

A Mediação de leitura literária no Ciclo da Alfabetização: um estudo a partir dos direitos de aprendizagem previstos no PNAIC

Malena Gonçalves de Arruda¹
Simone Santos Fidelis²
Ester Calland de Sousa Rosa³

Resumo

A leitura de textos literários no Ciclo de Alfabetização envolve a mediação de professores. Para tanto, estes utilizam diferentes recursos, inclusive as orientações e materiais disponibilizados por programas governamentais, como é o caso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Na pesquisa relatada neste artigo, são analisadas as práticas de leitura de textos literários de duas professoras que integram o PNAIC, a partir da observação de três rodas de leitura e da entrevista realizada com as mesmas. Os resultados evidenciam que os direitos de aprendizagem literária afirmados no PNAIC estão presentes nestas práticas e que as professoras utilizam os acervos distribuídos para a formação literária de estudantes.

Palavras-chave: Leitura literária; Ciclo de alfabetização; PNAIC

Introdução

Na área da educação é comum entendermos mediação como uma atribuição própria dos educadores. Assim, na função de mediador, o professor desempenha um papel não apenas técnico, mas, sobretudo participativo na construção do significado. (PASCOAL, 2009, p. 23 - 24).

O mediador é alguém que favorece a aprendizagem porque participa da construção do significado. Segundo os autores consultados num levantamento preliminar, uma das características do perfil do mediador é ser um leitor ativo. Neste sentido, Silva (2010, p.182) afirma que é importante que o mediador seja leitor e não apenas alguém que afirma que ler é importante.

Tendo como ponto de partida o entendimento de mediação na área da educação, buscamos o significado de mediadores de leitura e encontramos no glossário elaborado pelo Centro de Estudos em Alfabetização, Leitura e Escrita

¹ Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. malenaarruda@yahoo.com

² Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. fidelsimar@gmail.com

³ Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais– Centro de Educação – UFPE. esterrosa2014@gmail.com

(CEALE), que mediadores de leitura são: “aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem”.⁴

Nesta definição ressalta-se que a mediação de leitura permite uma troca de experiências, na qual o mediador através de sua vivência na leitura literária traça pontes entre o livro e o leitor.

Se esta é uma orientação que é defendida, de modo geral por educadores, nem sempre é o que se observa na prática. Pudemos perceber em nossas experiências como graduandas, quando realizamos observações de práticas escolares, que a mediação de textos literários é pouco frequente, apesar de existir um cantinho da leitura em muitas salas de aula. Porém uma exceção ocorreu nas observações da disciplina Educação Infantil, já que nestas ocasiões percebemos a mediação de leitura literária presente na rotina das crianças, em situações como a hora do conto, a roda de leitura, entre outros.

Em contraste com o que predominou nas observações realizadas ao longo do curso de Pedagogia nas diversas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica, quando estudamos a disciplina Educação Literária na Escola e na Biblioteca (componente eletivo no curso de Pedagogia da UFPE), pudemos refletir sobre as diversas possibilidades de favorecer a mediação do texto literário, em particular através da realização de rodas de histórias.

Nesta disciplina pudemos identificar a existência de diferentes estratégias de mediação da leitura literária, tanto em situações compartilhadas de leitura quanto na disponibilização de acervos, na utilização da biblioteca e na criação de comunidades de leitores (COSSON, 2011).

Ainda segundo Cosson (2011), para aproximar estudantes da literatura, a escola precisaria apresentar uma diversidade de obras, gêneros e autores para ampliação dos horizontes de leitura dos alunos.

Também percebemos o interesse sobre mediação de histórias literárias, educação literária e letramento literário em entidades não governamentais, como, por exemplo, expressa o “Manifesto por um Brasil Literário”, assinado

⁴ < <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura> >

conjuntamente pelo Instituto C&A, a Associação Casa Azul, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, o Instituto Ecofuturo e o Centro de Cultura Luiz Freire.

