Professora do terceiro ano)   | SUZANA (Professora do quarto ano)  |
|--|--|
| Eu me identifico com os contos e com as fábulas. Esses dois, muito mais do que com as histórias em quadrinhos e poemas. Por causa dos personagens, aí tem narrador, tem a fala do personagem. Por causa dessa estrutura, a fábula tem a questão da moral. E os contos também, têm o suspense, todo esse clima. | Porque os alunos ficam, assim, apreensivos, manifestam através do olhar, “e aí, o que vai acontecer agora?” [risos] Esse suspense, então, eles vão antecipando o fim, ou a ação de algum personagem, assim, tá no mundo deles. Eles mergulham naquele imaginário, e assim eles me dão muita resposta, coisas que eles relacionam até com a vida real deles. Então eu acho que nos contos eu consigo trazer mais, saber mais sobre a vidinha deles. |

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa, 2016.

A opção pelo conto nos pareceu coerente para o público de estudantes de terceiro e quarto anos, uma vez que “[...] desde os primórdios, o conto tem-se revelado como a forma privilegiada da literatura popular e da infantil” (COELHO, 2000, p. 71). É um texto que se organiza em poucas páginas, portanto, de relato curto e denso, e possui uma unidade dramática ou um pretexto central, ou até mesmo um conflito (CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA, 2011). Os personagens da trama e os fatos são reduzidos, possui uma estrutura feita cuidadosamente e organizada para “prender” seus leitores, persuadindo-os com a veracidade da trama, ainda que seu texto contemple eventos fantásticos ou irrealis.

No gênero conto, há predomínio de um tom realista, contemplando temas que se aproximam da vida do leitor; são organizados de forma que tenham um fim que surpreenda os leitores; tende a possuir certa rapidez de ações, centralização de espaço e tempo, excluindo, assim, fatos paralelos.

A escolha desse gênero tende a conquistar o leitor em formação, afinal de contas, trata-se de uma forma narrativa que existe há pelo menos 40 séculos. É o que informa o módulo três, do Entre na Roda (CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA, 2011). É no encontro com o gênero literário conto que as docentes buscam proporcionar um saber legitimado às crianças. É no contato saboroso com os livros de literatura infantil que é possível a promoção do diálogo leitor-texto-autor (KOCH, 2006, p. 26), reconstruindo, assim, a própria trajetória leitora.

Os livros utilizados durante os momentos observados faziam parte do acervo da escola, como também do acervo pessoal das professoras. Dos sete títulos lidos na turma do terceiro ano, quatro fazem parte do acervo 2<sup>30</sup>, destinado ao segundo ano. Já no quarto ano, apenas o título “A pipa e a flor” (ALVES, 2011), (ver anexo C), faz parte do acervo das obras complementares enviadas para as turmas do terceiro ano, pelo Pnaic.

É possível que se possa repetir a leitura mais de uma vez para a classe, se assim for solicitado. Porém, é interessante realizar um inventário dos títulos lidos nos anos anteriores, podendo realizar essa consulta tanto com os estudantes quanto com professores dos anos anteriores, com vista à ampliação do repertório leitor das crianças. Faz-se esse registro aqui, pois, algumas vezes, a turma do terceiro ano, ao avistar o livro que seria lido, dizia já o conhecer. Parece ser interessante ao estudo ampliar este repertório, pois o acesso a novas leituras “[...] permite que embarquemos numa viagem gostosa, cheia de formas, cores, sabores, cheiros, pessoas, lugares e cenas” (JOSÉ, 2007, p. 18).

Reitera-se aqui a concepção assumida pela pesquisadora acerca da leitura para o deleite, que a concebe como aquela que possui, em sua essência, o encantamento pelo texto lido. No entanto, considera-se que a leitura pretexto é aquela que em seus desdobramentos pós-leitura tem como objetivo principal levar informações aos seus interlocutores.

Como acordar a palavra que dorme? O caminho aqui defendido é a prática da leitura em voz alta, sobretudo, quando o público é criança. Tal prática carrega consigo “[...] uma das capacidades mais importantes para viver e aprender em sociedade: a capacidade de escutar” (BRENMAN, 2005, p. 123).

Vale salientar que ao proporcionar as crianças a escuta da leitura em voz alta o/a professor/a recupera um momento precioso, que é o tempo para ouvir o outro. Segundo Brenman (2005, p. 123) escutar o outro: “[...] permite compartilhar experiências, aprender a evitar alguns perigos, a tomar atalhos. A criança ouve, atentamente, as histórias e delas tira seus próprios aprendizados; sabe que essa atenta escuta a faz sentir-se bem”. Desse modo, entende-se que leitura é “[...] um processo de interlocução entre leitor/texto/autor.” (FONSECA; GERALDI, 2012, p. 107). Sendo assim, caberá ao professor à tarefa de ser o mediador entre os estudantes e os livros, visando fortalecer a materialização do diálogo entre texto e leitor.

---

<sup>30</sup> Informação retirada do livro: BRASIL. Ministério da Educação. **Acervos complementares**: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2012.

Dado o exposto, inicialmente será analisado um extrato de aula observada na turma do terceiro ano da professora Jaqueline. O livro lido foi “Balas, bombons, caramelos<sup>31</sup>” (MACHADO, 2008), que faz parte do acervo 1 (período 2013-2015) – obras complementares – enviado pelo Pnaic para as turmas de primeiro ano e é um volume da coleção Ciências da Natureza e Matemática. Apesar de ser uma história “curiosa” é um conto bastante simples, e seu ensinamento está explícito no texto. Foi enviado para turmas de primeiro ano. A docente organizou a turma em roda, registrou o título no quadro e fez toda uma exploração antes da leitura: chamou a atenção para a capa, o título, o nome da autora e um pouco da sua biografia; localizou o nome da ilustradora na capa e questionou as crianças sobre qual é a função do ilustrador no livro. Depois do início da leitura, a professora precisou interrompê-la, para que as crianças pegassem seu desjejum; finalizada a degustação, a leitura foi retomada.

Durante a exploração da ilustração da capa, fora solicitado que eles antecipassem sobre o que trataria a história; uma criança disse que aquela história deveria falar sobre hipopótamo; na sequência, Joaquim (nove anos) diz: “Ah, hipopótamo vive na África, nessa história deve ter girafa”.

O livro narra à história de um hipopótamo chamado Pipo que, por causa de uma dieta rica em açúcar, acaba sofrendo com dor de dente. O texto faz menção aos prejuízos da falta de cuidados com os dentes, numa alimentação à base de muitos doces e a falta de escovação. Num determinado ponto do texto, quando fala da consulta que o hipopótamo precisou fazer ao dentista para curar suas dores de dente, a professora perguntou para a classe: “**Vocês acham que existe algum tipo de dente próprio para comer balas, doces, caramelos?**”<sup>32</sup> e veio Joaquim com uma resposta ávida e precisa: “[...] Tem sim, professora, chapa”. A turma achou isso engraçado, ele usou a palavra chapa para se referir à dentadura. Uma preocupação manifestada pela professora foi que as crianças, ao terminar a história, pudessem recuperar a possível “moral” daquele texto lido em voz. Em uma aula, ao questionar a turma qual teria sido a moral daquela história, ela foi interpelada por Camilo (nove anos), que disse: “Como assim, até as histórias têm moral?”. Ele ainda perguntou à professora: “Por que depois de uma leiturrinha eles não podiam fazer ilustrações, pinturas, outras coisas, [do] que escrever o que

---

<sup>31</sup> A obra “Balas, bombons, caramelos” explora alguns hábitos alimentares que são potencialmente nocivos à saúde. A história nela contada tem como personagem principal um hipopótamo alegre e brincalhão, chamado Pipo, que mora às margens do Rio Nilo, no Egito, e que possui uma alimentação muito rica em doces. Ao longo da narrativa, os pequenos leitores têm a oportunidade de conhecer melhor algumas consequências da ingestão exagerada de guloseimas no lanche e da falta de cuidados com a alimentação, como a obesidade e o diabetes na infância, além da perda precoce da dentição (BRASIL, 2012, p. 69).

<sup>32</sup> Grifo nosso.

estava no quadro?” Naquele momento, Suzana revelou para eles que considerava importante realizar algumas atividades pós-leitura, que para ela a leitura não se encerrava em si mesma.

A Figura 1 traz a atividade pós-leitura realizada na turma do terceiro ano; seu registro foi feito no quadro de giz e copiado por toda a turma.

**Figura 1 – Atividade pós-leitura registrado no quadro de giz**

**Atividade observada no dia 27/7/2016 (Primeira Observação)**  
 Depois da realização da leitura, as crianças voltaram a sentar em duplas, a atividade foi colocada no quadro de giz e foi solicitado que elas escrevessem no caderno.

**ATIVIDADE**

1) Faça uma lista com o nome dos animais que aparecem na história.  
 2) Pinte o nome correto do desenho.

|           |            |         |
|-----------|------------|---------|
| coba      | cobar      | cobra   |
| tartaruga | taruga     | tarauga |
| ipopótamo | hipopótamo | ipótamo |

3) Qual é o título do livro?  
 4) Quem é a autora?

Fonte: Elaborada pela autora. Dados da pesquisa, 2016.

Durante a escrita da atividade pelas crianças, Joaquim (nove anos) observa a questão de número dois e pergunta “[...] e tinha cobra nessa história?”, fato bem observado, que mostra o quanto ele estava atento aos detalhes da história; a professora Jaqueline responde à fala de Joaquim: “[...] não tinha, mas eu coloquei de propósito”. Outro detalhe na atividade pós-leitura é que a consigna da questão 2 pedia para pintar o nome correto do desenho, porém, não havia desenho no quadro branco. Ainda, as questões 3 e 4 solicitavam a escrita do título da história e do autor do livro, mas, desde o início da atividade, esses dados foram colocados no quadro de giz e não foram apagados, tornando essas duas questões cópias sem significação; e as referidas questões não eram relacionadas à compreensão de texto.

As atividades pós-leitura deleite, de certa forma, estavam compatíveis com o que aquele tipo de livro possibilita, uma vez que este faz parte do acervo de obras complementares, e tem por objetivo ensinar um conteúdo sobre determinada área de conhecimento. É preciso, antes de se realizar a leitura deleite para a classe, faz-se necessário pensar em uma determinada questão:

Ler, metafórica ou literalmente, começa com uma pergunta que fazemos a um texto, não importa que essa pergunta seja para nos distrair, para nos emocionar, para nos confortar, para esquecer, para lembrar, para identificar ou para compartilhar. Se a leitura é um diálogo, todo diálogo começa essencialmente com uma pergunta, com uma questão, cuja resposta nos leva a outra pergunta e a outra resposta e a outra pergunta (COSSON, 2017, p. 41).

Em face da aula analisada nos cabe a pergunta: para que ler textos para deleite? A leitura para deleite tem como função primordial propiciar às crianças um espaço de interação com a palavra literária, momento que as qualifica como leitoras (RITER, 2009), sobretudo as que estão em processo de formação leitora, muitas das quais se encontram no ensino fundamental e nunca frequentaram a educação infantil, fase em que deveriam ter iniciado sua trajetória com os livros literários.

Apresenta-se, a seguir, um extrato desse momento deleite, e sua análise será feita na sequência.

**Figura 2 – Momento “deleite” – professora Jaqueline**<sup>33</sup>

|  |  |
|--|--|
| <p>A professora escreve no quadro o nome do livro, nome da autora e do ilustrador; nesse momento, percebe que uma criança se prepara para escrever, e ela avisa que não é para escrever. As crianças conversam baixinho entre si; enquanto isso, a professora escreve.</p> <p><b>A1:</b> Não é para fazer!</p> <p><b>A2:</b> Eu sei.</p> <p><b>A1:</b> É hora da história.</p> <p><b>A2:</b> Eu sei.</p> <p><b>P:</b> Olhem, prestem bem atenção, eu coloquei aqui no quadro o título da história [interrupção da fala]. Oh, José, vamos guardar o caderno, não é a hora! As meninas aí, Samara, virando para a frente, Samara! [entonação de voz mais forte].</p> <p><b>A3:</b> O nome da história é “Era uma vez uma joaninha”.</p> <p><b>P:</b> Espere aí, só um minutinho! Samara, não vou querer você perto de Raíssa. Mirtes, Mirtes, guarde isso aí. Vamos fazer o seguinte Samara irá ficar perto de Solange [a criança se desloca para o local indicado pela professora]. Isso! Raíssa, sentadinha para a frente. Sim, você já senta de lado, que é para ficar olhando para trás. Pronto, depois [...] Cristina, você pode [...] quer ficar aí mesmo, Cristina? Samara, é momento de prestar atenção, a tia Jaqueline não vai gostar de ser interrompida ou de estar parando para chamar a atenção de vocês. Posso continuar? Pronto, vamos lá.</p> <p><b>P:</b> Todos vão ler Alex. O título da história qual é mesmo?</p> <p><b>Crianças:</b> Podeeeeee!</p> <p><b>P:</b> O título da [...].</p> <p><b>A3:</b> Deixa eu ler?</p> <p><b>Crianças:</b> “Era uma vez uma joaninha”.</p> <p><b>P:</b> Isso, “Era uma vez uma joaninha”. Quem é a autora?</p> <p><b>A3:</b> Márcia Cortez. Cor-tez!</p> <p><b>P:</b> Como?</p> <p><b>Crianças:</b> Márcia Portela.</p> <p><b>P:</b> Quem é o ilustrador?</p> <p><b>Crianças:</b> Mateus Portela [respondem em coro].</p> <p><b>P:</b> Mateus Portela. Deixem eu mostrar para vocês a capinha desse livro. Olha, você sabe [...] para começar, o que é uma joaninha?</p> <p><b>A1:</b> É um bichinho com a tinta dela vermelha com bolinhas brancas.</p> <p><b>A2:</b> Pretas.</p> <p><b>P:</b> Pretas, não é? Então.</p> <p><b>A3:</b> Ela está sem uma asa.</p> | <p><b>P:</b> Está! Você fez uma excelente observação!</p> <p><b>A5:</b> Por que ela tá sem uma asa?</p> <p><b>P:</b> Vamos ouvir! Na história a gente vai descobrir porque é que ela está sem uma asinha. Tá?! [nesse momento, é iniciada a leitura] Era uma vez [...] Alex fez uma observação ótima, ela está sem uma asa. Por que será que está sem uma asa?</p> <p><b>A6:</b> Porque ela caiu de uma árvore e arrancou a asa.</p> <p><b>P:</b> A gente vai ver, vai descobrir agora. Antes, deixem eu ler apenas o resumo da historinha de hoje. Então, a joaninha como ele disse, a gente pode dizer que a joaninha ela é considerada um inseto [...].</p> <p><b>Crianças:</b> Inseto.</p> <p><b>P:</b> Inseto não é? Vamos lá. O livro “Era uma vez uma joaninha”... Fala de uma joaninha que acidentalmente perde uma das asas, [...] [olhe aí Alex, ela perdeu uma de suas asas] e seus pais, que foram engolidos por um sapo.</p> <p><b>A6:</b> Ai.</p> <p><b>P:</b> Ela acaba se isolando das demais espécies que vivem no jardim, ou seja, vive uma vida solitária, ela não faz amizades [delimitando-se a não fazer amizades – versão original] e ela acaba não explorando o habitat em que ela vive [e privando-se de explorar o seu habitat– versão original]. Agora, é com você! Descubra como irá terminar esta história. Podemos começar? Então, vamos lá! À medida que eu vou lendo para você eu vou mostrando as imagens. Mais uma vez, essa aqui é a capa do livro, olha aqui [nesse momento a aula é interrompida, pois entra um aluno na sala].</p> <p><b>P:</b> Samuel, sente ali, por enquanto.</p> <p><b>A6:</b> O lugar dele é ali.</p> <p><b>P:</b> É, mas ele vai ficar ali, por enquanto, pois já tem uma pessoa sentada. Samuel, sente ali perto de Mirtes, sim, depois a gente destroca, é só por enquanto, tá?! Olha, Samuel, pronto, sentando e prestando atenção, meu bem. Olhando aqui para o livro. Olha aqui, gente, a capa do livro [nesse momento, inicia-se a leitura da história]. Era uma vez uma joaninha... olha aqui, pessoal do meio, a capa, ela está sem uma das asas, esse livro é a primeira edição. Simone, você conhece esse?</p> <p><b>Simone:</b> Não.</p> <p><b>P:</b> Nós vamos ter uma surpresa hoje [risos]! Este livro é a primeira edição, ou seja, esse livro, esta autora aqui, Márcia Portela, este é o primeiro livro dela, ela lançou na última Bienal que houve aqui em Maceió. Ela lançou esse livro na Bienal do Livro, então ele é primeira edição.</p> <p><b>A:</b> 2015.</p> |
|--|--|

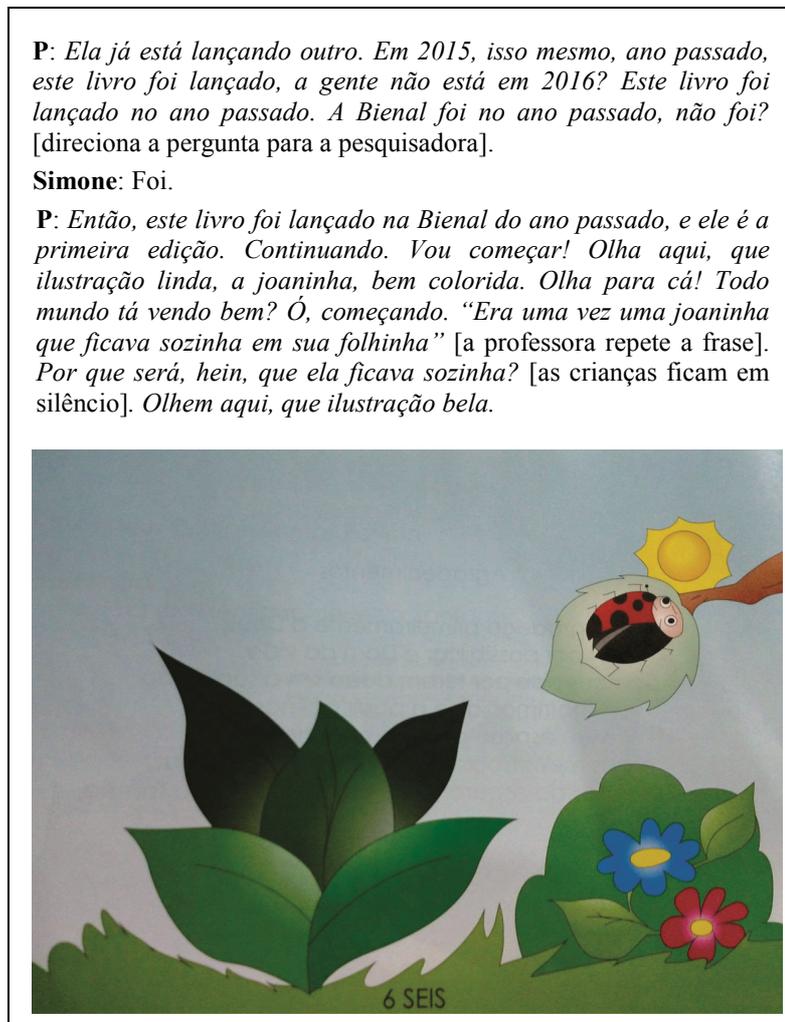
Fonte: Elaborada pela autora. Dados da pesquisa, 2016.

<sup>33</sup> A autora é professora da Rede Municipal de Ensino de Maceió, alagoana, e este é seu primeiro livro destinado ao público infantojuvenil.