Neste Manifesto, as entidades que lidam com projetos de promoção da leitura divulgaram seu apoio à defesa da leitura literária como um direito de todos terem acesso a tais textos. Defendem que o acesso a esse conteúdo possibilita a criação, reflexão, fantasia, liberdade de pensar, solucionar problemas entre outros aspectos pertinentes. A este respeito, Queirós diz:

É no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia. [...] Nela compreendemos a literatura como capaz de abrir um diálogo subjetivo entre o leitor e a obra, entre o vivido e o sonhado, entre o conhecido e o ainda por conhecer. (2009, p. 118)

Além de entidades não governamentais percebemos documentos oficiais demonstrarem interesse pela acessibilidade de textos literários aos cidadãos, como por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução n. 7/2010 do Conselho Nacional de Educação), que estabelecem, em seu Art. 30, & 2º, que:

Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe ao professor adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas **linguagens artísticas**, a **começar pela literatura**, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades. (BRASIL, 2013) [grifos nossos]

Também encontramos no material que orienta o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) indicações para que os professores alfabetizem todas as crianças até os oito anos de idade e que atuem em seu letramento, inclusive o literário. Os direitos de aprendizagem de língua portuguesa e especificamente para o domínio da leitura do PNAIC orientam que as práticas escolares no Ciclo de Alfabetização devem conduzir os estudantes a:

1. Apreciar e compreender textos do universo literário

(contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura;

2. Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas. (BRASIL, 2013, p. 30)

Diante do debate colocado por especialistas da área e também das prescrições previstas nos programas governamentais, formulamos como questão de pesquisa: Será que os professores do Ciclo de Alfabetização conduzem a mediação da leitura literária junto a seus alunos, garantindo os direitos de aprendizagem preconizados pelo PNAIC?

Para tanto, estabelecemos como objetivo geral: Compreender como a prática da mediação de leitura de textos literários do professor do Ciclo de Alfabetização atende aos direitos de aprendizagens da Língua Portuguesa previstos no PNAIC.

Para atingir tal objetivo, elencamos como objetivos específicos: a) conhecer o perfil do professor como leitor; b) identificar o acervo literário que o professor dispõe em sala de aula; c) registrar quais as práticas de mediação de leitura realizadas em turmas do ciclo de alfabetização;

Em seguida, tratamos de algumas questões teórico-conceituais que orientaram a pesquisa de campo, para em seguida detalhar os procedimentos metodológicos e apresentar os principais resultados obtidos.

2. A leitura literária no ciclo de alfabetização

2.1. O professor como mediador da leitura literária

Conforme defendem diferentes autores, antes de formador de leitor, o professor deve ser um leitor ativo e não apenas repetir o discurso para as crianças que elas precisam ler, pois ler é importante (PASCOAL, 2009, p. 24).

A este respeito, Riter (2009) traz reflexões sobre sua prática de professor de Língua Portuguesa e de Literatura e conclui que o professor/mediador deve adotar três faces que possibilitem uma melhor

atuação como formador de leitor.

A primeira face apontada por ele seria o professor como contador de histórias. Para o autor seriam necessárias algumas características no ato de contar a história, como por exemplo, a escolha de histórias conhecidas pelo contador, pois isso facilitará um maior envolvimento do mediador na condução da leitura. Outra característica se deve ao fato do livro escolhido ser do gosto do professor/mediador, pois ao contá-la o aluno perceberá toda a paixão que o mediador sente ao ler o livro. Outra sugestão é iniciar e encerrar a contação de histórias com frases já conhecidas tais como, “era uma vez” ou “quem quiser que conte outra”. Essas fórmulas de abertura e de fechamento acabam favorecendo que a criança entenda que o jeito de tratar a linguagem nas situações de leitura são peculiares ao modo literário de lidar com a língua, portanto trazem significados importantes ao leitor.

A segunda face que o professor deve ter na percepção de Riter (2009) é de guia na biblioteca. O professor teria o papel de guiar o aluno neste ambiente com a finalidade de mudar a percepção sobre a biblioteca escolar, superando a visão equivocada de que este espaço é um mero depósito de livros, um local destinado ao castigo ou até mesmo como templo a ser conservado, mas não utilizado. E ao realizar esta tarefa de guia, o professor contribui para mudar essa percepção revelando assim, outras possibilidades - lugar de pesquisa; de descobertas de universos literários; para descobertas de novos autores, espaço de troca e de partilhas literárias.