Mas, apesar dos livros lidos durante as observações na turma do terceiro ano terem sido do acervo de obras complementares do Pnaic, o oitavo momento de observação e último, realizado em 14 de setembro de 2016 pela professora Jaqueline, teve como obra lida o livro “Era uma vez uma joaninha”, de Márcia Portela<sup>34</sup>.

Vale salientar que trazer os escritos de uma alagoana foi uma decisão significativa, valorizando, assim, a cultura local e os escritores locais. É preciso que a escola valorize as produções dos escritores/as alagoanos, procurando estreitar os laços entre eles e as crianças. Trazer os escritos e os escritores para sala de aula é mais uma oportunidade ímpar de ampliação do universo cultural. A Figura 3 apresenta o extrato da leitura deleite realizada na última observação na turma do terceiro ano.

**Figura 3 – Momento deleite; professora Jaqueline – última observação**



Fonte: Elaborada pela autora. Dados da pesquisa, 2016.

<sup>34</sup> A autora é professora da Rede Municipal de Ensino de Maceió; é alagoana e esse é seu primeiro livro destinado ao público infantojuvenil.

Esse extrato se refere ao momento que antecedeu a leitura, procedimento orientado tanto pelo Pnaic quanto por programas de formação que o precederam. Nesse momento, as crianças puderam adiantar sentidos, ativando informações prévias e buscando entender a finalidade daquela leitura (BRASIL, 2012). A leitura em voz alta do gênero conto, quando lido por um mediador que faz uso de entonações e olhares, dialoga com seu público atento. E a presentificação do corpo gera nos ouvintes benfeitorias idênticas aos da leitura feita por algumas famílias antes da criança dormir (COSSON, 2017).

Em relação a esse processo de interlocução entre livros e leitores, Geraldi (2012, p. 107-108) diz existirem quatro tipos de atividades relacionadas à leitura, que são: “leitura-busca de informações; leitura-estudo do texto; leitura do texto-pretexto; leitura-fruição do texto”. Interessa, *a priori*, analisar uma atividade de leitura que, a princípio, fora pensada para o deleite do aluno, mas que pode ter como pano de fundo uma leitura que leva o aluno a obter informações.

A própria finalidade de leitura escolhida pela professora Jaqueline possibilitou às crianças compartilharem experiências e pontos de vistas diferentes; não se pode mais ignorar os benefícios que a leitura compartilhada promove aos seus ouvintes. Nesse processo de formação do leitor, é preciso ter em vista que as crianças precisam se sentir motivadas a ler, e os questionamentos realizados antes da leitura são uma dessas possibilidades.

É essa leitura que também se busca nas escolas públicas de Maceió – uma leitura que possibilite a fruição, o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o “[...] desinteresse pelo controle do resultado” (GERALDI, 2012, p. 97-98). Ressalta-se que a leitura deleite se diferencia da “leitura – busca de informações” conforme pontua Geraldi (2012), pelo fato de que esta prática não traz como intencionalidade, *a priori*, o objetivo pela busca de informações, uma vez que há também no texto literário “[...] a gratuidade da informação disponível, de que poderemos ou não fazer uso” (GERALDI, 2012, p. 98).

As crianças poderão ou não fazer uso das informações presentes no texto, mas esse não é o objetivo da leitura deleite, mas não se pretende, com isso, esgotar as possibilidades de trabalho com o texto, apenas delimitar o objeto da pesquisa. É sabido que as relações com o texto são várias, porém, nos encanta entender a influência do texto literário na formação leitora das crianças.

Sem dúvida, é no ensino fundamental que há a porta de entrada para o despertar do gosto pela leitura, e é especialmente nesse espaço que se formam novos leitores, desde que

sejam oferecidas interações expressivas, por meio do registro escrito da cultura, oportunizadas pela fruição do texto (SIMÕES, 2012, p. 194).

A exploração dos elementos pré-textuais feitas pela professora Jaqueline tem respaldo nas orientações curriculares postas nos cadernos do Pnaic 2013; o material indica que se deve começar o momento deleite pela exploração da capa, levando os alunos a ler as imagens. Dando prosseguimento à análise do livro, o programa sugere às docentes que realizem a leitura da biografia do autor, que busquem mostrar as ilustrações à medida que a leitura é conduzida, além de fazer questionamentos proeminentes capazes de levar os alunos a mergulhos mais profundos nas camadas do texto, criando um espaço propício à fala das crianças (LOVATO, 2016).

Na escola, as crianças se deparam com leituras obrigatórias e leituras para gerar prazer e encantamento, mas acreditamos que é esta segunda opção que gera no sujeito uma postura positiva ante a leitura; é o momento deleite que faz com que a criança deixe de ser um leitor compulsório para ser um leitor lúdico. Sobre essa segunda dimensão, é tarefa da escola promovê-la, afinal, qual é a sua importância na formação leitora das crianças?

Se a formação escolar é uma das atividades importantes mediadoras da relação livro/leitor e se julgamos importante que essa relação seja estimulada por essa formação, além de compreender qual é a natureza da distância que separa o leitor compulsório do leitor lúdico, é preciso aproximá-los ou, talvez, despertar no leitor compulsório, que lê porque deve, o leitor lúdico, que lê porque quer; chegando-se talvez, a uma espécie de síntese em que a fruição advém da compreensão do processo de construção dos(s) sentido(s) no ato da leitura (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 129).

Mas, o que se passa durante a leitura é também uma parte importante para que o/a professor/a pense e possa fazer antecipações e escutas às curiosidades das crianças em relação à história lida. A figura 4 expõe o extrato que é continuação da aula que se está analisando.

**Figura 4 – Leitura deleite do livro “Era uma vez uma joaninha...”**

A professora dá prosseguimento à leitura da história “Era uma vez uma joaninha”, de Márcia Portela.

**P:** Continuando [...] *As demais joaninhas se perguntavam: — Quem é ela? [ênfase na entonação] — Por que não brinca conosco? — Será que ela não gosta de ter amigos? [ênfase na entonação]. Ficavam entre si questionando as causas pelas quais ficava no seu cantinho. Mas, nunca foram até elas fazer tais perguntas. No jardim havia muitas joaninhas e outros insetos também, mas essa joaninha em particular não ficava com ninguém parecia uma estátua semelhante as das praças das cidades.* [Comentário da professora – “Ou seja, ela ficava aí sozinha, isolada de todo mundo, parecendo uma estátua no seu cantinho, e as outras joaninhas e os outros animais achavam isso realmente esquisito”.]

**A3:** [Inaudível] *Tem uma abelha, tem uma aranha, tem borboleta.*

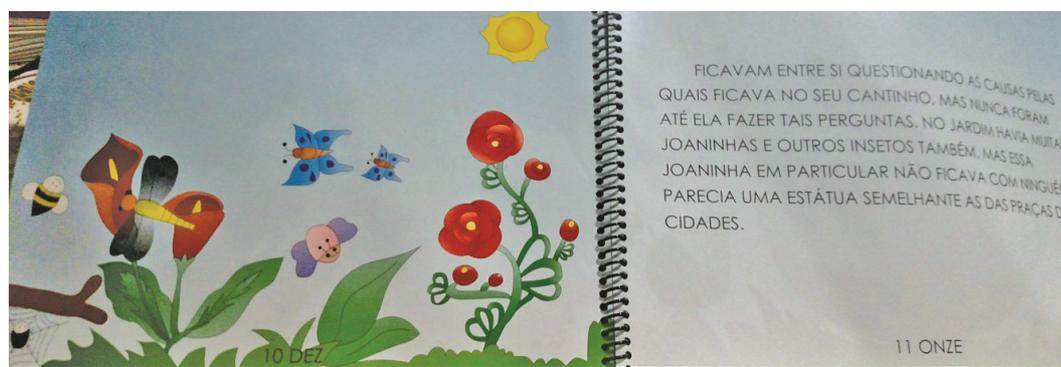
**A6:** *o que é isso roxo? Esse bichinho roxo?*

**P:** *Esse aqui?*

**A6:** *É!*



**P:** *É uma borboleta, são os outros que ficavam por ali. Olha, continuando. Este livro é bom, porque eu leio aqui e a imagem está atrás, tá? Daqui mesmo vocês estão vendo.*



Fonte: Elaborada pela autora. Dados da pesquisa, 2016.

O extrato de aula apresentado na Figura 4 caracteriza as estratégias utilizadas pela professora durante a realização da leitura literária. A docente procurava realizar perguntas antes, durante e depois da leitura compartilhada feita para a classe. Na perspectiva de Solé

(1998, p. 117), fazer uso de tais estratégias é significativo do ponto de vista de que “[...] os alunos e alunas *sempre*<sup>35</sup> podem aprender a ler melhor mediante as intervenções do seu professor”. Fazer uso das estratégias de leitura possibilita ao professor a promoção de um momento para as crianças abarcarem e empregarem as estratégias úteis para a compreensão textual (SOLÉ, 1998).

**Figura 5 – Leitura deleite do livro “Uma joaninha diferente...”**

|  |  |
|--|--|
| <p><b>P:</b> “As outras joaninhas ficavam inquietas, principalmente a joaninha Joana, que é a líder do grupo, liderando nas brincadeiras e nas missões que cada uma tinha que desenvolver dentro da equipe”. [Comentário da professora – então, a joaninha Joana, que era a líder do grupo, ficava observando-a também; aquilo chamou a atenção da joaninha Joana, que era a líder, quem criava as brincadeiras, designava as tarefinhas. A joaninha Joana! (ênfase no tom da voz) Tá?! A líder do grupo!]</p> <p><b>A6:</b> Tia, quem é a joaninha Joana?</p> <p><b>P:</b> É essa aqui! Continuando! “Aconteceu que um dia [...]” – todo mundo ouviu o que eu falei não é, essa foi à fala da joaninha. [...] dê uma chance a você de ser feliz, venha ser nossa amiga no grupo, nós iremos brincar estaremos ao seu lado para te ajudar, acredite! Qual é o seu nome?</p> <p><b>A3:</b> Joaninha Joana.</p> <p><b>P:</b> Joaninha Joana era a líder; olhe o nome dela. “— Meus pais me chamavam de <b>Esperança</b>” [...] e nunca mais você ficará sozinha. E aí, termina a história, tá? [as crianças aplaudem]. Só explicando aqui, o texto científico.</p> <p><b>P:</b> Olhe, joaninha é o nome popular do isentos coleóptero da família dos Coccinellidae. Existe uma diversidade de insetos; inseto, eu vou falar daqui a pouco sobre o que é. Mas, eu quero matar a curiosidade, sim, de Alex. A autora desse livro é esta aqui. E a gente vai chamá-la daqui a pouco, para ela vir conversar com vocês [as crianças ficam alegres]. Este livro, quem escreveu, ele é registrado na biblioteca, tudo conforme a lei. Ela já está escrevendo outro livro.</p> <p><b>A6:</b> Essa é a autora do livro, é?</p> | <p><b>P:</b> É. Inclusive, eu fiz questão de trazer para valorizar os escritores locais; estava na minha ideia antes de terminar, Simone, trazer este livro para você conhecer. Deixa eu falar um pouquinho da professora e escritora Márcia, autora deste livro e daqui a pouco ela virá aqui na sala para conversar com vocês. Preste atenção, olhe aqui um pouco da vida da Márcia, todo mundo olhe aqui a foto da escritora, olhe ela aqui; vocês vão vê-la pessoalmente, ela é a autora deste livro.</p> <p><b>A6:</b> Ela passou maquiagem.</p> <p><b>P:</b> Posso ler um pouquinho sobre a vida dela?</p> <p><b>Crianças:</b> Pode.</p> <p><b>P:</b> Querem saber?</p> <p><b>Crianças:</b> Simmmm.</p> <p><b>P:</b> [Realiza a leitura da biografia da autora constante do livro] [...] Jeane, preste atenção, meu bem. [Novamente a professora interrompe e chama a atenção de Jeane, que está conversando. A leitura da biografia prossegue.]</p> <p><b>A3:</b> Ô tia [...].</p> <p><b>P:</b> Espere aí, Alex [...] para a gente não, não [...] [a leitura da biografia prossegue].</p> <p><b>A3:</b> Ô tia [...].</p> <p><b>P:</b> Espere aí, Alex [a leitura da biografia prossegue]. Mas, antes de eu chamar ela aqui [...]</p> <p><b>A3:</b> Ô tia [...].</p> <p><b>P:</b> Alex, meu amor, espere um minutinho [...] Jeane, meu amor, eu estou com o telefone de seu pai no meu caderno, o que foi que eu disse meu amor, não é hora de brincar; guarde isso na sua bolsa.</p> <p><b>A6:</b> Que milagre é esse que tu sentou aqui [referindo-se a um colega].</p> <p><b>P:</b> Vamos lá. Posso confiar, Jeane? Olhe o que [...] vou fazer perguntas a vocês. O que foi que vocês acharam dessa história? Vocês gostaram?</p> |
|--|--|

Fonte: Elaborada pela autora. Dados da pesquisa, 2016.

<sup>35</sup> Grifo nosso.

Percebe-se que, para a utilização das estratégias de leitura por aquele que media ou compartilha leituras, é necessário um planejamento minucioso antes da promoção da leitura para a classe; nesse sentido, pôde-se perceber que a professora Jaqueline fez uso das orientações contidas nos cadernos curriculares de 2013, que indica as etapas do antes da leitura, do durante e depois. Essa apropriação foi identificada também na turma do quarto ano; mais detalhes serão relatados a seguir.

Com relação aos planos de leitura das professoras participantes desta pesquisa, vale registrar que não foi possível o acesso ao material físico da professora do terceiro ano, mas durante as observações verificou-se que ela o possuía, ao qual recorria durante a sessão de leitura; já a professora do quarto ano forneceu todos os seus planejamentos.

Retomando as contribuições do Pnaic, no que consiste às orientações acerca da leitura deleite, observou-se no caderno do ano 2, unidade 2, um rumo para o professor organizar seu planejamento; mas vale salientar que, em 2013, os professores tiveram acesso ao material físico apenas do ano que lecionavam, podendo essa orientação não ter sido aprofundada para os demais anos do Ciclo de Alfabetização. O que o material traz a título de direcionamento:

[...]

Perguntas antes da leitura

Antecipar sentidos; Ativar conhecimentos prévios; Estabelecer finalidades para a leitura.

Perguntas durante e depois da leitura

Localizar informação explícita de um texto; Elaborar inferências; Estabelecer relações lógicas entre partes do texto; Identificar tema ou apreender o sentido geral do texto; Interpretar frases e expressões; Distinguir ponto de vista do “autor” de opiniões do leitor; Estabelecer relações de intertextualidade; Explorar vocabulário e recursos coesivos; Explorar características do gênero textual; Explorar recursos estéticos e expressivos do texto; Explorar imagens como elemento constitutivo das possibilidades de sentido; Explorar dialetos e registros; Identificar ideia central a partir do texto; Emitir opinião sobre o texto; Responder aos textos (extrapolação); Levantar e confirmar hipóteses (previsões sobre o texto) (BRASIL, 2012, p. 10).

Nessa conversa durante a leitura, pode-se apreender como o texto literário é rico em possibilidades de exploração e de construção de cenários por meio do elemento acústico da voz do mediador. As crianças empreendem esforços para a compreensão do texto, buscando atribuir-lhe sentido, como foi identificado na fala dos alunos A3 e A6. O primeiro, ao falar “[...] tem uma abelha, tem uma aranha, tem borboleta”, procura na exploração da imagem um componente que contribua para o estabelecimento de sentido por ele; e A6, ao buscar interpretar a imagem e relacioná-la com o que está sendo lido pela professora, ao questioná-la

“O que é isso roxo? Esse bichinho roxo?”, permite conjecturar que ele imagina que, se está na ilustração, deve fazer parte do texto – como as palavras postas em um livro: se lá estão, fazem algum sentido.

O momento destinado à pós-leitura do texto foi composto por duas etapas: na primeira, foram feitas perguntas previamente formuladas pela docente; na segunda etapa, as crianças tiveram um contato com a autora do livro lido, momento singular para a turma do terceiro ano. Mas, a observação dessa aula levou a tecer uma análise acerca da formulação das perguntas relacionadas ao livro lido. Nesse momento de planejamento, o professor pode se cercar de possíveis questões que possam surgir na retomada do texto. Para Solé (1998), no momento posterior a leitura, o docente poderá levar a turma a: identificar a ideia central do texto; produzir um resumo; e construir perguntas e respostas sobre a história trabalhada.

O trabalho com foco em atividades pós-leitura, no caso da análise desta pesquisa, foi nas atividades relacionadas à “leitura deleite”. Mesmo o professor realizando um roteiro prévio, não é possível, na perspectiva de Solé (1998, p. 133), “[...] estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura”, isso não existe para o leitor ativo, e cabe ao leitor mais experiente promover a compreensão durante a mediação da leitura; tal fato não segue um conjunto de etapas rígidas sempre norteadas pela intencionalidade do leitor.

No extrato da Figura 6, a seguir, as questões formuladas pela professora, que tinham como intencionalidade verificar se os estudantes haviam ou não compreendido a história lida. Porém, durante o diálogo, surgiram inúmeras questões que não estavam previstas pela docente, mas que, se forem bem aproveitadas, se tornam ricas oportunidades de ampliação de letramento.

**Figura 6 – Diálogo desenvolvido pós-leitura deleite**

**Diálogo desenvolvido com a turma do terceiro ano pós-leitura da história “Era uma vez uma joaninha...”.**

**Samuel:** *Ô, professora, lagarta também é inseto de jardim.*

**P:** *Muito bem, lagarta também é inseto. Continuando, a joaninha Esperança, ela não queria ser motivo de risadas, por quê?*

**A6:** *Porque ela perdeu a asa.*

**A7:** *Solitária*

**Samuel:** *Porque ela se sentia envergonhada.*

**P:** *Porque ela se sente envergonhada, diferente, certo. Quando a gente vive sozinha, isolada, a gente é feliz?*

**A:** *Não!* [respondem em coro]

**A3:** *Quando eu crescer, vou querer me casar.*

**P:** *Oh, Jeane!!! A gente deve viver isolado? A gente deve viver sempre como?*

**Crianças:** *Feliz!* [algumas crianças respondem]

**P:** *A gente deve viver em grupos de convivência, o grupo da escola – presta atenção, Samuel –, a vizinhança, a família principalmente, os amigos que a gente vai construindo ao longo da vida. Ninguém deve viver isoladamente, quem vive só e não tem ninguém para conversar não é feliz.*

**Samuel:** *Ô, tia, ô, professora, por que não faz o grupo das meninas, grupos dos meninos e grupo dos nada?* [risos na sala]

**A6:** *Você é nada!!* [risos apontando para um colega]

**P:** *Prestem atenção!* [risos] *Mas, o grupo do nada seria quem?*

**Crianças:** *Os feios, os burros!*

**P:** *Pronto, parou. Posso fazer outra pergunta?*

**Crianças:** *Pode!*

Fonte: Elaborada pela autora. Dados da pesquisa, 2016.

As falas das crianças trazem à tona a ideia principal em torno do qual a trama é tecida, uma vez que na história a joaninha se isola; possivelmente, se sente segregada por causa da sua diferença, vivendo solitariamente depois da morte dos pais. Parece que as crianças, no extrato acima, fazem essa relação ao trazer como a joaninha se sentia, mas dentre as falas a de Samuel chama a atenção quando ele diz que a sala deveria ser dividida em três grupos: o das meninas, o dos meninos e o dos “nada”. As ações de segregação vividas pela personagem joaninha Joana vêm de forma forte na fala de Samuel. Segundo Solé (1998), a habilidade para compreender e explicar os acontecimentos e ações dos personagens não difere basicamente da habilidade para compreender e justificar as interações sociais cotidianas.

A afirmação de Solé (1998) fica ainda mais evidente quando a professora questiona Samuel sobre quem seria o grupo dos “nada”. Pareceu-nos que não só Samuel percebia o quanto existe a separação, a rotulação na sociedade; logo depois outra criança fez uma consideração interessante acerca da personagem principal, como demonstra o trecho da

conversa que expressa, também, o olhar sobre as aproximações entre a narrativa e a vida cotidiana das crianças.

P: O que a joaninha Joana falou para a joaninha Esperança?

A3: Eu não sou nada!

P: Não, a joaninha Joana?

Samuel: Ela chamou ela para fazer parte do grupo.

P: Ela chamou [...] Muito bem!

A3: Ela trouxe comida paela.

A6: Oxe, paela?

P: Também!

A3: Aí, ela perguntou, por que você não quer se juntar com nós? Porque eu estou muito triste, porque meus pais foram engolidos pelo sapo, minha mãe me empurrou da folha e perdi minha asa.

P: Isso!

A3: Eu sinto dor porque os outros ficam rindo de mim.

P: Muito bem, você acrescentou.

Jeane: Ô, tia, joaninha não fala não, como é que ela tá falando aí? [risos na sala]

P: Jeane, a gente sabe [...].

A3: É um livro. é imaginação.

P: Muito bem, são as imaginações.

Samuel: Ô, professora, filmes em DVD são imaginações.

P: Ahan! Olhem, prestem atenção, tudo o que Alex falou foi assim mesmo, e Samuel acrescentou ali, depois de tudo isso de ter levado comida, de ter conversado com a joaninha Esperança, ela chamou a joaninha para participar do...?

Crianças: Do grupo. [várias crianças falam ao mesmo tempo]

A6: Ô, tia, para participar do programa.

P: Para participar das brincadeiras, justamente, não é?

Samuel: Ô, professora, professora o grupo do nada é um grupo para pessoas especiais.

P: Aí você está excluindo. Eu vou fazer uma pergunta aqui que fala sobre isso. E nós? Olha para cá, Samanta; Jeane preste atenção. E nós, devemos excluir? É certo [presta atenção, Daniel] a gente excluir algum colega do nosso convívio?

O diálogo entre as crianças e a professora Jaqueline traz à tona situações bem interessantes, uma delas é a visão trazida pelo estudante Alex em relação à personagem Joana, ao dizer que ela sentia dor por causa das risadas dos outros porque ela era diferente, uma percepção bastante possível, ante a solidão vivida pela personagem. Mas, diante da percepção da criança, a professora Jaqueline considerou que este fora um acréscimo; o texto narrativo é rico em possibilidades de inferências e os vazios do texto podem e devem ser preenchidos pelo leitor.

As análises da leitura deleite do texto narrativo “Era uma vez uma joaninha...”, de Márcia Portela, e “Balas, bombons, caramelos”, de Ana Maria Machado, mostram como é significativo pensar na seleção das histórias em que há intencionalidade de se promover

deleite para os leitores em formação. O professor, ao se colocar como mediador entre o texto literário e a criança, dependendo da sua escolha, poderá tornar o momento de escrita em um evento literário (PASTORELLO, 2010). Partindo do pressuposto de gerar prazer no ouvinte, o texto “[...] transforma-se em ser vivo. Ele respira, transpira, aceita ser lido ou se recusa. Ele nos envolve” (MORAIS, 1996, p. 13).

O livro “Era uma vez uma joaninha...”, de Márcia Portela, por ser um gênero literário, traz em sua essência uma riqueza a ser explorada com as crianças; ao invés do livro “Balas, bombons, caramelos”, de Ana Maria Machado, que, apesar de ser de uma renomada escritora, possui como intencionalidade trabalhar um conteúdo escolar de forma lúdica. Essa diferenciação precisa ser atentada pelos docentes ao planejarem o momento destinado à leitura deleite.

Percebe-se, ainda, que ao ler em voz alta, o mediador de leitura favorece sua performance leitora atrelando o uso da voz e do corpo como um elemento de extensão da matéria-prima dos textos – a palavra. A professora Jaqueline, durante entrevista, ao ser questionada sobre como utilizava seu corpo durante a leitura em voz alta, promovendo uma extensão da sua voz, e se percebia alguma influência desses recursos durante a execução da leitura, respondeu: “[...] tento usar, é uma coisa que ainda me trava um pouco, eu vou mais na questão da voz, mas essa questão do corpo, eu não vou negar, acho que fica a desejar, eu tento, às vezes, fazer um gesto”.

De fato, durante as observações, a professora, na maioria das vezes, se colocava de pé em frente à turma que, durante as observações, teve a seguinte configuração: na primeira observação, foi feita uma roda utilizando-se as cadeiras; nas demais, as crianças estavam sempre sentadas em duplas. Mas, percebia-se que a leitura havia sido treinada, ensaiada por Jaqueline, voz agradável e que mantinha quase que a totalidade da turma com os olhos fixos na professora, era possível ver alguns gestos, na sua maioria, suaves, tímidos, e alguns sorrisos dela durante a leitura. Vale registrar que para abrir o espaço da sala de aula para esta pesquisa foi preciso conquistá-la, conversar, e mostrar-lhe os propósitos da pesquisa para a Rede Municipal. E, por fim, manter em segredo que em sua sala havia uma pesquisadora que conta histórias, visando não intimidar a professora, e, assim, deixar que ela desenvolvesse seu trabalho sem interferências ou receios.

Efetivamente, o trabalho com o corpo daquele que realiza leituras no ensino fundamental tem sido de certa forma “negligenciado”. É preciso ir além da escolha de títulos interessantes para as crianças. Faz-se necessário um maior investimento na formação

continuada de professores, sobretudo para os alfabetizadores, para que o trabalho com a performance e o uso do corpo a favor da leitura literária, com o intuito de que o/a professor/a, ao assumir a referência leitora para as crianças, seja capaz de tornar-se: “[...] um modelo de leitor, e é possível que os participantes venham a imitá-lo” (CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA, 2011, p. 37).

A professora Jaqueline nos deu pistas de fontes a serem mais apreciadas por aqueles que realizam leitura em voz alta e performances ao dizer que “[...] observando quem conta histórias, a gente percebe que, além da voz, da entonação, usa-se muito a expressão corporal, eu realmente preciso melhorar nessa questão, já me sinto um pouco mais solta de fazer gestos”. Trazer a performance para o momento destinado à leitura deleite é usar e abusar das estratégias expressivas, gerando a impressão no ouvinte de que “[...] parece que se deslocam para o texto escrito no decorrer dos séculos” (BRENMAN, 2005, p.133); em outras palavras, aquele que falava/contava histórias passou a escrevê-las, mas, ao tornar-se escritor, tem o desejo de que as palavras ali cuidadosamente postas no texto provoquem efeitos similares quando elas eram apenas contadas (BRENMAN, 2005).

A promoção da “leitura deleite” que gere encantamento busca na teatralidade outra peça importante na/para a performance do mediador de leituras, fator que exige dele treino, dedicação e planejamento. Jaqueline disse, durante a entrevista, que se prepara “[...] fazendo a leitura em casa, tendo a preocupação com a entonação da voz, as pontuações e também a postura do corpo”; além disso, ela busca olhar para o texto e dar “[...] ênfase maior quando no texto há letras em caixa alta ou negrito, e quando escolho o livro, antes de ler, eu leio em casa como se eu estivesse lendo para eles, em voz alta, fazendo as entonações”.

A mesma preocupação com o planejamento que antecede a “leitura deleite” na sala de aula também tem a professora Suzana do quarto ano: em todas as aulas observadas, ao chegar à sala, esta já estava previamente organizada com todos os elementos que iriam fazer parte da mediação de leitura: *data show*, caixa de som, objetos; enfim, toda uma ambientação para o momento deleite; e sempre entregava à pesquisadora o roteiro contendo o planejamento daqueles momentos. Todos os planos estão em anexo.

Os achados na turma do quarto ano também foram significativos, e será feita a análise de dois momentos da pesquisa, na turma que vem sendo acompanhada pela professora desde o terceiro ano, o que lhe deu a oportunidade de consolidar determinados direitos, inclusive o de “[...] ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações” (BRASIL, 2012, p. 47). Esse direito está previsto no Pnaic, a ser consolidado no terceiro ano do ensino fundamental; além

da apreciação e uso em diversas situações dos gêneros literários do patrimônio cultural e participação em situações de leitura acerca de temas sociais relevantes<sup>36</sup> (BRASIL, 2013). Estes dois últimos direitos fazem parte dos direitos gerais propostos pelo Pacto.

Retomar os direitos de aprendizagem do Pnaic citados tornou-se significativo, considerando que a turma do quarto ano, no ano anterior, não demonstrava interesse pelo momento destinado à leitura deleite. Percebeu-se a confirmação desse fato na fala do estudante Paulo (dez anos) do quarto ano, ao revelar que era uma prática sua e da turma locar livros para “ler em casa”. Seu depoimento da roda de conversa e o que Paulo e outras crianças socializaram seguem no extrato da Figura 7.

**Figura 7 – Roda de conversa com crianças do quarto ano**

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Roda de Conversa realizada com as crianças do quarto ano. As abreviaturas do diálogo são: E: entrevistadora; A1, A3 são as crianças que fizeram parte deste trecho da conversa.</b></p> <p><b>E:</b> eu queria saber uma coisa de vocês a partir dessa pergunta. Todo mundo aqui já gostava de locar livro? Levar para ler? Desde o começo, ou não?</p> <p><b>A1:</b> Não.</p> <p><b>E:</b> Todos já gostavam de locar livros?</p> <p><b>A2:</b> Sim.</p> <p><b>A3:</b> Mais ou menos.</p> <p><b>E:</b> Mais ou menos, Paulo? O que é esse mais ou menos?</p> <p><b>A3:</b> Não, porque... vou ser sincero.</p> <p><b>E:</b> Mas, aqui é para ser sincero.</p> <p><b>A3:</b> É porque antigamente, no primeiro ano, eu levava o livro pra ler e quando voltava, a professora não fazia pergunta, essas coisas.</p> <p><b>E:</b> Entendi.</p> <p><b>A3:</b> Aí, tinha gente que nem lia o livro. Só levava e trazia.</p> | <p><b>E:</b> Ah, entendi. Esse momento que a professora propôs de ir lá à frente compartilhar, ajudou a você entender que precisava ler em casa, não era só levar. Não é, Pedro? Mas, isso aconteceu com outros colegas seus?</p> <p><b>A3:</b> Com muitos.</p> <p><b>E:</b> Ou só com você?</p> <p><b>A3:</b> Com muitos.</p> <p><b>E:</b> [...] Mas, você falou assim, que algo que ajudou a você a gostar de ler foi a professora Suzana, por quê?</p> <p><b>A3:</b> Porque...</p> <p><b>E:</b> Que movimento foi esse que despertou o gosto pela leitura?</p> <p><b>A3:</b> Quando eu era no segundo ano, a professora, não era tão exigente, né. Aí, quando eu fui para o terceiro, aí foi mais puxado.</p> <p><b>E:</b> Então você começou a ter esse movimento com mais responsabilidade com a leitura? Mas, a leitura era responsabilidade ou também lhe trazia prazer, Paulo?</p> <p><b>A3:</b> É prazer! Prazer, né! Divertimento [...] E o bom é que quando a gente locava um, tinha que levar sempre outro.</p> <p><b>E:</b> Ah, então, era um acordo? Devolveu, socializou, tinha que pegar outro.</p> |
|---|---|

Fonte: Elaborada pela autora. Dados da pesquisa, 2017.

A fala do estudante Paulo revelou situações interessantes. Pois, de fato, não basta colocar livros disponíveis para que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura. É preciso que o docente demonstre interesse pelas “leituras” fora da escola, que possa ouvir mais as crianças e conheça seus interesses e desinteresses por determinadas leituras. Caio Riter (2009) diz que, a princípio, a leitura não é prazer para crianças no início da alfabetização, pois ainda

<sup>36</sup> Grifo nosso.

lutam com as palavras, para compreenderem seus significados. Mas, quando as descobrem abre-se a possibilidade da interpretação das histórias – nesse momento, ela poderá alcançar o que a leitura pode proporcionar neste mundo globalizado:

[...] um prazer diferenciado, que só ela mesma pode propiciar. Prazer que não pode ser substituído por outro. Prazer singular, *sui generis*. O prazer da descoberta do tanto de magia que as palavras, em sua possibilidade de construir histórias e arquitetar poemas, têm (RITER, 2009, p. 53).

O processo de encantar as crianças da turma da professora Suzana iniciou a partir de uma roda de conversa, na qual ela buscou entender os assuntos de interesses das crianças, suas dificuldades com alguns temas do cotidiano, entre eles, a morte. Essa é uma turma que tem dificuldade de lidar com as perdas, e entre seus assuntos prediletos estão as histórias de amor e de finais felizes. Foi a partir dessa escuta que a professora deu início às escolhas dos títulos a serem lidos durante a leitura. Além disso, ela intensificou, durante o retorno das locações dos livros, um espaço para a socialização das leituras realizadas em casa.

As crianças na roda de conversa afirmaram que levavam e traziam os livros sem que houvesse nenhum momento para trocar informações sobre aqueles levados para casa. Mas, foi no terceiro ano que eles perceberam que as “coisas” haviam mudado, como bem explicitaram os estudantes do quarto ano Bianca e Paulo (ambos com dez anos): “[...] quando a tia me chamou para socializar o livro que eu loquei, pensei ihhhh. Aí, fui lendo aquela parte atrás do livro, só que a tia viu e disse ‘me dá aqui o livro; fala com suas palavras’. Passei vergonha” (BIANCA). Para ela foi mais do que entender que havia interesse pelo que eles liam em casa, foi um espaço de superação, pois falar na frente de toda a classe “[...] era difícil, por causa que eu sou tímida [...] falar em voz alta sempre que eu pegava um livro para locar. Lia em casa e lia aqui. Eu ficava muito, muito, muito tímida”.

Para o estudante Paulo, os momentos deleite e as rodas de conversa, pós-locação dos livros, foram interessantes, pois “[...] no segundo ano, eu pensava que aquele nome era chinês”, referindo-se às palavras contidas nos livros: “[...] quando eu olhava pro livro, via um monte de letra, eu dizia. Meu Deus!” [nesse momento, ele leva as mãos ao rosto]. Ele revela outras superações ao ter aprendido a ler: “[...] fiquei muito, muito feliz, quando eu aprendi a falar olimpíadas. Eu falava muito errado, eu pensava: como eu não sei falar isso, hein? Aí, eu tentei tanto, tanto, que consegui falar” (PAULO).

Nesse processo de se aventurarem com o texto escrito, as crianças vão desvendando de forma interativa os desafios da leitura, como Paulo bem exemplificou. O acesso aos textos literários possibilita, inclusive, a experiência prazerosa e graciosa que só a literatura pode

oferecer. É nessa experiência que se pode perceber a performance leitora do professor como uma ação potencializadora para a recepção da leitura pelas crianças. Considerando, também, que “[...] os prazeres da leitura são múltiplos, lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação” (MORAIS, 1996, p. 12).

A performance do/a professor/a era percebida pelos estudantes. Segundo o estudante Paulo, a forma como a professora Suzana realizava a leitura o influenciou, uma vez que ele procurava imitá-la, a ponto de treinar a leitura antes de realizá-la para seus colegas de classe, conforme o trecho a seguir:

P:<sup>37</sup> E alguém aqui se espelhava na professora Joelma na hora de ler?

A:<sup>38</sup> Eu!!

P: Como assim, Paulo? O que ela fazia na hora de ler em voz alta que você lembrava?

A: Quando ela vai ler, ela dá expressão.

P: Ela dá expressão. E o que é dar expressão a um texto?

A: Como o rato chegou num túnel escuro. O rato chegou em um túnel muito, muito escuro [nessa hora, Pedro faz uso da entonação na voz para demonstrar a expressão que ele percebia na voz da professora].

P: Então, a voz dele lembrava e parecia que você estava lá. É isso que você quer dizer?

A: Por isso, quando eu ia ler em casa, tentava sempre fazer isso com a minha mãe. “— Mãe, a senhora é o aluno”.

P: Ah, entendi! Colocava a sua mãe nessa posição que você estava e ia fazer o papel da Joelma lendo em voz alta, é? Mais alguém já fez esse treino em casa?

Desse modo, a performance leitora do professor se constitui em uma ferramenta principal para gerar prazer na criança por meio dos livros de literatura, ela serve “[...] tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (COSSON, 2016, p. 20). Coletar impressões, saberes e práticas vivenciadas no espaço escolar pareceu-nos um caminho interessante, sobretudo, quando o objeto é verificar as reverberações da “leitura deleite” na formação de sujeitos dos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo Charlot (2000, p. 59): “São muitas as maneiras, no entanto, de apropriar-se do mundo, pois existem ‘coisas’ para aprender”. Considerando a citação do autor, buscou-se, nas observações, analisar essas “coisas” que a leitura deleite proporciona aos sujeitos em processo de formação escolar. Da mesma forma, considerou-se que:

---

<sup>37</sup> P: Pesquisadora

<sup>38</sup> A: Aluno

[...] aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual (‘meter coisas na cabeça’, como os jovens dizem): significa, então, aprender a gramática, a matemática, a data da batalha de Marignan, a circulação do sangue, a história da arte... Mas, aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade (atar cordões dos sapatos, nadar, ler...) (CHARLOT, 2000, p. 59).

É nesse movimento, oportuno aos saberes, proporcionado pelas leituras literárias, que se apura o olhar para a prática do professor e para a reação das crianças, ante o texto para o deleite, para o belo e, sobretudo, para um mundo de significações e ressignificações provocadas pelo ato de ler. Vale salientar que para que se efetive “[...] um bom trabalho de ensino e prática de leitura, o professor deveria ao menos constituir-se como leitor” (TARDELLI, 2001, p. 250).

A professora Suzana buscou trilhar com sua classe, desde o terceiro ano, um caminho para conquistar sua turma, por meio de um planejamento cuja intencionalidade era promover “deleite” literário. Esse caminho foi percorrido nas pesquisas em literatura específica sobre o tema, e como ela revelou, ao ser questionada sobre a trajetória percorrida por ela para despertar neles o gosto pela leitura:

[...] eu não sou contadora de história como você [risos]. Mas, busco literatura, sobre isso, porque na medida em que eu estou lendo, o corpo tem que falar junto com a leitura. Tem que falar, tem que fazer parte, o olhar, o gesto, a entonação, o tom de voz, tem que se fazer parte. Pois como é que encanta os alunos? (SUZANA, 2016).

A professora Suzana segue uma metodologia de trabalho com a leitura semelhante à realizada por Jaqueline, porém percebeu-se que alguns elementos diferem em sua prática. Na hora da leitura deleite sempre havia algo diferenciado na sala: a organização das cadeiras, os elementos ilustrativos, o trabalho com argila pós-leitura, as ilustrações, as músicas. Sempre o momento destinado ao encantamento pelos livros tinha algo a mais, a tal ponto que, na observação da leitura deleite “A menina de Barro”, de Gianinna Bernardes, a professora de Educação Física foi buscar a turma, e os alunos estavam tão envolvidos na atividade pós-leitura que não queriam ir; algo incomum, pelo menos nas escolas públicas nas quais já realizamos trabalhos. Esse fato demonstra que o trabalho com a “leitura deleite” deve proporcionar encantamento e prazer, antes, durante e depois da leitura literária, de maneira tal que aquela experiência faça parte da memória afetiva das crianças em processo de formação leitora.

Os planos de leitura da professora Suzana tinham como intencionalidade promover a leitura que encanta. Tal ação era expressa no seu planejamento, pois, os detalhes pensados, as

estratégias de leitura definidas, proporcionavam mergulhos mais profundos nos textos pelos estudantes. Para Kleiman (2013, p. 71), a “[...] ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente”.