E por fim, a terceira face do professor seria a de orientador da leitura. Neste ponto Riter (2009), retorna a primeira face do professor como mediador apontado por ele, pois segundo ele, o professor antes de formador deve ser um leitor e deve conhecer o que se encontra no mercado literário para assim, “separar o joio do trigo”, podendo indicar leituras com maior legitimidade.

Desta forma, Riter traça aspectos que o mediador de leituras literárias deve ter em seu perfil como leitor para formar outros leitores. Ao descrever três possibilidades de atuação do professor, vemos claramente que o formador de leitores é um leitor ativo, leitor que consegue revelar a beleza do ato de ler, como também um formador que saiba utilizar os diversos espaços destinados à leitura trazendo novos significados a estes espaços.

Por sua vez, Petit (2009), identificou em suas pesquisas que um fator

importante na formação de leitores é a recomendação por parte de uma pessoa que experimentou o melhor daquele texto e que, ao compartilhá-lo, soube apontar detalhadamente as inexplicáveis sensações passadas ao ler aquele texto. A pesquisadora nos lembra que:

Apropriar-se efetivamente de um texto pressupõe que a pessoa tenha tido contato com alguém [...] que já fez com que contos, romances, ensaios, poemas, palavras agrupadas de maneira estética, inabitual, entrasse na sua própria experiência e que soube apresentar esses objetos sem esquecer isso. (PETIT, 2009, p.48).

Ou seja, ser formador de leitores, na visão de Petit é compartilhar aquele livro com o qual ele se familiarizou e contar com emoção, despertar a curiosidade do seu aluno a buscar naquela história outras perspectivas de visão de mundo.

Ainda para a autora a hospitalidade e o acolhimento também são características do mediador. Em uma pesquisa realizada por ela junto a jovens de regiões da periferia de Paris, foi percebido que mediações calorosas ajudavam aquelas crianças e/ou adolescentes a escreverem suas histórias com outro olhar, ajudaram a incluir a leitura em suas vidas. Mesmo quando não se tornaram necessariamente grandes leitores, constatou-se que os livros não os entediavam, não lhes provocavam medo ou aversão. Assim, os mediadores ajudaram a que colocassem mais palavras em suas histórias, a tornarem-se mais atores delas. (PETIT, 2009).

No tópico a seguir, trataremos a importância da literatura na Educação Infantil e no ensino fundamental I, conforme garantidos por documentos legais.

2.2. O ensino da leitura literária no Ciclo de Alfabetização

Sabemos que ouvir histórias é um modo de acesso ao texto escrito que antecede à etapa de escolarização em que as crianças aprendem a ler e escrever. Além disso, as histórias contadas são apreciadas em diferentes momentos da vida, inclusive após o processo de alfabetização.

A leitura permite apresentar à criança um mundo que não conhece, mundo este que permite identificações. Como afirma Queirós (2009, s.p.):

[...] é no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia. [...] Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí a literatura ser próxima da criança. [...] Neste sentido é indispensável a presença da literatura em todos os espaços onde circula a infância.

Ouvir e contar histórias são o primeiro passo na formação de leitores, pois é a partir da leitura que a criança se insere no mundo da fantasia, se identifica com os personagens e situações contrastando essas experiências com a própria realidade, além de aumentar seu repertório cultural (CORSINO, 2010, p.204).

Ao ler histórias para crianças é ampliado o repertório de palavras a começar por aquelas usadas para falar do livro (como apresentação da capa do livro, o autor e ilustrador etc). Não focando sua atenção apenas no conteúdo das mensagens, mas nas formas de dizer, o trabalho com a linguagem oral permite a ampliação da competência linguística, apropriando-se dos recursos expressivos disponíveis. Como é colocado por Brito:

[...] não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito. Ela aprende a voz escrita, aprende sintaxe escrita, aprende as palavras escritas (2005, p.18).

Araújo (2011) também defende que o uso cotidiano e sistemático de situações de leitura e de escrita em seu universo cultural marca, desde o primeiro momento, as explorações das crianças com relação à escrita e à leitura, e nesse processo elas vão criando sentidos e se tornando mais naturalmente usuárias da língua escrita.