A turma do quarto ano tinha 22 alunos, na faixa etária de dez a 11 anos de idade. A professora relatou que eles aprenderam a gostar de ouvir histórias depois de um intensivo trabalho de conquista. “No momento em que eu trazia livros e começava a contar histórias, a turma não tinha concentração, não parava para ouvir; no momento em que eu tava lendo, estavam escrevendo, folheando o caderno, ou com conversas paralelas, e aquilo me incomodava” (SUZANA, 2016).

A fala da professora Suzana manifesta que a turma acompanhada por ela, desde o terceiro ano, não demonstrava interesse pelo momento destinado à leitura de livros infantis. Pareciam desmotivados para aquele momento, situação que desafiou a professora a encontrar estratégias para gerar encantamento nos estudantes. Seu ponto de partida foi relatado durante a entrevista, ao ser questionada pela pesquisadora sobre qual foi a estratégia para motivá-los: “Então, foi quando comecei pelo diálogo. Sentei todos na roda. Vamos conversar? Vocês gostam de ler? O que é ler pra vocês? Que tipo de textos, de livros, vocês gostam? Que temas vocês gostam de ler? Então começou por aí” (SUZANA, 2016).

Suzana revelou que um dos seus objetivos para aquela turma era aproximar os leitores em formação dos livros, especialmente dos de literatura. Na promoção do diálogo, buscou saber como se dava a relação dos estudantes com os livros. Foi na roda de conversa que ela constatou que, das crianças da turma, raros eram os que tinham livros em casa. E os poucos que tinham os conseguiram como presente de aniversário, dados por parentes e amigos.

Depois de verificar como era a rotina das crianças com os livros e seus interesses, Suzana buscou no planejamento e nos estudos formas de gerar encantamento pela literatura, em sua turma; além da escuta sensível às demandas da turma. “Então, pra gente começar aqui a escutar, a ouvir essa leitura, precisamos nos comportar. De que maneira a gente pode fazer isso? Vocês querem ouvir, não querem?”; e, a partir daí, foram construindo combinados para o momento destinado à leitura literária.

O procedimento adotado pela professora Suzana do quarto ano, nessa turma que estava fechando seu ciclo de alfabetização, foi de suma importância, visto que, durante o processo de alfabetização, é preciso considerar os atributos culturais das crianças. Só a partir disso é que o

professor criará possibilidades de troca na turma. Dessa forma, o processo de alfabetização das crianças vai além de ensinar a decodificar sinais, mas é também trazer significado ao mundo das letras no qual elas estão inseridas (AGUIAR, 2006).

Com a fala de Suzana é importante salientar que a organização da rotina com a leitura demonstrou para a turma do terceiro ano, na época, que ler literatura é algo sério, que vale a pena mergulhar nas histórias que os livros trazem. Percebeu-se esse comprometimento com a leitura da literatura nos próprios depoimentos dos estudantes. Numa fala obtida em Roda de Conversa, destaca-se a fala de Samuel, de dez anos, que, em 2016, fez o quarto ano na escola: “[...] quando eu era do segundo ano, a professora não era tão exigente, não é? Aí, quando eu fui para o terceiro, aí foi mais puxado”.

Foi na organização de uma rotina para a leitura que as crianças perceberam a importância daquele momento, por meio da leitura em voz alta, capaz de captar a atenção das crianças, que passa “[...] pelo ouvido e não pelos olhos” (BRENMAN, 2005, p. 123), que “[...] a voz lida das histórias percorre 360 graus. Entra pelos ouvidos e pode alcançar distâncias que às vezes nem desconfiamos” (BRENMAN, 2005, p. 123). Deu-se o início, de fato, da formação leitora dessas crianças.

Outra ação importante, para além dos momentos de leitura em sala, foi a organização do “Cantinho de Leitura”, ação que fora subsidiada pelo Pnaic. O programa favoreceu a aproximação entre as crianças e os livros, colocando nas mãos dos professores acervos literários, para a organização do espaço de livros, na sala de aula. Ressalta-se que não era só levar o livro para casa. Na volta para a escola, as crianças deveriam socializar suas leituras. Eram incentivadas a construir sua trajetória leitora e a fazerem indicações dos livros lidos para os colegas da classe. Ao oportunizar o chamado circuito do livro, conforme Geraldi (2012, p. 98), muitos dos livros que hoje lemos, possivelmente vieram de indicações de amigos: “[...] lemos os livros de que tivemos notícia, dependendo de quem foi nosso informante”.

A professora Suzana do quarto ano era uma informante de livros com respaldo das crianças, o que legitimou o incentivo dado aos estudantes. O encantamento da professora pelos livros gerou o interesse pela leitura nessa turma. A seguir, será apresentada a análise do primeiro momento destinado à leitura de prazer, com o texto “A disciplina do amor” (TELLES, 1980).

A professora organizou o momento da leitura deleite em um plano de leitura que tinha três etapas: perguntas antes, durante e depois da leitura. Havia, por parte da professora, um cuidado na escolha dos temas ligados à leitura deleite.

Depois das observações, sempre conversávamos sobre a turma, a escola e, inclusive, sobre os desafios inerentes à profissão docente. Em uma dessas conversas, ela relatou que a turma do quarto ano tinha apreço por animais de estimação. Outro fato significativo para a escolha das histórias é que a turma não gostava de fins tristes ou que envolviam a perda de pessoa ou de animal.

Portanto, na escolha das histórias para o momento deleite na turma do quarto ano não só foram levadas em consideração as preferências das crianças, como se incluíram, também, as dificuldades que elas demonstravam ter em relação aos sentimentos. Abaixo, podem ser vistos os elementos correspondentes ao antes, durante e depois da leitura da história contida no planejamento da docente.

Para o momento que antecedeu a leitura, a professora Suzana do quarto ano fez uso das seguintes indagações:

Quem tem animal de estimação em casa? Em caso afirmativo, qual? Quem cuida do animal? Quando o animal vê você, qual reação esboça?  
 Questionar os alunos: Qual o animal que é o melhor amigo do homem? Por quê?  
 Vamos ver se, realmente, o cão é o melhor amigo do homem, assistindo a um vídeo de uma reportagem que foi exibida na TV.  
 Questionar: O que acharam do vídeo? Vocês acham que o cão é, realmente, o melhor amigo do homem? Que parte do vídeo mostra isso?  
 Informar aos alunos que agora eles irão ler um conto, cujo nome é: A disciplina do amor, escrito por Lygia Fagundes Teles.  
 A partir do título, o que vocês acham que o texto vai falar?  
 Se possível, anotar as hipóteses para que, posteriormente, possam ser retomadas. (SUZANA, 2016).

Como se pode apreender, as estratégias de antecipação foram planejadas por Suzana, levando também a sua turma a antecipar situações que faziam parte do contexto do texto, estratégias que são também orientadas pelo Pnaic. Esses procedimentos são necessários para o leitor realizar a compreensão do texto lido, são questões que antecedem a leitura e são responsáveis pela compreensão do texto (SOLÉ, 1998). O momento que precede a leitura é imprescindível ao leitor, visto que na perspectiva de Solé (1998, p. 73), esse momento é capaz de: “[...] ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. O que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim?”.

Durante e depois da leitura do texto, a professora continuou fazendo uso das estratégias de leitura que dão prosseguimento à leitura compreensiva do texto. Para isso ela recorreu à leitura como atividade compartilhada, acionando a bagagem do aluno para que ele estabelecesse o sentido do texto. Para essa etapa, a professora, ao continuar com os questionamentos, dividiu com as crianças a responsabilidade e o controle da leitura (SOLÉ, 1998). É óbvio que não existem receitas para esse tipo de leitura responsiva, mas boas perguntas devem ser socializadas com o fim de servirem como referencial para o surgimento de outras práticas. A seguir, serão vistos os encaminhamentos didáticos utilizados pela professora Suzana, com o texto “A disciplina do amor”, de Lygia Fagundes Telles:

#### DURANTE A LEITURA<sup>39</sup>

Leitura silenciosa do conto;

Apresentar a biografia da escritora;

Questionar: A história fala sobre o quê? Como era a relação do dono com o cão?

Leitura do conto pela professora;

Questionar: o que o cão fazia, pontualmente, todos os dias? Ao ver o seu dono, qual era a reação do cão? O que acontece com o dono do cachorro? O animal desiste de esperar o dono? Que parte do texto mostra isto? No texto tem a seguinte frase:

“[...] Então, disciplinadamente, como se tivesse um relógio preso à porta, voltava ao posto de espera”. O que vocês entendem por esta frase? Como as pessoas reagem com relação à atitude do cão ao esperar o seu dono? E com o passar do tempo, como as pessoas vêm essa espera? O que acontece com o cachorro no final da história? Que parte do texto comprova isto?

Por que o conto tem esse nome: A disciplina do amor?

Neste momento, confrontar as hipóteses: Quem do grupo acertou quando falou sobre o que a história iria falar? Existe alguma semelhança entre a reportagem apresentada com a história lida? Exibir a segunda parte do vídeo (reportagem).

Perguntar aos alunos sobre o que acharam da história de hoje.

#### DEPOIS DA LEITURA

Propor aos alunos que ilustrem a parte da história que mais gostaram e, posteriormente, socializar.

Expor os trabalhos no mural da sala de aula (SUZANA, 2016).

O planejamento de leitura<sup>40</sup> da professora proporcionou aos estudantes mergulhos no texto literário, com o intuito de que eles captassem todas as possibilidades dadas pelas palavras assentadas no texto, de modo que, depois de várias imersões, o leitor pudesse submergir, gerando nele o encantamento.

<sup>39</sup> Grifos nossos.

<sup>40</sup> A professora Suzana entregou todos os planos de leitura das aulas observadas, os quais constam dos anexos deste texto.

O texto de Lygia Fagundes Teles tornou-se a mola propulsora para desenvolver o gosto pela leitura, visto que “[...] a criança só pode desenvolver o gosto pela leitura se estiver, permanentemente, exposta a bom material de leitura” (FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2017, p. 53). A docente, para alcançar seu objetivo, afirmou que é preciso “[...] conhecer o outro, você tem que ver as preferências dele, conquistar” (SUZANA, 2016).

A professora Suzana fez uso de um vídeo relacionado ao tema do conto; para ativar os conhecimentos prévios das crianças, utilizou uma temática de interesse da turma. Notou-se, nos seus planos de leitura, que a professora buscou inserir algumas dimensões significativas no ensino da leitura, sugeridas no caderno “A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização curricular” (caderno 5) do Pnaic. Segundo o material, é necessário:

- (1) ler para atender a diferentes finalidades e refletir sobre o contexto em que o texto a ser lido foi produzido;
- (2) estimular o desenvolvimento de habilidades de leitura;
- (3) explorar recursos linguísticos dos textos;
- (4) refletir acerca das temáticas dos textos. (BRASIL, 2015, p. 32)

Veem-se algumas falas da professora que dialogam com as dimensões citadas anteriormente e com o planejamento cuidadoso do momento da leitura deleite. Em relação ao planejamento, Suzana diz “[...] eu uso o planejamento como isca para o texto [...] E eu ensaio em casa, estudo a obra, procuro saber quem escreveu, vou buscar o objetivo do escritor ao escrever aquela obra, leio tudo e vou ensaiar no quarto”.

Na busca por uma leitura que encante, a professora Suzana fez uso do corpo como extensão da leitura, um corpo capaz de ativar reverberações no ouvinte. Nesse sentido, dialogar com Zumthor (2014, p. 42), parece plausível, uma vez que para ele “[...] a performance não apenas se liga ao corpo, mas, por ele, ao espaço. Esse laço se valoriza por uma noção, a de teatralidade [...]”.

É nessa relação de voz e corpo em busca de uma performance que faça o texto chegar à criança gerando nela o desejo pelo livro que se buscou recuperar o significado desse conceito, no qual “[...] performance se refere de modo imediato a um acontecimento oral e gestual” (ZUMTHOR, 2014, p. 41).

Segundo Kefalás (2012, p. 84), ler em voz alta é “[...] ler prestando atenção no campo sensorial da palavra”, além da presença de um corpo que “[...] permite uma experimentação do que está sendo lido”. A professora Suzana fazia do seu corpo, durante a leitura deleite, uma

extensão da palavra, algo notado pelas crianças, como já citamos, capaz de levá-las a observar que há uma “interpretação”, a chamada teatralidade apontada por Brenman (2005), momento cuidadosamente preparado por ela em frente ao espelho.

É nessa busca da teatralidade que a professora do quarto ano busca elementos que, para ela, se tornam motivadores para os leitores em formação. Segundo ela “[...] se eu não fizer esse movimento, eu acho que eu não conseguiria o objetivo daquela leitura literária”; é na junção desses elementos, voz e corpo, que, para ela, a leitura “[...] tem outro sentido, outro movimento em sala [...]”, e “[...] vou pensando nessas possibilidades, como vou me comportar, como o meu corpo vai entrar aí nessa leitura”.

Dar voz ao texto literário a partir de um corpo que vibra e brinca com as palavras postas pelo autor do livro é trazer para o texto o seguinte significado: “[...] um texto só existe, verdadeiramente, na medida em que há leitores (pelo menos potenciais) aos quais tende a deixar alguma iniciativa interpretativa” (ZUMTHOR, 2014, p. 26). É nesses vazios deixados pelo texto literário que o mediador de leitura atua, trazendo para a leitura, em voz alta, inúmeras formas interpretativas.

A professora, ao dar voz ao texto literário, faz com que este se aproxime do estudante, nosso ponto de chegada principal, gerando “[...] a percepção sensorial do ‘literário’ por um ser humano real” (ZUMTHOR, 2014, p. 27).

Nessa análise da leitura realizada pela professora do quarto ano, percebeu-se que o texto escolhido por ela, intitulado “A disciplina do Amor” (TELLES, 1980), proporcionou aos estudantes uma apreciação da beleza do texto, possibilitando à professora colocar voz e corpo, gerando nas crianças uma experiência significativa com a leitura. A escolha intencional desse texto, pela docente, partiu de uma escuta sensível aos interesses das crianças – registra-se o termo “escuta sensível” no sentido de ouvir os interesses da turma, que tem dificuldade em lidar com o tema morte, incluindo a perda de animais de estimação. Nesse sentido, Suzana passou ter uma ação cuidadosa, em ouvir as necessidades de sua turma; ouvir, aqui, é concebido como “[...] muito mais do que ter a capacidade orgânica da audição. É muito mais do que o simples ‘escutar’” (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 68).

Assim, depois de conhecer a relação das docentes partícipes da pesquisa com a leitura para o deleite, considera-se interessante analisar se, as atividades destinadas à leitura deleite carregam ou não a intencionalidade do deleite literário; resta dar voz às crianças e perceber como tem se dado o processo de formação delas, tendo como parâmetro a leitura deleite.

### 4.3 Experiências e saberes proporcionados pelo encantamento das histórias para os leitores em formação

“Quando estou lendo, esqueço de todos meus problemas. Fico lendo e imaginando, e esqueço tudo” (Samara, 11 anos).

Este subcapítulo tem por objetivo analisar os saberes e experiências advindos da leitura deleite vivenciada pelas crianças. A análise foi possível por meio das observações das crianças, durante o contato com as leituras e nas rodas de conversa. Tais procedimentos proporcionaram entender como o Pnaic, utilizando a estratégia formativa da leitura deleite, contribuiu para a formação leitora dos estudantes do ensino fundamental.

Trazer para o texto as vozes das crianças se deu numa atitude de profundo respeito às considerações por elas trazidas acerca da leitura destinada ao prazer – o que, realmente, eles percebem, sentem, consideram e gostariam de ter em sala, levando-nos a refletir sobre as práticas da leitura por prazer dentro da escola. É sabido que:

[...] uma das críticas feitas ao ensino escolar é a de não considerar o desenvolvimento global do indivíduo, dando menor relevância (ou quase nenhuma) aos aspectos afetivos, relacionais e éticos, priorizando a quantidade das informações transmitidas e o desenvolvimento racional, lógico e objetivo (WARSCHAUER, 1993, p. 24).

Dessa forma, dar voz às crianças, nesta pesquisa, poderá contribuir para que os professores dos anos iniciais realizem práticas promotoras de deleite literário, levando-os a repensarem a respeito dos momentos de leitura cujo objetivo principal é o contato com o livro literário que se aproxime das preferências, gostos dos estudantes com relação à leitura fruição. Isso, na busca de identificar os aspectos afetivos, relacionais e éticos presentes nos momentos destinados à leitura deleite.

Além das observações dos momentos destinados à leitura deleite nas turmas do terceiro e do quarto ano do ensino fundamental, foram as Rodas de Conversa com os estudantes, que também permitiram resgatar as memórias afetivas das crianças com relação aos momentos de leitura fruição dos quais eles participaram. Recuperar tais memórias é “[...] penetrar em seu interior, registrando sua(s) história(s), é também caminhar no sentido de um aprofundamento da compreensão das relações ali estabelecidas entre seus habitantes e o conhecimento” (WARSCHAUER, 1993, p. 31), para que, só assim, se possa apurar a escuta para as falas das crianças.

Um passo importante, sem dúvida fora proporcionado pelo Pnaic, ao disponibilizar aos professores/as um acervo literário, com vista à organização dos cantinhos de leitura. Essa aproximação com os livros favoreceu a leitura que “[...] estimula a convivência com a fantasia, legítima, a leitura como prática social [...]” (SIMÕES, 2012, p. 196). A aproximação das crianças com os livros formou o que Simões (2012, p. 196) designa como comunidade de leitores; segundo a autora, essa constituição ocorre quando há uma promoção “[...] variada e sistemática de situações de troca de experiências, depoimentos, leituras compartilhadas que favoreçam o intercâmbio de vivências, estimulem produções autorais e constituam novas aprendizagens”.

#### 4.3.1 Relação do leitor em formação e o contexto literário

Sabe-se que a relação do leitor em formação e a leitura literária não ocorrem apenas no âmbito da escola, porém, em se tratando da escola pública, este é um espaço favorável tanto para aprender a gostar de ler quanto a não gostar. Mas, literatura e escola possuem um ponto em comum, ambas são de natureza formativa (GUERRA, 2013).

Nesse processo formativo, o interesse da pesquisa consiste em saber quais foram as aprendizagens adquiridas nesse processo de formação leitora das crianças, em relação às histórias lidas em voz alta pelo/a professor/a. Segundo Guerra (2013, p. 98), “[...] ao escutar uma história, os ouvintes se distanciam momentaneamente da realidade objetiva e num processo catártico experienciam emoções que contribuem para o processo de maturação”, gerando no sujeito a possibilidade de uma participação mais crítica na sociedade.

Na busca pelas percepções das crianças em relação ao momento destinado para ouvir e ler histórias, foi perguntado às crianças do terceiro ano como era a relação delas com os livros literários, tanto dentro quanto fora da escola. Como são crianças em fase de conclusão do Ciclo de Alfabetização, procurou-se trazer uma linguagem mais próxima delas, substituindo o termo literário por livros de histórias infantis. A sistematização de algumas falas está na Tabela 2.

**Tabela 2 – Roda de conversa com crianças do terceiro ano**

| NOME                | FALA   |
|---------------------|--|
| <b>Terceiro ano</b> |  |
| José, nove anos     | Ouvir histórias é bom, porque a gente pode aprender a leitura. A gente sabe ler mais um pouquinho, a gente pode até achar que esse mundo [dos textos] existe.  |
| Clarisse, oito anos | Quando nós abrimos um livro, a primeira página que tem conta uma história. E aí, nós colocamos dentro do nosso coração a leitura, mesmo sendo de amor, de alegria, de sofrimento, ela nos inspira muito. |
| Samara, oito anos   | É importante ter história para a pessoa se divertir. Conseguir ler mais quando a pessoa lê fica mais esperta.  |
| Valéria, oito anos  | Eu gosto de ouvir minha professora lendo, porque eu sinto, “tipo” é como se eu estivesse lá.   |
| Daniele, oito anos  | Quando a pessoa conta uma história que é muito boa, a pessoa aprende algumas vezes, algumas vezes não.   |

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa, 2016.