Vale destacar a importância de o professor organizar um lugar na sala de aula que assegure às crianças o fácil acesso a várias obras e que sejam inseridos eventos de leitura de vários gêneros, utilizando materiais escritos diversos, levando os alunos a terem contato com variadas obras. Esses elementos contribuem para desenvolver a construção de hábitos leitores e conseqüentemente a inserção na cultura letrada. Para Ferreira (1993):

Criar um ambiente alfabetizador havendo um “canto ou área de leitura” onde se encontrem não só livros bem editados e ilustrados, como qualquer tipo de material que contenha a escrita (jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens e rótulos comerciais, receitas, embalagens de medicamentos etc.). Quanto mais variados esse material, mais adequado para realizar diversas atividades de exploração, classificação, busca de semelhanças e diferenças para que o professor, ao lê-los em voz alta, dê informações sobre “o que se pode esperar de um texto” em função da categorização do objeto que veicula. (1993, p34).

O debate em torno das práticas de leitura literária também têm orientado documentos oficiais no campo das orientações curriculares. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.26-27) defendem a especificidade do texto literário como “um modo peculiar de dar forma às experiências humanas”, já que:

(...) Não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgredir para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis. (BRASIL, 1997, p.27).

Pode-se observar que neste documento preconiza-se a construção de um leitor que esteja disposto a ler algo que ofereça novos modos de pensar, novas perspectivas do sujeito e sua relação com o mundo. É afirmada também a necessidade da garantia do acesso dos alunos aos textos literários por considerar-se sua elaboração especial da linguagem, no qual almeja-se alcançar aspectos estéticos e constituir universos imaginários e ficcionais.

Mais recentemente, outros documentos reafirmam a importância da leitura literária na escola. No subtópico a seguir, trataremos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), apresentando suas características gerais e destacando o que assegura em termos de leitura literária na escola.

2.2.1. PNAIC: Definição e Propostas

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), traz no inciso II, art. 2º o objetivo de: “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oitos anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. Igualmente a Meta 5 do Plano Nacional de Educação, recentemente aprovado no Congresso Nacional, tem por finalidade afirmar o dever do poder público de alfabetizar todas as crianças até os oitos anos de idade.

Diante destas finalidades, surge então o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tendo como objetivo o de garantir o direito à alfabetização plena a todas as crianças até os oito anos de idade. Para atender estes desafios, o PNAIC envolve um acordo celebrado entre governo federal, estados, municípios e instituições públicas de ensino superior e vem se implementando desde 2013 em todo o país.

Suas ações baseiam-se em quatro linhas de atuação: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; Distribuição de Materiais Didáticos e Pedagógicos; Avaliações em larga escala e Gestão, Controle Social e Mobilização.

O objetivo geral do Pacto é formar educadores críticos, que proponham soluções criativas que favoreçam o processo de alfabetização. Além disso, espera-se que as escolas dialoguem com a comunidade em que se encontram inseridas, aprofundando a relação entre ambas e criando um espaço colaborativo, no intuito de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização.

Ainda no âmbito desse programa foram estabelecidos os direitos de aprendizagem, e dentre eles destacamos aqueles situados na área de leitura e mais especificamente no ensino da literatura. Além disso, no programa de formação docente do PNAIC é definido como uma das estratégias formativas permanentes a leitura deleite. Outro elemento importante é a distribuição dos acervos literários para a sala de aula. Ainda no campo da literatura, exemplos de práticas socializadas nos cadernos de formação de alfabetizadores trazem diversos exemplos de intervenções pedagógicas tendo o texto literário como recurso.

A estratégia da leitura deleite, citada acima, é muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos que, embora escritos para o público infantil, provocam efeitos estéticos também no leitor adulto. O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido. 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 os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes. As práticas realizadas com os professores no processo formativo são referências para sua reflexão e para que organize a partir desses referenciais, sua intervenção pedagógica.

Esta breve exposição dos princípios e orientações formativas do PNAIC evidencia que há indicações para o trabalho com leitura literária no Ciclo de Alfabetização. Partindo desta análise, expomos a seguir o trajeto metodológico da pesquisa e seus principais resultados.