As falas das crianças do terceiro ano trazem perspectivas diversas, mas há, na maioria delas, uma educação sentimental expressada pelos sentimentos apontados por eles, como alegria e diversão “[...] não é menos verdade, no entanto, que toda leitura seja produtividade e que gere um prazer” (ZUMTHOR, 2014, p. 53); os sentimentos revelam o prazer gerado pelas histórias.

Percebe-se, também, que as falas confirmam o que a teoria tanto diz: que se aprende a ler, lendo. O mediador de leitura torna-se um referencial leitor, como se nota na fala do estudante José, terceiro ano: “[...] bom, porque a gente pode aprender a leitura”; um aprender que tanto pode estar relacionado ao ato de alguém lendo, quanto aos significados que se podem atribuir às palavras, além de proporcionar ao leitor “[...] novos ângulos, novas perspectivas na sua forma de ver o mundo” (SILVA, 2009, p. 131).

A relação afetiva e imaginativa das crianças com o texto literário fica evidente nas falas das crianças do terceiro ano, José, Clarisse e Valéria, uma vez que: “[...] o texto literário se apoia na palavra, que é traduzida e visualizada pela imaginação do leitor” (SILVA, 2009, p. 131), cenários imaginativos construídos pela voz do/a mediador/a de leitura; esse texto, por sua vez, proporciona a recepção do texto – isso se confirma na fala das crianças quando dizem que gostam de ouvir histórias porque parece que passam a fazer parte daquela trama, e que para eles é até possível imaginar que aquele “mundo existe”. Aqui se está diante da “recepção do texto”; essa etapa “[...] se reproduz em circunstâncias psíquicas privilegiadas: performance ou leitura. É então e tão somente que o sujeito, ouvinte leitor, encontra a obra; e a encontra de maneira indizivelmente pessoal” (ZUMTHOR, 2014, p. 53).

As crianças, no processo de recepção do texto lido em voz alta, interagem com ele, criam paisagens de cenários imaginativos, aprendem a apreciar o momento deleite em um clima de introspecção delas com o texto; esse processo de recepção é, portanto, mediado dialogicamente pelas diversas vozes tecidas entre elas e o texto, essa leitura vocalizada se torna essencial dentro do “[...] seio de uma cultura na qual a voz, em sua qualidade de emanção do corpo, é um motor essencial da energia coletiva” (ZUMTHOR, 2014, p. 62).

No processo de formação de leitores, nos anos iniciais – principalmente para as crianças em período de apropriação da tecnologia da leitura – promover esse contato por meio da voz de um leitor mais experiente, na escola, o professor, é essencial para a formação do leitor literário. E, em casa, dependendo do nível de escolarização dos pais, são eles que mediam o momento de leitura literária. Reafirma-se que a prática de ler histórias na perspectiva de Bajard (2007) desperta o interesse das crianças pela leitura, ato que se torna decisivo para sua formação leitora. Na fala de Valéria pode-se ver o quanto ter o momento destinado à escuta das histórias tornou-se para ela algo prazeroso, quando afirma: “[...] gosto de ouvir minha professora lendo, porque eu sinto, ‘tipo’, é como se eu estivesse lá”.

As crianças, ao se apropriarem da tecnologia da leitura, podem ler os livros de forma autônoma, tendo acesso a enredos que antes só tinham por meio da voz do leitor mais experiente. Quando são repertoriadas com histórias literárias e com experiências prazerosas com a leitura, têm nas mãos oportunidades de, a partir da apropriação da leitura, desenvolver relações estéticas com o texto, pois, segundo Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017, p. 25), “[...] muito mais que um ser racional, o homem é um ser estético”.

Nesse processo evolutivo de apropriação da leitura, no qual as crianças aos poucos vão construindo autonomia de leitura e, gradativamente, mais consciente de suas escolhas de leitura, destacou-se a fala de Márcia, estudante do quarto ano:

[...] antes, eu gostava de ler porque tinha ilustração nos livros. Ficava passando a página e olhando, depois fui vendo fui me interessando. E acho que ler é muito bom. É divertido. Você viaja por muitos lugares. Hoje, os livros que eu mais gosto são os que não têm ilustração, porque a pessoa pode viajar.

Essa fala mostra como é significativo promover a leitura e o contato com os livros é relevante no processo de formação leitora dos estudantes que, ao serem seduzidos pelas histórias, estas, por sua vez, se tornam desafios para a criatividade. Diante dos vazios e da imprevisibilidade do texto, as crianças são desafiadas à criação de “[...] interfaces entre as

perspectivas de representação do texto [...] isto é, o leitor faz combinações, constrói sentidos, de modo a determinar o objeto imaginário, desaparecendo, assim os vazios”.

O leitor é convidado, ao ler literatura, a preencher os espaços dos vazios do texto em um processo constante de negociação de sentidos. Nota-se que parte desse processo se deu por meio de mediações de leitura deleite proporcionadas pela escola, levando-as, sobretudo, aos estudantes do quarto ano recém-saídos do Ciclo de Alfabetização. Estes, ao se depararem com bons textos literários foram levados a ampliar a experiência com a leitura. Entende-se por bom texto aquele “[...] que exige a parceria do leitor, é um jogo em que o leitor participa ativamente, ao contrário dos textos referenciais, diante dos quais ele assume o papel passivo de receptor de informações” (SILVA, 2009, p. 47).

Nessa relação entre leitores em formação e textos para deleite, percebe-se que o prazer pelas histórias permeou as experiências da turma do quarto ano; Pablo expressou que ouvir leitura de histórias é “[...] prazer e divertimento”. Em relação ao ambiente de letramento literário na escola, Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017, p. 93) dizem que a leitura nesse ambiente possa fazer “[...] parte da nossa vida. Como comer ou dormir”.

Priorizar a formação de leitores na escola pública parece ser uma tarefa por demais desafiadora, em face das tantas demandas e necessidades que ela possui; assim, foi um ponto de inquietação da pesquisa saber qual a relação das crianças com a leitura para deleite fora da escola. Em Roda de Conversa com as crianças do quarto ano, foi-lhes perguntado: Quais leituras elas têm realizado para além dos muros da escola? Segue a fala da estudante Wanusa:

[...] a minha mãe trabalha de diarista, eu fui com ela para o trabalho dela, lá tem uma sala com computador e um monte de livros, minha mãe me deixou para eu ficar lendo livros, para “se” ocupar e eu não ficar atrapalhando, aí eu estava lendo um livro, encontrei um livro superlegal que se chama..., que fala sobre as mulheres solteiras, que as mulheres solteiras são muito mais felizes que as mulheres casadas [risos], aí tinha um capítulo que dizia assim que a mulher fez uma aposta com a outra que ela ia se casar em dez dias, enquanto esses dez dias chegavam ia provar para ela que ser solteira é muito mais divertido, e realmente ela ganhou, então eu achei que ser solteira é mais divertido mesmo.

Wanusa demonstra que a “[...] arte não é um bem supérfluo. Nos períodos de crise, ela parece ser ainda mais necessária, proporcionando sua dose de conforto, de escape, de consolação” (SILVA, 2009, p. 72). Durante seu depoimento, Wanusa fala sobre suas descobertas, sobre as garotas solteiras serem mais felizes; percebeu-se que tal afirmação foi dita com um brilho nos olhos, e o prazer que tinha sido proporcionado pela biblioteca da casa na qual a mãe prestava serviços domésticos. Os olhos vibrantes de Wanusa mostraram que:

[...] ao ato de ler integra-se um desejo de restabelecer a unidade da performance, essa unidade perdida para nós, de restituir a plenitude – por um exercício pessoal, a postura, o ritmo respiratório, pela imaginação. Esse esforço espontâneo, em vista da reconstituição da unidade, é inseparável da procura do prazer (ZUMTHOR, 2014, p. 66).

A descrição entusiasmada de Wanusa trouxe uma vivacidade do texto lido por ela; mesmo sem conhecer o enredo nos sentimos motivados por ela, tamanha era sua performance ao falar da sua experiência leitora. Ela expressava no olhar, nos gestos, no tom de voz, que aquele momento na casa da patroa de sua mãe tinha se tornado indelével; é “[...] na minha leitura dos textos dos quais extraio minha alegria está parte do meu corpo” (ZUMTHOR, 2014, p. 63). O autor contribui reforçando vivacidade expressa pela criança, ao relatar sua experiência com a leitura para além dos muros da escola.

As crianças da Escola Flor de Lis, como muitas outras de mesma faixa etária, expostas às tecnologias e às mídias da atualidade, têm em suas preferências os livros, ao invés da mídia móvel, como relata Sabrina (estudante do quarto ano): “[...] a maior parte do meu sábado e domingo é lendo. Ler é melhor do que ficar no celular”. Outra criança, Wanusa, afirma algo semelhante:

[...] antes eu não gostava de ler, nem a pau! Quando mandavam livros para eu ler, eu só via e deixava para lá, mas depois que eu comecei a ler, na frente, para todo mundo, eu aprendi que ler é uma coisa muito boa, melhor do que qualquer coisa! Mexer no celular “são atividades” muito boas, mas ler é muito legal, porque você aprende e você guarda histórias “pro” resto da vida.

Levando em consideração as experiências com a leitura acima descritas, percebe-se que as memórias literárias que se levam para o resto da vida, como o contato com autores de livros, às vezes é algo considerado pelas crianças quase impossível. O subcapítulo anterior trouxe a experiência das crianças do terceiro com a escritora Márcia Portela; agora será apresentado o momento em que a leitura transcendeu os muros da escola para a turma do quarto ano. Durante o segundo momento de observação nessa turma, a leitura promovida pela professora foi “A ilha das fitinhas” (BERNARDES, 2015).

Nesse dia de observação da leitura deleite veio o pensamento: “E se trouxéssemos a escritora para um bate-papo, o que, na condição de pesquisadora, poderíamos proporcionar às crianças?”; a ideia foi compartilhada com a professora durante o intervalo para a merenda das crianças e, de pronto, aquela possibilidade foi aceita. A turma leu outra obra da autora chamada “A menina de Barro” (BERNARDES, 2015); ver anexo D.

Constatou-se que o momento que a escola denominou “Frente a frente com Gianinna Bernardes” foi singular para aquelas crianças do quarto ano, uma vez que elas consideravam algo quase impossível ter um encontro face a face com uma escritora de livros infantis. No quarto momento de observação realizado nessa turma, o livro lido foi “A ilha das fitinhas” (BERNARDES, 2015). Foi possível ver as crianças participando com tanta empolgação do momento deleite e vibrando com a história de amor de Rosa e de um belo pescador, cuja trama se passa em Piaçabuçu, Alagoas, cidade banhada pelas águas do Velho Chico, que se encontra com o mar nessa localidade. Uma história que encanta por sua sensibilidade, cores e delicadeza. O cenário imaginário da história somava-se à sensibilidade da professora Suzana que, com muito capricho, preparou os detalhes que encheram de cor e sentimentos o momento deleite naquela turma. Ao fim da história projetada em *Power Point*, uma bela palmeira foi, pouco a pouco, sendo preenchida com fitilhos e corações repletos de palavras das crianças.

**Figura 8 – Atividade pós-leitura**



Fonte: Foto produzida pela autora. Dados da pesquisa, 2016.

Proporcionar o encontro com a autora possibilitou para aquelas crianças uma experiência singular, uma vez que o “[...] mundo escolar precisa ser mais amplo que o mundo do aluno” (FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2017, p. 51); e a possibilidade daquele encontro contagiou todos/as que faziam parte daquela escola, a euforia das crianças exalava naquela classe e uma dessas falas foi tocante: “Tia, teremos contato com uma escritora de carne e osso” (Wanusa, dez anos). Esta criança e as tantas outras da turma estavam desejan-tes do encontro com a escritora “de carne e osso”, tendo como âncora a leitura realizada em sala,

que é uma “[...] atividade ancestral de contar histórias e compartilhar experiências” (COSSON, 2017, p. 105).

Depois do contato a escritora e acordada a data, os dias que antecederam o encontro face a face com a autora foram de preparativos para a turma: ensaios da peça que tinha como texto o livro da autora; criação de cenário, figurino; e organização de uma entrevista. Finalmente, chegou o dia em que a leitura deleite rompeu os muros da escola; buscamos a autora, mas a professora do quarto ano acordou conosco que deixaria, *a priori*, a chegada da autora no anonimato, para que as crianças se sentissem mais à vontade.

Pais e professores foram convidados para prestigiar as crianças; os momentos que antecederam foram de expectativas e nervosismo, mas, a emoção que invadiu aquele auditório tocou todos/as de forma muito especial. A foto abaixo mostra a organização do local, para deixar mais explícito o trabalho da turma.

**Figura 9 – Momento com a autora Gianinna Bernardes**



Fonte: Foto produzida pela autora. Dados da pesquisa, 2016.

A oportunidade do encontro entre as crianças e a escritora só foi possível por terem uma professora que planeja e lê sempre para elas, buscando trazer, para o momento do deleite, temas que sejam do interesse dos estudantes. Brenman (2005, p. 122) alerta que:

[...] o professor que lê em voz alta livros de qualidade para seus alunos, está mostrando que existem outras construções humanas de qualidade indiscutível e que também podem nos divertir, distrair, emocionar, tanto ou mais do que a empobrecida cultura de massa que se apresenta à nossa sociedade.

Vivenciar a teatralidade do texto literário para um público convidado constituiu, para as crianças, um momento de aprendizagens dinâmicas, levando-as ao que Colomer (2007, p. 61) chama de “[...] incursão na experiência estética”; segundo a autora, os livros inserem as crianças numa situação comunicativa capaz de:

[...] apreciar a *textura* e a *espessura* das palavras e das imagens, as formas com que a literatura e as artes plásticas elaboraram a linguagem, e as formas visuais para expressar a realidade de um modo artístico. Ou seja, o acesso a uma maneira especificamente humana de ver e sentir o mundo (COLOMER, 2007, p. 61).

A professora do quarto ano, ao proporcionar o contato com a leitura em voz alta, fazendo-se de referencial leitor para os estudantes, fortaleceu a experiência prazerosa com a leitura para o deleite. Para os estudantes do quarto ano a experiência com os livros literários tornou-se um momento de ampliação cultural quando eles tiveram o encontro com Gianinna Bernardes, autora de livros infantis, uma vez que para aquela turma um encontro como aquele seria algo quase impossível, fato relatado na entrevista pela professora Suzana.

Faz-se necessário registrar que para além do encontro, todas as crianças da turma do quarto ano receberam um exemplar do livro “A ilha das Fitinhas” (BERNARDES, 2015), com direito a autógrafo. O momento de ampliação cultural ficou marcado para sempre naquela turma. Na Tabela 3, podem ser vistos quais títulos elas indicariam para a próxima turma de quarto ano da escola; as indicações compõem um repertório bastante interessante para crianças moradoras da periferia da capital, quase sempre com escassas oportunidades de ampliação do nível de letramento.

Neste último subcapítulo que conclui o capítulo de análise, supõe-se que, dentre os tantos desafios que a escola pública brasileira enfrenta, dois chamaram a atenção durante a pesquisa. O primeiro diz respeito à leitura fruição, ou para o deleite, como é convencionalmente chamada pelo Pnaic. É preciso, ainda, ter mais tempo e apreço por ela; o outro desafio é “desemudecer” as crianças e, para isso, é preciso necessário mais espaço para a fala delas, uma vez que “Falar é algo de um poder estupendo” (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 71) – parafraseando Bourdieu (1988): se há fala, esta precisa ser escutada!

A leitura deleite levou a turma do quarto ano a desemudecer: “[...] foi aqui que eu aprendi a gostar de ler, eu aprendi com minha professora. A pessoa errava, ela dizia, volte para o início, eu conseguia superar o desafio da leitura” (Emília, dez anos); já para Pablo (dez anos), “[...] eu não sabia ler muito, no segundo ano eu pensava que aqueles nomes eram chineses, olhava para o livro e via um monte de letras, eu dizia: Meu Deus!”. Para Samara

(dez anos), a leitura deleite a ajudou superar a timidez: “[...] no início, quando eu locava os livros, e tinha que falar sobre a leitura lá na frente, eu ficava muito, muito tímida, mas, ir lá à frente me ajudou a superar a timidez”.

As falas de Emília, Pablo e Samara revelam experiências com a leitura – que é um bem social fecundo, a que as crianças têm direito. No primeiro momento, o professor é o leitor referência, mas, à medida que desvendam os segredos das letras e das palavras, os estudantes passam a desvendar o que antes parecia chinês. Na busca pela leitura autônoma, as crianças passam a exercer uma leitura mais independente; aqui o professor amplia seu papel, ao trazer as nuances e as dimensões de uma leitura em voz alta, como bem exemplificou Emília, levando-as à superação de falar em público.

A possibilidade de desemudecer as crianças por meio da leitura deleite tornou-se uma experiência rica para tratar da habilidade da fala, visto que “[...] falar é algo de um poder estupendo, uma forma de convencimento incrível e, por isso mesmo, um poderoso instrumento para resolver questões cotidianas da vida de todos nós” (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 71). Além de possibilitar o exercício da fala, “[...] as experiências com a leitura literária assinalam um meio privilegiado de conhecimento entre o sujeito e o mundo” (SILVA, 2013, p. 54).

A leitura, para além dos muros da escola, apareceu em vários depoimentos de outros estudantes tanto do terceiro quanto do quarto ano. E as experiências foram as mais variadas, desde a troca do uso de celular por leituras até a troca da compra de um sapato por um livro, além do contato com autores de livros infantis, o que para, muitos deles, seria algo inatingível. As crianças partícipes desta pesquisa nos fizeram perceber que:

[...] vivermos num mundo no qual a fragmentação dá o som do cotidiano. O homem vai para frente sem olhar para trás. Vai para frente sem olhar para os lados, vai para frente, em busca de algo que nem ele mesmo sabe o que é [...] movido por uma ilusão de plenitude regada a bens de consumo e mídias mediocres (BRENMAN, 2005, p. 27).

As falas das crianças revelaram ainda, que ter espaço para falar sobre as leituras realizadas, “[...] em muitos casos, exige a derrota de uma timidez crônica, a luta contra si mesmo, uma labuta incessante no trabalho escolar sistemático” (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 71). Para Samara (dez anos), foi o trabalho sistemático de falar sobre as leituras que a levou superar a timidez, a ponto de ela ser capaz de interpretar a personagem principal no encontro com Gianinna Bernardes, ocasião em que a turma dramatizou o livro “A Ilha das Fitinhas” (BERNARDES, 2015). Já para Emília e Pablo (ambos com dez anos), a leitura

deleite lhes favoreceu a “[...] decodificação, de um texto, de percepção e interpretação dos sinais que se apresentam de forma ordenada, guardando entre si associações de sentido” (AGUIAR, 2013, p. 153); mas, além disso, eles puderam participar ativamente, puderam construir sentidos, preencher os vazios do texto acionando suas experiências tanto de leitura quanto de vida (AGUIAR, 2013).