3. Metodologia

Esta pesquisa situa-se numa abordagem qualitativa, orientação relevante nos estudos na área educacional e teve um caráter exploratório. A esse respeito afirma Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (1998, p.21).

O campo de pesquisa foram duas escolas da rede municipal, sendo uma do município do Recife e a outra de Camaragibe, na região metropolitana. A pesquisa contou com a colaboração de duas docentes e os seus respectivos alunos, com faixa etária entre 8 e 9 anos de idade, em turmas do Ciclo de Alfabetização.

Por questões éticas, os nomes das mesmas não serão divulgados e as

identificaremos por professora A, pertencente à Escola 1 e professora B, pertencente à Escola 2.

Como principal procedimento para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as duas professoras e observamos quatro aulas de cada professora, particularmente suas mediações na leitura literária.

Inicialmente faremos uma breve caracterização do campo de pesquisa e das professoras participantes para em seguida discorrer sobre os achados do estudo.

A Escola 1 atende alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental até o 5º ano e a Escola 2 atende a turmas do 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

A professora A tem formação inicial em Pedagogia com especialização em Educação Infantil e Psicopedagogia. Ela leciona em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, com 25 alunos frequentando, sendo uma das crianças com deficiência não especificada.

Por sua vez, a professora B tem formação inicial em Pedagogia e está cursando mestrado em Subjetividade e Movimentos Sociais. Ela leciona em uma turma do 3ª ano do Ensino Fundamental, com média de 21 alunos frequentando a sala.

Realizamos quatro visitas às escolas 1 e 2, sendo a primeira, para conhecermos o campo. A partir da segunda visita, fizemos a entrevista semiestruturada com as professoras A e B e uma observação em sala de aula. As duas últimas visitas também serviram para observação das práticas em sala de aula. Para estas observações, explicamos para as professoras A e B que o nosso objetivo era estudar o letramento literário e que queríamos observar momentos de seu trabalho com literatura.

5. Resultados

5.1. A professora mediadora: Quem é essa leitora?

Quanto ao seu perfil, em seu depoimento a professora A, diz que tem uma biblioteca em casa e afirma que seu gosto literário é o romance, livros de aventura e literatura brasileira. Porém ultimamente, diz que só lê coisas muito

específicas do seu trabalho, nada pelo prazer de ler, pois para ela, atualmente suas leituras são feitas para atender as finalidades profissionais.

No início de sua prática docente, considera que tinha dificuldade para trabalhar poesia com os alunos, porque “não tinha gosto de ler poesia”. Porém, começou a gostar depois que se apropriou da poesia e num momento que leu a poesia de Cecília Meireles e José Paulo Paes, em sala de aula percebeu que os alunos gostaram bastante, a partir de seu entusiasmo. Com isso, a professora, gostou da reação dos alunos e também tomou gosto pela poesia. Em seu depoimento afirma que:

No ano passado... Eu tenho alguma dificuldade de trabalhar poesia, porque eu não tenho gosto pra ler a poesia, depois que eu me apropriei, comecei a ler Cecília Meireles, José Paulo Paes. Comecei a ler na sala de aula eles tomaram um gosto tão grande que eu fiquei assim de “boca aberta”, ai eu comecei a gostar mesmo. Eu acho pelo fato de primeiro eu me apropriar facilitou pra que eles também pudessem gostar. Acho que o segredo foi esse... Que até então não tinha aquele prazer.

Por sua vez, ao ser indagada sobre sua experiência como leitora, a professora B lembra que em sua adolescência frequentava a casa de sua tia formada em letras e lá tinha acesso às mais diversas obras literárias brasileiras. Esse acesso aos diversos livros permitiu à professora B, viver experiências marcantes, conforme sua narrativa:

Com 15 e 16 anos eu ficava muito em casa e eu gostava muito de literatura. Ai acabou que eu tive acesso a muito romance [...] Eu lia Lima Barreto. Na época eu era adolescente passava a novela de Lima [...] Eu tinha uma tia que era formada em Letras e ela tinha muitos livros. [...] Ai eu acho que essa formação da minha tia, essa influência da minha tia, ela foi inclusive mais forte que a própria escola. [...]

Uma das experiências foi a de ler Lima Barreto e ao mesmo tempo assistir a telenovela baseada nesta obra. Outra experiência marcante foi proporcionada pela sua professora ao propor que a turma interpretasse a peça Cyrano de Bergerac. A professora B, se encantou com a proposta da peça e leu o livro Cyrano de Bergerac, por completo conseguindo desta forma, ser

escolhida para representar o personagem principal da peça.

Ela acredita que sua vivência como leitora interfere na sua prática como mediadora, pois na hora da leitura os alunos “conseguem ver se passamos empolgação ou não pela história”.

Esta posição é também defendida por autores como Riter (2009) segundo o qual o professor deve demonstrar todo o prazer que sente naquela história escolhida por ele, pois o aluno percebe quando o amor não vem da alma.

Percebemos nas falas das duas professoras a importância de ler uma história de seu gosto para os alunos, pois eles conseguem captar a empolgação do professor por aquele texto lido e desta forma se envolvem também na história.

Destacamos ainda na fala da professora B, a importância de um mediador na vida do leitor. Como vemos no seu relato de experiência como leitora é recordado por ela o acesso aos mais variados livros dentro da casa de sua tia.

Portanto é revelado nas falas das professoras A e B, a leitura no seu cotidiano quer seja para se atualizarem a partir da necessidade da área da educação, quer seja pelo gosto de ler, mesmo que essa segunda opção não seja frequente.

A este respeito, Rosa e Silva (2005) afirmam a necessidade de o professor ler para se atualizar, planejar e monitorar o seu trabalho, mas que o professor tenha relação íntima com a leitura e o gosto para formar leitores.

5.2. O que se lê nas salas do Ciclo de Alfabetização

Podemos perceber na fala da professora A, que a mesma apresenta diferentes razões para a escolha do livro literário que será trabalhado em sala de aula. Para ela, algumas escolhas ocorrem em função do tema a ser trabalhado em sala de aula, ou seja:

É muito relativo. Às vezes, eu vou direto ao tema. Um tema que eu quero trabalhar em sala de aula.

Esta afirmação da professora evidencia o que estudiosos da área consideram como uma dificuldade para o letramento literário escolar. Isto porque o conteúdo da escola, ou melhor, o currículo, é priorizado em detrimento à condução da leitura literária que promoverá ao leitor a experiência imaginária, criativa, senso crítico, etc. A esse respeito, Kirchof e Silveira 2010, apud Cosson (2009, p. 112) afirmam que:

Tende-se a uma excessiva pedagogização da atividade. É o que acontece quando se busca “civilizar” a criança por meio do conteúdo das histórias. Quando a professora enfatiza a “mensagem” da história contada como se fosse um conteúdo programático. Quando a história é usada para resolver um problema ou ilustrar uma questão educacional.

A principal crítica formulada pelos estudiosos da área é quando as escolhas são focadas exclusivamente num uso instrumental e pedagógico do texto literário.

Outras vezes, a professora A, diz que a escolha do livro literário é por indicação de colegas nos encontros quinzenais de planejamento coletivo, em que tem momentos para manusear livros podendo avaliar se têm histórias interessantes permitindo levar para sala de aula.

Este tipo de escolha evidencia um direcionamento mais focado na apreciação do texto, o que é um elemento defendido pelos autores da área.

Já a professora B, usa como critério de seleção na escolha do livro literário seu conhecimento do autor, pois segundo a mesma, existe mais garantia de usar satisfatoriamente os elementos mais ricos dos livros. O segundo critério adotado é a leitura do título, pois o título faz referência do que vai ser tratado durante a leitura. Após essas etapas, ela lê o livro e avalia se o livro possibilita uma aprendizagem para os alunos. Novamente aparece, portanto, uma escolha temática, voltada ao ensino de conteúdos. Na expressão da professora:

Meu primeiro critério é autores que eu já conheço. [...] O que me chama mais atenção geralmente num autor que eu não conheço é o título, o que ele tá tratando, é o conteúdo mesmo. Depois disso, eu olho. Eu leio o livro e depois avalio.