#### 4.3.2 Repertório de indicações de leitura pelas crianças

No processo de escuta, perguntou-se às crianças, durante a Roda de Conversa, se elas pudessem selecionar os livros que iriam fazer parte do cantinho de leitura para a turma do próximo ano, quais livros fariam parte desta lista. Depois de tantas leituras, era fator intrigante à pesquisa saber quais histórias estavam presentes nas memórias afetivas dos/as estudantes. Nessa perspectiva, visando a uma sistematização desses dados, foram elaboradas duas tabelas, uma para cada turma. Serão tecidas considerações abaixo de cada tabela.

Considerou-se que, nesse processo de formação do leitor, este não apenas lê livros, mas imagens; ele é leitor de inúmeras linguagens, é “[...] leitor da política, leitor da administração pública, leitor efetivamente compromissado com seu olhar crítico” (YUNES, 2010, p. 54); e nessa trajetória de formação leitora é necessário encontrar proporcionalidade entre a “[...] produção, o lazer, o bem-estar e a criatividade” (YUNES, 2010, p. 54).

Nesse sentido, os dados da memória afetiva das leituras deleite, realizadas no ano letivo de 2016 para a turma do terceiro ano, foram sistematizados na Tabela 3.

**Tabela 3 – Memórias afetivas dos títulos lidos pelas crianças**

| Títulos Sugeridos                       | Considerando Qualidade               |                          | Considerando Quantidade            |                                    |
|---|--------------------------------------|--------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
|   | Quantidade de crianças que indicaram | Quantidade de crianças   | Quantidade de livros que indicaram | Quantidade de livros que indicaram |
| Matar sapo dá azar, de Harhy Guedes     | 1                                    | 1                        | 4                                  |                                    |
| A economia de Maria, de Telma Guimarães | 3                                    | 3                        | 2                                  |                                    |
| Mão e contramão, de Liliana Iacocca     | 2                                    | 2                        | 4                                  |                                    |
| O diário de um banana, de Jeff Kinney   | 2                                    | 2                        | 2                                  |                                    |
| O leão e o camundongo, de Jerry Pinkney | 2                                    | 2                        | 4                                  |                                    |
| Viviana, rainha do pijama, Steve Webb   | 2                                    | 2                        | 4                                  |                                    |
|   |                                      | <b>Total de Crianças</b> | <b>Total de Indicações</b>         |                                    |
|   |                                      | 12                       | 20                                 |                                    |

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa, 2016.

Apesar do repertório indicado pelas crianças da turma da professora Jaqueline, algumas questões valem o registro nesta análise, entre elas, a necessidade de parar para ouvir o que as crianças já conhecem acerca dos livros que o professor pretende ler para a turma, seus interesses e, sobretudo, importar-se com leituras feitas por eles; seja ao retornarem das locações de livros, seja nos momentos dentro da própria sala, quando recorrem ao “Cantinho de Leitura”.

A turma do terceiro ano, em conversa, relatou que foi pouco ou quase nenhum o momento destinado a Rodas de Conversas sobre os livros lidos por eles em anos anteriores; apesar disso, durante as observações realizadas, foi possível constatar o quanto a turma é participativa e com um vasto conhecimento enciclopédico. Para evidenciar esse fato, menciona-se uma das muitas falas da turma, durante a conversa pós-leitura sobre o livro “Era uma vez uma joaninha” (PORTELA, 2015): José (nove anos), estudante do terceiro ano, solicitou a palavra e compartilhou com a turma algo sobre um besouro, chamado besouro-rinoceronte, também conhecido como besouro-campeão; ele trouxe informações sobre o inseto relacionadas ao peso, o porquê do nome, capacidade de suportar até 300 vezes o seu peso, acionando seu conhecimento enciclopédico para dar sentido à leitura realizada.

O momento trazido por José foi de ampliação de informações sobre insetos, não só para a turma, como também para a professora Jaqueline, que, a princípio, negou que existisse

um besouro-rinoceronte. Ao dirigir o olhar para a pesquisadora que, com um sinal de positivo, confirmou a fala de José, abriu um espaço para pesquisa em casa sobre aquela espécie citada pelo estudante, que relatou ter aprendido sobre o besouro em uma reportagem na TV.

Diante dos títulos indicados, percebeu-se que a maioria fazia parte do acervo de obras complementares do Pnaic, com exceção de “O diário de um banana”, de Jeff Kinney, que uma criança relatou durante a roda de conversa que teve acesso ao livro por meio de empréstimo de um conhecido. Constatou-se que os títulos indicados pelos estudantes, na Tabela 4, são os mais apreciados por eles, dessa forma, pode-se dizer que houve deleite para as crianças, mas salienta-se que, com exceção de “O diário de um banana”, os demais fazem parte do acervo de obras complementares do Pnaic. Esses títulos estão voltados ao trabalho com conteúdos das áreas de Matemática, Ciências, entre outras, tendo como objetivo da leitura apresentar o conteúdo de forma lúdica. Reafirma-se, aqui, a necessidade de o professor explorar mais o acervo de obras literárias, visando à ampliação do letramento dos estudantes.

Os achados sobre o repertório de indicações de títulos da turma do quarto foram interessantes, conforme demonstra a lista de sugestões das crianças, organizada na Tabela 4.

**Tabela 4 – Repertório de indicações de títulos pelas crianças**

(continuação)

| Títulos Sugeridos                                 | Considerando Qualidade               |                        | Considerando Quantidade            |  |
|---|--------------------------------------|------------------------|------------------------------------|--|
|   | Quantidade de crianças que indicaram | Quantidade de crianças | Quantidade de livros que indicaram |  |
| A Ilha das Fitinhas, de Gianinna Bernardes        | 4                                    | 2                      | 1                                  |  |
| Três contos de muito, muito ouro                  | 1                                    |                        |                                    |  |
| Chuva de manga, de James Rumford                  | 1                                    | 3                      | 2                                  |  |
| A ovelha negra de Rita, de Silvana de Menezes     | 3                                    |                        |                                    |  |
| Romeu e Julieta, de Willian Shakespeare           | 2                                    | 1                      | 3                                  |  |
| Alice no país das maravilhas, de Lewis Carrol     | 1                                    |                        |                                    |  |
| Trem de Alagoas, de Ascenso Ferreira              | 2                                    | 1                      | 4                                  |  |
| O diário de um banana, de Jeff Kinney             | 2                                    |                        |                                    |  |
| A menina de barro, de Gianinna Barbosa            | 2                                    | 1                      | 5                                  |  |
| Em uma noite muito, muito escura, de Jane Chapman | 1                                    |                        |                                    |  |
| Que horas são?, de Roberto Schwarz                | 1                                    | 1                      | 6                                  |  |
| A galinha dos ovos de ouro                        | 1                                    |                        |                                    |  |
| O rei do milho                                    | 1                                    |                        |                                    |  |

**Tabela 4 – Repertório de indicações de títulos pelas crianças**

(conclusão)

| <b>Considerando Qualidade</b>                             |   | <b>Considerando Quantidade</b> |   |
|---|---|--------------------------------|---|
| <b>Títulos Sugeridos</b>                                  | <b>Quantidade de crianças que indicaram</b> | <b>Quantidade de crianças</b>  | <b>Quantidade de livros que indicaram</b> |
| O laço cor de rosa, de Carlos Heitor Cony                 | 1   | 1                              |   |
| Feminina, de menina, masculino de menino, de Márcia Leite | 2   |                                |   |
| Como é bom ser solteira                                   | 1   |                                |   |
|   |   | <b>Total de Crianças</b>       | <b>Total de Indicações</b>                |
|   |   | 9                              | 21  |

Fonte: Elaborada pela autora. Dados da pesquisa, 2016.

A lista sugerida pelas crianças do quarto ano representa o repertório das memórias afetivas relacionadas às leituras para fruição realizadas na turma. Há uma riqueza nas indicações propostas pelos/as estudantes; de alguma forma, esses títulos os marcaram positivamente, a ponto de recomendá-los aos futuros estudantes da turma, portanto, são nas “[...] intenções do texto, quase sempre vinculadas a algum tipo de emoção, e que são expressas pelo que poderíamos (talvez impropriamente) chamar de imagens, capazes de deflagrar no leitor um processo de reconhecimento” (SILVA, 2009, p. 48).

As crianças ensinaram, mais uma vez, que é preciso conceder espaço para suas falas, crianças de quarto do ensino fundamental indicando Carlos Heitor Cony, Shakespeare, Lewis Carrol mostram a qualidade das indicações. Os estudantes não só indicavam, mas vibravam ao relembrar os títulos; para alguns, o nome da história era a primeira lembrança, para outros, lembravam o título e o autor, como no caso de Romeu e Julieta.

A relação das crianças do quarto ano com o prazer em ler é notória, não só pelo repertório de qualidade de indicações, mas, na observação da leitura deleite “A ilha das Fitinhas”, ocorreu um movimento interessante das crianças: a professora expôs parte do seu acervo pessoal de livros da Coleção Coco de Roda, cujos títulos retratam a cultura alagoana, como mostram as figuras 10 e 11.

**Figura 10 – Exposição de livros em sala de aula**



Fonte: Foto produzida pela autora. Dados da pesquisa, 2016.

**Figura 11 – Empréstimos de títulos expostos em sala**



Fonte: Foto produzida pela autora. Dados da pesquisa, 2016.

O fato que chamou a atenção desta pesquisadora foi que, assim que a apresentação dos títulos ocorreu, vários estudantes se colocaram de pé para solicitar a locação dos livros; e, como a demanda foi maior do que os títulos, eles fizeram, de pronto, um combinado: a pessoa deveria fazer a devolução dos títulos, no máximo, em dois dias, pois eram muitas as crianças que desejavam realizar a leitura em casa. Essa ação mostrou que, na trajetória de formação leitora da turma do quarto ano, os estudantes que no início do terceiro ano pareciam desmotivados a partir do trabalho sistematizado com a leitura, por uma professora que foi a referência leitora, e com o incentivo para levarem títulos literários para casa, foram beneficiados em relação à leitura que gera prazer e encantamento.

Conclui-se este capítulo trazendo falas das crianças que expressam, de forma significativa, a relação estabelecida entre elas e os livros e suas histórias; embora houvesse várias falas expressivas, foram escolhidas apenas duas que representam um pouco mais dessa relação com os livros.

A leitura pode também ensinar as pessoas a amar, a serem carinhosas, a serem cuidadosas. A serem humildes, mas também o livro pode fazer as pessoas a terem um ato de amor, tipo doar brinquedo (JOSÉ, nove anos, terceiro ano).

Antes eu gostava de ler porque tinha ilustração nos livros, ficava passando a página e olhando, depois fui vendo, fui me interessando e acho que ler é muito bom. É divertido, você viaja por muitos lugares. Hoje, os livros que eu mais gosto são os que não têm ilustração, porque a pessoa pode viajar (MÁRCIA, nove anos, terceiro ano).

Nas falas supracitadas, pode-se perceber como as crianças estabelecem suas relações com o saber – saber este que elas, provavelmente, levarão para toda vida. Charlot (2000, p. 78) diz que: “[...] a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É a relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”.

Nota-se, então, que a leitura deleite é a categoria que proporciona às crianças estimularem sua imaginação, uma vez que, “[...] o mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, através do que ele deseja, do que ele sente: o mundo se oferece a ele como um conjunto de significados” (CHARLOT, 2000, p. 78). José revela que a leitura é uma porta de entrada para a sensibilidade humana, podendo oferecer àqueles que desfrutam dela um espaço para sua evolução.

Acham-se nas mediações de leitura deleite um espaço para o que Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017) denominam de “intermediação estética<sup>41</sup>” e esta é “[...] a porta de entrada para a construção de novos leitores” (FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2017, p. 28). Os autores relatam, ainda, que a experiência com a leitura segue o mesmo percurso das descobertas humana na vida “[...] primeiro o prazer, depois a intuição e, só muito mais tarde, a racionalização” (FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2017, p. 33).

Outra contribuição significativa trazida por Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017, p. 43), ao se referirem aos anos iniciais do ensino fundamental no que tange à leitura, é que: “[...] é essencial que, nessa fase, a criança esteja exposta a uma grande quantidade de opções de leitura, que possa acolher, dentre as melhores obras disponíveis, aquela que lhe agrade”.

---

<sup>41</sup> Grifo nosso.

Chegou-se ao fim da análise com a esperança que todas as crianças atendidas, nas escolas públicas municipais de Maceió possam, de fato, ter um encontro com as palavras que seja capaz de fazer com elas o que as crianças tão bem expressaram; que todas, sem exceção possam ter experiências amorosas, de doação, de viagens imaginárias e que possam, como Márcia, descobrir que fazemos coisas com as palavras e que elas fazem coisas conosco, como bem disse Larossa (2016, p. 16), num misto que proporciona ao leitor diversão, interesses e descobertas – como bem pontuou a pequenina estudante Márcia (nove anos), mas que já descobriu que a leitura é como um oceano a ser navegado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Acho que as escolas só terão realizado a sua missão se forem capazes de desenvolver nos alunos o prazer da leitura. O prazer da leitura é o pressuposto de tudo o mais. Quem gosta de ler tem nas mãos as chaves do mundo” (ALVES, 2008).

Esta pesquisa teve como principal objetivo investigar a influência da leitura deleite proposta e estimulada pelo Pnaic na formação leitora das crianças concluintes do ciclo de alfabetização e de crianças pós-ciclo de alfabetização, que tiveram como referência leitora professores que participaram do Pacto, no município de Maceió, desde 2013. E, ainda, analisar os contributos do programa em questão para as práticas de leituras que geram prazer e encantamento.

Interessou investigar o modo de realizar, em voz alta, a leitura deleite pelas professoras participantes desta pesquisa, porque a leitura em voz alta é um modo privilegiado de realizar performance leitora. Além disso, perceber como as professoras utilizavam sua voz e o seu corpo durante o momento reservado para leitura deleite.

Nesse percurso investigativo, procurou-se identificar na rotina da sala de aula, além de como é feita a leitura, quantas vezes essa prática ocorre durante a semana, quais os gêneros mais lidos na sala e de que forma essa prática tem interferido ou não na formação leitora das crianças dos anos iniciais.

A coleta de dados foi riquíssima, porém lutar contra o *cronus* é algo cruel para quem realiza pesquisa, por isso só foram trazidos para a análise alguns episódios vivenciados, em razão do tempo curto que se tem no mestrado para realizar pesquisa. Porém, o *corpus* coletado trouxe subsídios para desdobramentos de estudos e publicações de artigos, dada a riqueza de contribuições para o fortalecimento da leitura literária na escola.

Realizar a pesquisa sobre os aportes da leitura deleite, a partir do Pnaic, trouxe algumas respostas temporárias, visto que esta pesquisa não se encerra com esta dissertação, por causa da amplitude de seu objeto. Ler para “deleite” é, sem dúvida, um grande desafio em face das tantas necessidades impostas à escola. Nesta pesquisa buscaram-se respostas para as inquietações encontradas nas observações realizadas nas turmas de terceiro e quarto anos do ensino fundamental, espaço propício para investigar a reação das crianças durante a história narrada. Esse olhar se deu por meio das mediações de leitura realizadas pelas professoras.

Foi possível perceber que as professoras, em parte, escutam os desejos das crianças para selecionarem os livros, e que se preparam em casa para o momento do “deleite” literário,

dando vida aos personagens com as variadas entonações de voz. O elemento corpo foi utilizado com mais ênfase por uma delas, mas para a outra professora esse recurso ainda precisa ser potencializado por ela.

Na busca por uma performance leitora, a pesquisa mostrou que trazer o corpo para compor a mediação de leitura ainda é um desafio, visto que esse elemento é pouco trabalhado na formação inicial e continuada de professores. Mas, o uso da voz é algo treinado por eles, visando trazer para a mediação as entonações que dão vida aos cenários imaginativos criados pelas crianças.

Percebeu-se, ainda, que mesmo que essa leitura ocorra em meio a barulhos, ruídos, quando é ensinado o valor das histórias, as crianças mobilizam sua atenção, encantando-se pelos enredos, deixando que as palavras as toquem, transformando aquele momento em experiência indelével.

A leitura deleite realizada em voz alta pelo professor tem aparecido, pelo menos, três vezes por semana, pois o saber de experiência das professoras revela que, para que ocorra o “deleite”, realmente, é preciso um tempo de qualidade para fazer uso das estratégias de leitura que aparecem nos seus planejamentos.

Diante do exposto, conclui-se que a leitura deleite cumpre um papel primordial na formação iniciante das crianças participantes da pesquisa e possui raízes sedimentadas na escola investigada.

Para que se pudesse cumprir o objetivo principal desta pesquisa se fez necessário, também, saber qual é o lugar do deleite literário na vida daqueles que são a referência de leitura na escola, dos estudantes e professores. Para além dessa identificação das professoras com o “deleite”, também era interesse do estudo analisar a sua performance como leitoras do ponto de vista de que o corpo e voz são extensores da leitura deleite e repercutem, diretamente, na recepção do texto por parte do ouvinte.

Observar as professoras, durante as mediações de leitura e durante as entrevistas, revelou que há, por parte de ambas, uma preocupação com o planejamento do momento “deleite”; que elas buscam “treinar” essa leitura antes de realizá-la, e que o elemento corpo na atuação da performance leitora tem sido um desafio a ser enfrentado, como foi citado no capítulo de análise, mas vivenciado com mais intensidade pela professora Suzana do quarto ano. Ela busca ensaiar em frente ao espelho e traz elementos para compor o momento destinado à leitura, como desenhos e projeções em *Power Point*, além de objetos cênicos que componham a performance.

Mas, o trabalho com o corpo na formação inicial e continuada do professor ainda consiste em um desafio, tanto para as instituições formadoras quanto para os discentes. É necessário que o professor, ao pensar em uma performance leitora, se permita viver a experiência e possa ousar ler de forma diferenciada.

Para a professora Jaqueline do terceiro ano, seu elemento potencializador do momento deleite consiste nas modulações de voz e no seu olhar, sempre buscando o encontro com o olhar das crianças. Para ela, o corpo em cena ainda é um desafio a ser superado e tem consciência que este fato pode ser aperfeiçoado.

Em relação ao tipo de livro lido por Jaqueline para a turma do terceiro ano, observou-se que a maioria dos títulos lidos faz parte do acervo de obras complementares. Do ponto de vista estético, esses são mais empobrecidos em relação às obras literárias, e várias dessas obras já eram conhecidas pela classe, apontando que, no planejamento, é preciso recuperar o que eles já conhecem.

Apesar de a pesquisa revelar que ocorre a leitura em sala de aula, percebeu-se que há necessidade de uma socialização entre os/as professores/as em relação aos títulos lidos em voz alta durante o ano, em suas respectivas turmas. Sentir “deleite”, encantamento, prazer, a partir de uma história é algo extremamente subjetivo, mas existem excelentes títulos no setor editorial que, ao serem compartilhados com as crianças, as alcançam e as tocam de forma especial em seu mundo imaginário por meio da palavra, obra-prima do texto literário.

Momentos de deleite foram percebidos durante a pesquisa, demonstrados no brilho no olhar, no sorriso, na emoção, na lágrima, proporcionando aos estudantes uma experiência sensorial com os livros literários.

Os resultados também demonstraram que nas atividades pós-leitura, de modo mais particularizado na turma do quarto ano, foram observados desdobramentos que envolviam conversas sobre o texto: ilustrações, modelagem em argila, recontos, apresentação teatral, exibição de vídeos e imagens todos eles relacionados ao texto literário lido. Tinham como intencionalidade o prolongamento do “deleite”, a ponto de, por duas vezes, chegar o momento reservado para a educação física e os estudantes irem contrariados, algo não comum na escola, pois o que se veem são crianças ansiosas por esse momento fora da sala.

O trabalho sistemático com a leitura fruição possibilitou que a turma, que antes parecia desinteressada pelos livros e suas histórias, se tornasse apreciadora de boas tramas, tendo o “deleite” literário como elemento mediador. O texto literário fez morada na vida das crianças do ensino fundamental.

O desafio encontrado por Suzana, desde o ano anterior, era o de tornar o momento da leitura deleite atraente para as crianças. Foi na escuta desses sujeitos que ela identificou os campos de interesse e replanejou suas escolhas literárias, sempre buscando textos que dialogassem com as expectativas da turma. A observação atenta da professora e as escolhas dos livros pelos estudantes no cantinho de leitura desafiaram a docente a buscar estratégias para um tipo de livro esquecido pelas crianças, o livro imagético. Sempre colocado de lado, levou-a buscar na literatura formas de como se trabalhar com este gênero, apresentando para a classe que aquele título também poderia ser apreciado e lido pela turma.

Os dados apontaram que a iniciativa de disponibilizar um acervo para o professor foi um passo importante. No entanto, se a leitura deleite não for ponto de pauta nas formações de professores, com cursos direcionados à performance leitora dos docentes e se não for registrado, em um único parágrafo, nos cadernos curriculares de 2013, que ler para o “deleite” é uma estratégia formativa importante, não será suficiente para melhorar a prática dos docentes; e, conseqüentemente, a proficiência leitora dos estudantes do ensino fundamental.

São necessárias mais ações que valorizem a leitura literária dentro da Cultura Organizacional Escolar e, sobretudo, de mais momentos de escuta às crianças. Elas têm muito a dizer, a opinar, a criticar. Trazer as crianças para dentro do planejamento não caracterizará em perda de controle da turma e sim em planejamento participativo, no qual a escola abre espaço para o fortalecimento de uma rede leitora para prazer e deleite com os livros literários.

Diante das reflexões vinculadas até aqui, a pesquisa possibilitou concluir que a leitura deleite proposta pelo Pnaic é, sim, uma ferramenta de ampliação cultural dos sujeitos envolvidos por esse programa federal. Vale destacar que as crianças que, desde 2013, foram estimuladas a ler, de forma direta ou indireta, estão trilhando um percurso promissor, em relação a essa leitura que tem como principal objetivo promover o encantamento pelos livros e suas histórias.

Nesta pesquisa, depreende-se que todos os esforços foram no sentido de investigar o local que, de fato, a leitura fruição tem ocupado na escola pública municipal de Maceió a partir da implantação do Pnaic. Portanto, conclui-se esta pesquisa com a sensação de que muito precisa ser estudado a respeito da influência da leitura deleite no processo de formação dos sujeitos por ela tocados, e que os profissionais da educação muito têm a beber nas fontes dos contadores de história para aperfeiçoamento das suas performances e práticas de leitura em voz alta.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Leitura de literatura na escola. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **O saldo da leitura**. São Paulo: Parábola, 2013.

ALVES, Rubem. **A pipa e a flor**. Ilustrações de Maurício de Souza. Campinas: Verus, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ensinar, cantar, aprender**. Campinas: Papyrus, 2008.

AMARILHA, Marly. Leitura do professor: o valor do riso. In: AMARILHA, Marly (Org.). **Educação e leitura: trajetórias de sentidos**. João Pessoa: Ed. da UFPB-PPGE; UFRN, 2003. p. 21-39.

\_\_\_\_\_. **Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. Repertório de leitura: autoridade para transgredir na formação do leitor. In: AMARILHA, Marly (Org.). **Educação e leitura: redes de sentidos**. Brasília, DF: Líber Livro, 2010. p. 85-99.

ANDRADE, Telma Guimarães Castro. **A economia de Maria**. Ilustrações de Silvana Rando. São Paulo: Editora do Brasil, 2010. (Col. Coisas de Crianças).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**: Brasília, DF: Liber Livros, 2005. 68 p. (Série Pesquisa, v. 13)

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAJARD, Elie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. [Prefácio de José Juvêncio Barbosa]. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Col. Questões da Nossa Época, v. 28).

\_\_\_\_\_. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 133).

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BERNARDES, Gianinna. **A menina de barro**. Ilustrações de Pablo Perez Sanches. Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2013.

BERNARDES, Gianinna. **A ilha das fitinhas**. Ilustrações de Bruno Clériston. Maceió. Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, [2016].

\_\_\_\_\_. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: 10 jul. 2017. Seção 1, p. 20.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Cadernos de formação**. Brasília, DF, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo no ciclo de alfabetização**: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2, unidade 1. Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Brasília, DF, 2015. Caderno 5.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A organização do trabalho e os recursos didáticos na alfabetização**. Brasília, DF. Caderno 4.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Acervos complementares**: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa para professores alfabetizadores**: guia do formador. Brasília, DF, 2001.

BRENMAN, Ilan. **Através da vidraça da escola**: formando novos leitores. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BUSSATO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CÂNDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. São Paulo, Nacional, 1975.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (Coord.). **Entre na Roda**: Leitura na Escola e na Comunidade. São Paulo: CENPEC; Fundação Volkswagen, 2011. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Entre na Roda**: leitura na escola e na comunidade: foi assim...: contos literários nas rodas de leitura... São Paulo: CENPEC; Fundação Volkswagen, 2011. modulo 3.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (Coord.) **Entre na Roda**: leitura na escola e na comunidade: apresentação e orientação: organização das rodas na escola e na comunidade. São Paulo: CENPEC; Fundação Volkswagen, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; COELHO, Nelly Novaes (Orgs.). **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola, 2014.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola, 2017.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. Cortez, São Paulo, 2003.

FONSECA, Maria Nilma Goes da; GERALDI, João Wanderley. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 104-114.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e linguagem).

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUERRA, Maria do Rosário Beserra. Animador e a construção da leitura. In: AMARILHA, Marly (Org.). **Educação e leitura**: trajetórias de sentidos. João Pessoa: Ed. da UFBP-PPGED; UFRN, 2003. p. 97-108.

ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a performance na educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 23-36, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Rio de Janeiro, 2010.

JAQUELINE. **Práticas de leitura deleite nos anos iniciais**: contributos do programa nacional pela alfabetização na idade certa na/para mediação docente. 2017. Entrevista concedida a Simone de Souza Silva, Maceió, 2016.

JOSÉ, Elias. **Literatura infantil**: ler, contar e encantar crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas: Autores Associados, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2006.

LAROSSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LEITE, Márcia. **Feminina de menina, masculino de menino**. São Paulo: Leya, 2011.

LOVATO, Regiane Gava. **O pacto nacional pela alfabetização na idade certa (Pnaic 2013) e os professores do Município de Castelo – ES**. 2016. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária, 1986. p. 99.

MACHADO, Ana Maria. **Balas, bombons, caramelos**. São Paulo: Moderna, 1998.

MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 63 p.

MACHADO, Regina. **Acordais**: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL Difusão Cultural, 2004.

MANZINI, Eduardo J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26, 27, p. 149-158, 1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2012.

MARINHO, América dos Anjos Costa; ARMELIN, Maria Alice Mendes de Oliveira. O conto, concisão, concentração e unidade. In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (Coord.). **Entre na Roda: Leitura na Escola e na Comunidade**. Líder do Projeto Maria Alice Mendes de Oliveira Armelin. Revisão Sandra Miguel. São Paulo: CENPEC; Fundação Volkswagen, 2011. v. 3.

MENESES, Silvana de. **A ovelha negra de Rita**. Ilustração da autora. São Paulo: Edições MMM, 2013.

MORAIS, José. **A arte de ler**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

PASTORELLO, Lucia Maria. **Leitura em voz alta e apropriação da linguagem pela criança**. 2010. 155f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia da performance: do uso poético da palavra na prática educativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 139-155, 2010.

PORTELA, Márcia da Silva Santos. **Era uma vez uma joaninha**. Maceió: [Edição da autora], 2015.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RIGUEIRA, Luciana. **Vida de boneca**. Ilustrações de Elizabeth Teixeira. São Paulo: Paulinas, 2008.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

SHAKESPEARE, William. **Romeu e Julieta**. Contado por José Arrabal. Ilustrado por Daniel Araújo. São Paulo: Paulinas, 2008.

SILVA, Márcia Cabral da. Leitura de literatura na escola. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **A leitura literária como experiência**. São Paulo: Parábola, 2013. p.51-65.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SIMÕES, Luciene Juliano. **Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura**. Colaboração de Ana Mariza Filipouski, Diana Marchi e Joice Welter Ramos. Ilustrações de Eloar Guazzelli. Erechim: Edelbra, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SUZANA. **Práticas de leitura deleite nos anos iniciais**: contributos do programa nacional pela alfabetização na idade certa na/para mediação docente. 2017. Entrevista concedida a Simone de Souza Silva, Maceió, 2016.

SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Celia Almeida Rego (Org.). **Entrevista reflexiva**: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2004.

TARDELLI, Glaucia Maria Piato. Histórias de Leitura de professores: as diferentes maneiras de ler. In: SILVA, Lilian Lopes Martin da. (Org.). **Entre leitores**: alunos, professores. Campinas: Komedi; Arte Escrita, 2001. p. 247-250.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TELLES, Lygia Fagundes. **A disciplina do amor**. Rio de Janeiro: Rocco, 1980.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

YUNES, Eliana. A provocação que a leitura faz ao leitor. In: AMARILHA, Marly (Org.). **Educação e leitura**: redes de sentidos. Brasília, DF: Liber Livro, 2010. p. 53-62.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada**

### **PARTE 1 – DADOS PESSOAIS**

Nome completo:

Idade:

Estado civil:

Natural de:

Nível de escolaridade de seus pais:

Filhos:

Quantidade:

### **PARTE 2 – FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS**

Formação: Nível Médio

Nível Superior – Curso

Pós-Graduação – Curso

Tempo de experiência como professor/a alfabetizador/a:

Cursou o Pnaic desde que ano?

Por que ser professor/a alfabetizador/a?

Qual sua experiência com a leitura deleite, além do Pnaic? A formação em questão foi significativa para sua atuação em sala de aula com a leitura fruição?

### **PARTE 3 – EXPERIÊNCIAS COM A LEITURA PARA O DELEITE DENTRO E FORA DA ESCOLA**

Quando e como teve início sua relação com a “leitura deleite”?

Como é sua experiência com a leitura para o “deleite” literário em sua vida cotidiana?

Ao realizá-la em sala de aula, que aspectos mais chamam sua atenção, enquanto você realiza a leitura para a classe?

Há, da sua parte, alguma preocupação com a voz, durante a leitura para a classe?

Com que frequência a leitura deleite aparece no seu planejamento?

Você utiliza o corpo como um elemento de extensão da sua voz? Como percebe essa influência durante a execução da leitura?

Quais gêneros literários você sente mais prazer em ler para a classe? Por quê?

Quais os critérios utilizados para escolher os livros que serão lidos na classe?

Seus estudantes opinam sobre essa seleção?

Como foi sua relação com a leitura para o “deleite” no seu tempo de estudante?

Que aprendizagens e saberes você percebe terem sido aprendidos por seus estudantes decorrentes das leituras de literatura realizadas em sala?

**APÊNDICE B – Roteiro para Roda de Conversas com as Crianças**

- ❖ Nome e idade
- ❖ Vocês gostam do momento da leitura de histórias realizada pela professora, lá na sala de aula?
- ❖ Mas, por que é bom ouvir histórias?
- ❖ Além de você gostar, na sua casa você tem essa oportunidade de ter livros de histórias para criança?
- ❖ Das leituras realizadas pela professora para vocês, de qual vocês mais gostaram?
- ❖ A professora da turma de vocês pergunta qual história vocês gostam de ouvir?
- ❖ Antes da realização da leitura para vocês, em algum momento vocês foram perguntados sobre qual tipo de histórias que mais gostam, qual o tema?
- ❖ Depois da leitura realizada em voz alta pelo/a professor/a você buscou ler novamente essa história? Você pediu o livro emprestado para levar para casa?
- ❖ O que vocês acham daquele espaço na sala, o cantinho de leitura?
- ❖ Vocês usavam em qual momento o cantinho?
- ❖ Daqueles livros que são colocados no cantinho de leitura, quais os seus preferidos, quais os assuntos e temas que vocês mais gostam?
- ❖ Quando a professora está lendo, vocês percebem alguma mudança na voz dela? Ela muda a voz quando muda o personagem?

## APÊNDICE C – Questionário de Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

Mestranda: Simone de Souza Silva

Orientadora: Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante

Tema da pesquisa: Leitura deleite: uma investigação sobre a leitura em voz alta na formação do aluno leitor em turmas do terceiro ano do ensino fundamental

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Referências pessoais e profissionais:

Nome: \_\_\_\_\_

Formação Inicial: Pedagogia com especialização em Supervisão e Orientação Escolar

1. Quais as contribuições que o Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) trouxe para sua prática de compartilhar histórias com seus alunos(as) em processo de alfabetização?
2. Qual a concepção de leitura que você identifica no Pnaic, no que diz respeito à leitura fruição?
3. O que é leitura deleite para você?
4. Quantas vezes por semana você realiza o momento da leitura deleite em sua sala de aula?

5. Quais os gêneros literários têm sido priorizados por você na hora de realizar a escolha para o momento deleite da turma?
  
6. Quais dos gêneros lidos por você durante o momento deleite são mais apreciados pelas crianças?
  
7. Como você se planeja para o momento de ler em voz alta para seus alunos? Você se preocupa com voz e corpo antes e durante a leitura?
  
8. Quais recursos didáticos você utiliza para auxiliar o momento da leitura deleite?
  
9. Quais as contribuições para a formação leitora de seus alunos(as) você tem percebido a partir da leitura em voz alta, leitura para os deleitar?

## APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

(Em duas vias, firmado pelo(a) participante voluntário(a) da pesquisa e pelo(a) responsável)

*“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe depois do consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa”.*

A Escola de Educação Básica \_\_\_\_\_, tendo sido convidada a participar, voluntariamente, do estudo “Do encantamento pelo texto ao letramento literário: a formação do leitor dos anos iniciais a partir do Pnaic”, que será realizada em sua própria sede, situada na \_\_\_\_\_, CEP: \_\_\_\_\_, na cidade de Maceió, Estado de Alagoas, recebeu da Sra. Simone de Souza Silva, pesquisadora responsável pela execução do referido estudo, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

1) Que o estudo se destina a investigar como alunos(as) do Ensino Fundamental narram suas experiências nesta etapa de escolarização sobre a leitura que gera o deleite literário.

2) Que a importância deste estudo é oferecer aos estudantes, professores e órgãos competentes informações relevantes acerca da realidade das experiências dos alunos em processo de alfabetização com a leitura deleite realizada pelo(a) professor(a) em sala de aula ou fora dela, instigando-os a ler por prazer.

3) Que os resultados que se desejam alcançar são: analisar as narrativas dos jovens sobre suas experiências escolares; ampliar as discussões sobre juventudes, Ensino Médio e projetos de futuro; identificar quais os projetos de futuro dos/as jovens e como eles(as) o pensaram/construíram e analisar possíveis diferenças entre os gêneros; perceber como a escola, em seu cotidiano, trabalha as perspectivas futuras dos/as jovens.

4) Que este estudo será desenvolvido no período de agosto a setembro de 2016, podendo se estender por mais um mês, caso haja algum imprevisto.

5) Que a referida escola participará do estudo por meio de representantes do corpo discente dos terceiros anos do Ensino Fundamental. Estes estudantes participarão de uma entrevista que seguirá roteiros específicos de desenvolvimento, com base nos objetivos propostos para esta pesquisa. Além disso, serão feitas observações dos/as alunos/as nas salas de aula, a partir de algumas aulas ministradas, como nas demais dependências da escola, onde seja possível observar e acompanhar *in loco* alunos e alunas e a relação deles com a leitura literária.

6) Que os possíveis riscos à saúde física e mental dos representantes desta escola são inexistentes, no que diz respeito ao respectivo estudo, pois os sujeitos serão observados em um ambiente que já lhes é familiar e que já faz parte da sua rotina, independente da pesquisa e que a possibilidade de quaisquer constrangimentos, o que poderia ser um risco aos sujeitos, a pesquisadora se compromete a evitá-los seguindo os princípios éticos desse tipo de estudo.

7) Que poderei contar com a assistência da universidade (Ufal), sendo responsável(is) pelo programa ao qual esta pesquisa está vinculada o Sr. Walter Matias Lima.

8) Que o principal benefício que a escola deverá esperar com a participação de seus representantes no referido estudo é a ampliação do conhecimento acerca dos relatos de experiência de seus alunos sobre a escolarização no Ensino Fundamental, uma vez que esta é a principal temática do estudo em questão e estará permeando todas as ações realizadas na escola. Por meio dessa ampliação do conhecimento, a escola poderá melhorar suas estratégias de intervenção em relação aos alunos/as do Ensino Fundamental, como um todo, no que diz respeito às suas experiências com a leitura pelo prazer do contato com textos literários e como essa relação os afeta diretamente no processo de alfabetização e letramento desses sujeitos.

9) Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

10) Que, a qualquer momento, você e a escola poderão recusar-se a continuar participando do estudo e, também, poderão retirar este consentimento, sem que isso lhes traga qualquer penalidade ou prejuízo.

11) Que as informações conseguidas por meio da sua participação e da escola não permitirão a identificação de seus representantes, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

12) Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para os sujeitos envolvidos. E que serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa.

13) Que a escola receberá uma via do trabalho final para que os professores e a escola tomem conhecimento das discussões realizadas no recinto, e que a pesquisa venha a contribuir, ainda que de forma incipiente, para a melhoria do diálogo realizado entre os/as jovens e a escola. Sendo assim, os resultados estarão à sua disposição, quando finalizada a pesquisa. Seu nome, ou material que indique a sua participação, não será liberado sem permissão. Os dados e instrumentos ficarão arquivados com a pesquisadora para possíveis estudos futuros.

14) Que receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de identidade \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos desta pesquisa, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão em participar, se assim o desejar. Dessa forma, declaro que concordo em participar desta pesquisa.

Recebi uma cópia desse termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Endereço do(a) participante voluntário(a):

Domiciliado: Rua Rotary

Complemento: não se aplica

Bairro: Tabuleiro

Cidade: Maceió

CEP: 57082-030

Telefone: (82) 3315-5672

Ponto de referência: Não se aplica

Nome e Endereço do Pesquisador Responsável: Simone de Souza Silva

Domiciliado: Av. Lourival Melo Mota, s/n – Campus A. C. Simões – BR-101 – KM 97,6,

Bairro: Tabuleiro dos Martins

Cidade: Maceió

CEP: 57072-970

Telefone: (82) 3214-1196 / 3214-1192

E-mail: monesouza18@gmail.com

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (Cedu) – Primeiro andar, pertencente à Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n – Campus A. C. Simões – BR-101 – KM 97,6, Tabuleiro dos Martins, CEP: 57072-970

Telefone: (82) 3214-1196/92

Correio eletrônico: ppgeufal@gmail.com

Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (CEP-Ufal)

Endereço: Campus A. C. Simões – Cidade Universitária, prédio da Reitoria, primeiro Andar, sala vizinha a Propep

Telefone: 3214-1041

**INCLUIR OBRIGATORIAMENTE ESSAS INFORMAÇÕES**

Maceió, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura ou impressão datiloscópica do voluntário(a) ou responsável legal (rubricar as demais folhas)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo Estudo (rubricar as demais folhas)

**ANEXOS**

## ANEXO A – Plano de Leitura – Gênero Textual: Conto I

**Escola Municipal Flor de Lis**  
**Plano de leitura – Ano: Quarto**  
 Professora: Suzana  
 Gênero textual: Conto

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| <b>TEXTO TRABALHADO</b>       | <b>A disciplina do amor</b><br><b>Autora:</b> Lygia Fagundes Telles   |
| <b>ESTRATÉGIAS DE LEITURA</b> |   |
| <b>ANTES DA LEITURA</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar a atividade fazendo questionamentos ao grupo:           <ul style="list-style-type: none"> <li>– Quem tem animal de estimação em casa? Em caso afirmativo, qual? Quem cuida do animal? Quando o animal vê você, qual reação esboça?</li> <li>– Questionar os alunos: Qual o animal que é o melhor amigo do homem? Por quê?</li> <li>– Vamos ver se realmente o cão é o melhor amigo do homem, assistindo a um vídeo de uma reportagem que foi exibida na TV.</li> <li>– Questionar: O que acharam do vídeo? Vocês acham que o cão é realmente o melhor amigo do homem? Que parte do vídeo mostra isto?</li> </ul> </li> <li>• Informar aos alunos que agora eles irão ler um conto, cujo nome é <i>Disciplina do Amor</i>, escrito por Lygia Fagundes Telles.</li> <li>• A partir desse título, o que vocês acham que o texto vai falar?</li> <li>• Se for possível, anotar as hipóteses para que, posteriormente, possam ser retomadas.</li> </ul>  |
| <b>DURANTE A LEITURA</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura silenciosa do conto.</li> <li>• Apresentar a biografia da escritora.</li> <li>• Questionar: A história fala sobre o quê? Como era a relação do dono com o cão?</li> <li>• Leitura do conto pela professora.           <ul style="list-style-type: none"> <li>– Questionar: O que o cão fazia, pontualmente, todos os dias? Ao ver seu dono, qual era a reação do cão? O que acontece com o dono do cachorro? O animal desiste de esperar o dono? Que parte do texto mostra isto? No texto tem a seguinte frase: “[...] então, disciplinadamente, como se tivesse um relógio preso à pata, voltava ao posto de espera”.</li> <li>– O que vocês entendem por esta frase? Como as pessoas reagem com relação à atitude do cão, ao esperar o seu dono? Qual a reação da família em relação ao fato ocorrido? E com o passar do tempo, como as pessoas veem essa espera? O que acontece com o cachorro no fim da história? Que parte do texto comprova isto?</li> <li>– Por que este conto tem este nome “A disciplina do amor”?</li> </ul> </li> <li>• Neste momento, confrontar as hipóteses: Quem do grupo acertou quando falou sobre o que a história iria falar? Existe alguma semelhança entre a reportagem apresentada com a história lida?</li> <li>• Exibir a segunda parte do vídeo (reportagem).</li> <li>• Perguntar aos alunos sobre o que acharam da história de hoje.</li> </ul> |
| <b>DEPOIS DA LEITURA</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propor aos alunos que ilustrem a parte da história de que mais gostaram e posteriormente socializar.</li> <li>• Expor os trabalhos no mural da sala de aula.</li> </ul>  |

## A DISCIPLINA DO AMOR

**Lygia Fagundes Telles**

Foi na França, durante a Segunda Grande guerra: um jovem tinha um cachorro que todos os dias, pontualmente, ia esperá-lo voltar do trabalho. Postava-se na esquina, um pouco antes das seis da tarde. Assim que via o dono, ia correndo ao seu encontro e na maior alegria acompanhava-o com seu passinho saltitante de volta a casa. A vila inteira já conhecia o cachorro e as pessoas que passavam faziam-lhe festinhas e ele correspondia, chegava até a correr todo animado atrás dos mais íntimos. Para logo voltar atento ao seu posto e ali ficar sentado até o momento em que seu dono apontava lá longe. Mas eu avisei que o tempo era de guerra, o jovem foi convocado. Pensa que o cachorro deixou de esperá-lo? Continuou a ir diariamente até a esquina, fixo o olhar naquele único ponto, a orelha em pé, atenta ao menor ruído que pudesse indicar a presença do dono bem-amado. Assim que anoitecia, ele voltava para casa e levava sua vida normal de cachorro, até chegar o dia seguinte. Então, disciplinadamente, como se tivesse um relógio preso à pata, voltava ao posto de espera. O jovem morreu num bombardeio, mas no pequeno coração do cachorro não morreu a esperança. Quiseram prendê-lo, distraí-lo. Tudo em vão. Quando ia chegando aquela hora ele disparava para o compromisso assumido, todos os dias.

Todos os dias, com o passar dos anos (a memória dos homens!) as pessoas foram se esquecendo do jovem soldado que não voltou. Casou-se a noiva com um primo. Os familiares voltaram-se para outros familiares. Os amigos para outros amigos. Só o cachorro já velhíssimo (era jovem quando o jovem partiu) continuou a esperá-lo na sua esquina. As pessoas estranhavam, mas quem esse cachorro está esperando? ...Uma tarde (era inverno) ele lá ficou, o focinho voltado para aquela direção.

(Extraído de *A disciplina do amor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980)

**ANEXO B – Plano de Leitura – Gênero Textual: Poema**

**Escola Municipal Flor de Lis**  
**Plano de leitura – Ano: Quarto**  
 Professora: Suzana  
 Gênero textual: Poema

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| <b>OBRA</b>                   | <p><b>Vida de Boneca</b><br/> <b>Autora:</b> Luciana Rigueira<br/> <b>Ilustrações:</b> Elisabeth Teixeira<br/> <b>Gênero textual:</b> Poema</p>  |
| <b>ESTRATÉGIAS DE LEITURA</b> |  |
| <b>ANTES DA LEITURA</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar a aula aquecendo os alunos com a música: Boneca de Lata.</li> <li>• Depois do aquecimento, a professora, com uma boneca nos braços, pergunta aos alunos se eles têm um brinquedo preferido. Pedir que expliquem o motivo da sua preferência.</li> <li>• Logo depois, exibir a capa do livro, divulgando o nome da história, do autor e do ilustrador.</li> <li>• Apresentar a biografia da autora.</li> <li>• Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos: O que será que esta história irá falar? Por quê?</li> </ul>  |
| <b>DURANTE A LEITURA</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar a contação da história. À medida que for contando, serão exibidas as ilustrações do livro.</li> <li>• Adotar pausas em alguns momentos para realizar questionamentos.</li> <li>• Ao término da contação, confrontar as hipóteses levantadas sobre o que a história iria abordar.</li> <li>• Realizar questionamentos:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Vocês gostaram da história? Por quê?</li> <li>– Por que a história tem como título “Vida de boneca”?</li> <li>– Quem é que está contando esta história?</li> <li>– Como era a vida desta boneca?</li> <li>– Ao longo do tempo, a rotina da boneca se modificou. O que aconteceu?</li> </ul> </li> <li>• Retomar algumas estrofes do poema, para realizar questionamentos:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Estrofes 5, 6 e 7: Por que Lia ficou diferente? Que tipo de sentimento ela teve?</li> <li>– Estrofes 11 e 12: Por que Lia estava colocando alguns brinquedos na caixa? O que estava acontecendo com Lia?</li> <li>– Estrofes 13: Por que Lia jogou a boneca embaixo da cama?</li> <li>– Estrofes 16, 17,18 e 19: Por que Lia disse muito obrigada para a boneca?</li> <li>– A boneca percebeu que aquela caixa não era só uma caixa de papelão, mas um caixão. O que ela quis dizer com isso?</li> <li>– Estrofes 22,23 e 24: Onde Lia foi parar? Quem era Maria?</li> <li>– Como terminou a história?</li> </ul> </li> </ul> |
| <b>DEPOIS DA LEITURA</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuir folhas para os alunos ilustrarem e escreverem qual o seu brinquedo preferido e explicar o motivo de sua preferência.</li> </ul>  |

**BONECA DE LATA**

Minha boneca de lata bateu com a cabeça no chão  
Levou mais de uma hora para fazer a arrumação  
Desamassa aqui, pra ficar boa

Minha boneca de lata bateu com o ombro no chão  
Levou mais de duas horas para fazer a arrumação  
Desamassa aqui, desamassa aqui, pra ficar boa

Minha boneca de lata bateu com a mão lá no chão  
Levou mais de três horas para fazer a arrumação  
Desamassa aqui,  
desamassa aqui,  
desamassa aqui,  
pra ficar boa

Minha boneca de lata bateu com as costas no chão  
Levou mais de quatro horas para fazer a arrumação  
Desamassa aqui,  
desamassa aqui,  
desamassa aqui,  
desamassa aqui,  
pra ficar boa

Minha boneca de lata bateu com o joelho no chão  
Levou mais de cinco horas para fazer a arrumação  
Desamassa aqui,  
desamassa aqui,  
desamassa aqui,  
desamassa aqui,  
desamassa  
aqui pra ficar boa

Minha boneca de lata bateu com o bumbum lá no chão  
Levou mais de seis horas para fazer a arrumação  
Desamassa aqui,  
desamassa aqui,  
desamassa aqui,  
desamassa aqui,  
desamassa aqui,  
desamassa aqui,  
pra ficar boa

**ANEXO C – Plano de Leitura – Gênero Textual: Fábula**

Escola Municipal Flor de Lis

**Plano de leitura – Ano: Quarto**

Professora: Suzana

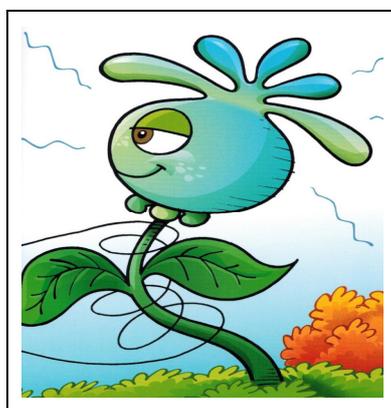
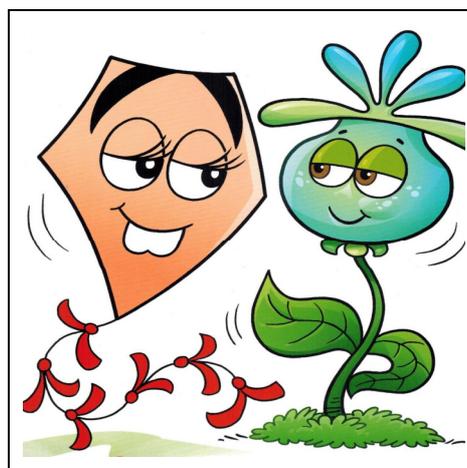
Gênero textual: Fábula

(continua)

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| <b>OBRA</b>                   | <b>A pipa e a flor</b><br><b>Autor:</b> Rubem Alves<br><b>Ilustrações:</b> Maurício de Souza   |
| <b>ESTRATÉGIAS DE LEITURA</b> |  |
| <b>ANTES DA LEITURA</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar a aula exibindo a capa do livro, divulgando o nome da história, do autor e do ilustrador.</li> <li>• Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos: O que será que esta história irá falar? Por quê?</li> <li>• Perguntar: quem gosta de pipas? Quem já brincou, quem sabe fazer etc.</li> <li>• Instigar os alunos sobre as ilustrações, quem são esses personagens? O que o Cebolinha está carregando? Será que é uma história em quadrinhos?</li> <li>• Conversar com os alunos que este livro não está em quadrinhos, é um texto narrativo (uma fábula).</li> <li>• Apresentar a biografia do autor e do ilustrador.</li> <li>• Apresentar para os alunos a pipa e a flor e solicitar que digam características, semelhanças e diferenças entre elas.</li> <li>• Iniciar a contação da história. À medida que for contando, serão exibidos os slides.</li> <li>• Antes de apresentar aos alunos os três jeitos de escrever o fim, solicitar que digam de que maneira terminou a história.</li> <li>• Contar aos alunos que a história não acabou, e que neste momento serão apresentados três jeitos de escrever o fim e que deverão ler os três e deverão escolher um final para a história. (entregar uma cédula para iniciar a votação e colar no cartaz)</li> <li>• Perguntar: Por que escolheu este final?</li> <li>• Realizar questionamentos: <ul style="list-style-type: none"> <li>– O que a pipa sentiu quando subiu bem alto? Para a pipa, o que era bom saber quando estava lá no alto?</li> <li>– Quem lá embaixo esperava a pipa?</li> <li>– Por que a pipa não podia mais voar?</li> <li>– Qual o sentimento da pipa em relação à flor, quando via as outras pipas voando lá em cima?</li> <li>– Para você, o que é inveja, o que ciúmes? Como o autor define a inveja e o ciúme?</li> </ul> </li> <li>• Retomar alguns slides para explorar as ideias principais: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pipa foi feita para voar “[...] eu sempre tive vontade de ser uma pipa. Bem leve, sem levar nas costas nada que pese o que é pesado puxa a gente para baixo”. O que o autor quis dizer com isso?</li> </ol> </li> </ul> |

(conclusão)

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| <b>OBRA</b>                   | <b>A pipa e a flor</b><br><b>Autor:</b> Rubem Alves<br><b>Ilustrações:</b> Maurício de Souza   |
| <b>ESTRATÉGIAS DE LEITURA</b> |  |
| <b>DURANTE A LEITURA</b>      | <p>2. “[...] Fico até pensando que as pessoas, para ser boas, precisam ter uma pipa muito colorida solta dentro de si...” O que o autor quis dizer com isso?</p> <p>3. Pipa, para subir, tem de estar amarrada na ponta de uma linha. E a outra ponta é uma mão que segura. É assim que a pipa conversa, através da linha. A mão puxa a linha e sente a linha firme, puxando para cima, querendo ir. É a pipa dizendo: “[...] me deixa ir um pouco mais... mas, se a linha responde frouxa, é a pipa dizendo que está sem companheiro, o vento foi embora, e ela quer voltar para casa.</p> <p>Para a pipa subir, o que é necessário? Qual a importância da linha e da mão que segura? Trazendo esta situação para nossa vida, para uma relação de amizade, o que significa esta linha e esta mão que segura a pipa?</p> |
| <b>DEPOIS DA LEITURA</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao término dos questionamentos, colocar um vídeo sobre amizade e pedir que escrevam no cartão completando a frase: Amizade é...</li> </ul>  |



## ANEXO D – Plano De Leitura – Gênero Textual: Conto II

**Escola Municipal Flor de Lis**  
**Plano de leitura – Ano: Quarto**  
 Professora: Suzana  
 Gênero textual: Conto

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| <b>OBRA</b>                   | <b>A Menina de Barro</b><br><b>Autora:</b> Gianinna Bernardes<br><b>Ilustrações:</b> Pablo Perez Sanches   |
| <b>ESTRATÉGIAS DE LEITURA</b> |  |
| <b>ANTES DA LEITURA</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar a aula situando os alunos sobre um episódio que ocorreu em Alagoas, em 2010: a enchente que atingiu 19 cidades. Perguntar se lembram desse terrível acontecimento. Caso lembrem, abrir espaço para o relato. Explicar aos alunos que será exibido o vídeo sobre esse acontecimento (reportagem). Conversar sobre o que viram. Depois desse momento, exibir a capa do livro “A Menina de Barro”, divulgando o nome da história, do autor e ilustrador;</li> <li>• Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos: O que será que esta história irá falar? Por quê? Que relação será que tem o vídeo exibido com a história que eu vou contar? Alguém da família é artesão? Em caso afirmativo, o que faz? Que material usa?</li> <li>• Ler a sinopse da história.</li> </ul>  |
| <b>DURANTE A LEITURA</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar a contação da história. À medida que for contando, serão exibidas as ilustrações do livro.</li> <li>• Realizar pausas em alguns momentos para os alunos interagirem: Rio Mundaú, na língua indígena, quer dizer “água de ladrão”. Por que recebera este nome?</li> <li>• Ao término da contação, confrontar as hipóteses levantadas sobre o que a história iria abordar.</li> <li>• Realizar questionamentos:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Vocês gostaram da história? Por quê?</li> <li>– Qual a importância desse rio para as pessoas daquela região?</li> <li>– O que aconteceu em junho de 2010, naquela região próxima ao rio?</li> <li>– Naquele momento, qual era o lugar mais seguro?</li> <li>– O que a menina colocou no bolso de seu vestido?</li> <li>– À noite, em cima daquela árvore, o que a menina pensava?</li> <li>– Ao amanhecer, o que fizeram com aquelas famílias que estavam desabrigadas?</li> <li>– O que os irmãos da menina levavam consigo?</li> <li>– Ao ver aqueles objetos, o que a menina sentiu?</li> <li>– O que o pai levava consigo?</li> <li>– Como terminou a história?</li> <li>– Que relação tem o vídeo com esta história?</li> </ul> </li> <li>• (Explicar aos alunos que a escritora criou essa história baseada na tragédia da enchente que acontecera em Alagoas, no ano de 2010).</li> </ul> |
| <b>DEPOIS DA LEITURA</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuir argila para os alunos criarem esculturas, podendo modelar esculturas referentes à história.</li> </ul>   |

**ANEXO E – Plano de Leitura – Gênero Textual: Texto Imagético ou Texto de Imagem – Conto**

**Escola Municipal Flor de Lis**

**Plano de leitura – ANO: Quarto**

Professora: SUZANA

Gênero textual: Texto Imagético ou texto de imagem – Conto

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| <b>OBRA</b>                   | <b>A Ovelha Negra da Rita</b><br><b>Autora:</b> Silvana de Menezes<br><b>Ilustrações:</b> Silvana de Menezes  |
| <b>ESTRATÉGIAS DE LEITURA</b> |   |
| <b>ANTES DA LEITURA</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar a aula questionando os alunos se já ouviram a frase <b>Fulano é a ovelha negra da família</b>. O que quer dizer esta expressão popular “ovelha negra da família”? (Expressão popular utilizada para representar a peculiaridade de uma pessoa que é diferente das outras, está fora dos padrões considerados normais pelo seu grupo social).</li> <li>• É legal ser considerada ovelha negra da família? Por quê?</li> <li>• Depois deste momento, exibir a capa do livro e a contracapa, explorando os elementos nelas contidos: nome da história, autor, ilustrador, editora, ilustração.</li> <li>• Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos: O que será que esta história irá falar? Por quê? Será que tem alguma relação entre a expressão popular “a ovelha negra” com a história?</li> </ul>   |
| <b>DURANTE A LEITURA</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar a exibição da história, por meio do suporte eletrônico <i>data show</i>, para que os alunos envolvidos na atividade possam observar os detalhes. (A mediadora neste momento não irá falar nada, apenas exibirá a história e verificar a reação da turma).</li> <li>• Depois de exibir, questionar: O que vocês acharam da história? O que este livro tem de diferente dos outros já lidos? Um livro sem nada escrito é um livro?</li> <li>• Voltar para a imagem inicial do livro e estimular os alunos a contarem a história, observando a diversidade dos detalhes das imagens. A mediadora neste momento irá instigá-los, levando os alunos a compreenderem a história.</li> <li>• Solicitar que um aluno(a) vá à frente, contar a história por meio das imagens.</li> <li>• Ao término da contação, confrontar as hipóteses levantadas sobre o que a história iria abordar.</li> <li>• Realizar questionamentos:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Onde se passa a história?</li> <li>– Que relação tem a Rita com a ovelha negra?</li> <li>– De acordo com a história, descreva como é a família de Rita.</li> <li>– Que características/adjetivos você atribui à personagem Rita? E para a Ovelha Negra?</li> <li>– Num momento da história, surge um problema na vida de Rita. Que problema foi este? Quem a ajudou? O que a ovelha fez? O que você achou da atitude da ovelha?</li> <li>– Por que será que Rita escolheu esta ovelha negra para ser sua amiga?</li> </ul> </li> </ul> |

|                          |   |
|--------------------------|---|
| <b>DEPOIS DA LEITURA</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Formar grupos e propor aos alunos que, de acordo com as imagens do livro, criem a história.</li><li>• Depois de pronta, a história deve ser apresentada utilizando PALITOCHE.</li></ul> |
|--------------------------|---|