Entendemos assim, que a escolha para esta professora B perpassa seu

gosto de leitura, mas também está atrelado a objetivos de ensino. Estes motivos apontados pela professora agregam o elemento da escolha pessoal, como defende Riter (2009) como critério na seleção de leituras em sala de aula.

Após essa primeira triagem do livro, a professora B verifica como pode utilizar estes livros de forma que venha contemplar o planejamento de ensino de conteúdos, pois ela acredita que o livro literário envolve as crianças de tal maneira que facilita a compreensão dos alunos quanto ao conteúdo programado.

A esse respeito, Cosson (2010) fala que o ensino da literatura cristalizou-se no uso supostamente didático do texto literário para ensinar uma gramática esterilizada da língua, com um sentido utilitarista e subordinado às finalidades do currículo escolar.

Observamos também que a professora A, dispõe de um acervo próprio em sala de aula organizados num baú e um cantinho da leitura bem estruturado em relação à visualização dos livros, de fácil e livre acesso pelos alunos com vários gêneros literários, principalmente poesias e contos. Também percebemos na organização da sala a exposição de cartazes com receitas (culinária) e modelo de convites, auxiliando na construção de um ambiente favorável à leitura.

Já os gêneros contidos no acervo da sala de aula da professora B, são gibis, fábulas, contos, leitura de imagens, poemas e trava-línguas. Os livros estão organizados no cantinho da leitura e dentro do armário. Ambas as formas de organização estão de forma acessível aos alunos.

A professora A, nos informou que não há biblioteca na escola, porém existe uma sala de leitura, onde o acervo da escola está localizado. Ela também acrescenta que o acervo da escola é oriundo dos programas nacionais de distribuição de livros, a exemplo do PNAIC e do PNBE.

Já o acervo da professora B é proveniente também da iniciativa da rede municipal do Recife, no projeto chamado “Nas Ondas da Leitura”. Além deste programa e daqueles distribuídos pelo MEC, a professora B doou livros de seu acervo pessoal. E verificamos que dentro da escola tem uma biblioteca, porém o acesso à mesma estava impossibilitada no momento da pesquisa, pois se encontrava em reforma.

A partir desta perspectiva, presenciamos nas três observações da sala da professora A e da sala da professora B, leituras textos literários que fazem parte do patrimônio cultural da infância.

Quadro 1: Síntese das obras utilizadas nas sessões observadas

Sujeitos	Obs. 1	Obs. 2	Obs. 3
Profª. 1	Soltando os Bichos. Escrito por Rosana Ferrão e Dylan Ralphes e ilustrado por Humberto Barros	Cordel para crianças. Escrito por Pedro Costa	Chapeuzinho Vermelho. Escrito por: João de Barros e ilustrado por Cláudia Scatamacchia
Resumo	Se você fosse um bicho, que bicho gostaria de ser? Um leão valentão, uma formiga amiga, um mosquito esquisito, um pato chato? Um carneiro maneiro? Uma aranha estranha? Ou você não gostaria de ser bicho não? Prefere ser mesmo um menino, ou menina, que é, às vezes, valentão como leão, amiga como a formiga. O livro segue nessa linha, explorando o ritmo e a criatividade no uso da língua com rimas engraçadas, tipos inusitados de animais e de meninos e meninas.	Inicia apresentando como sendo algo que dá prazer a gente ler. Em seguida convida a todas as crianças a brincarem de inteligência e saber apresentando com adivinhações que no final de cada verso elas tinham que responder.	A história da menina do chapeuzinho vermelho que é enviada por sua mãe à casa da vovozinha que está doente e no caminho encontra o “terrível” Lobo Mau. Então o lobo engana a menina e chega antes à casa da vovó, onde pretendia primeiro devorar a velhinha e depois Chapeuzinho, mas com a chegada do caçador da floresta, que estava à sua procura, seus planos fracassam.
Profª. 2	Pinote, o fracote e Janjão, o fortão. Escrito por Fernanda Lopes de Almeida e ilustrado por: Alcy Linhares.	Chapeuzinho Amarelo. Escrito por Chico Buarque e ilustrado por Zinaldo.	Marcelo, marmelo martelo e outras histórias. Escrito por Ruth Rocha e ilustrado por: Adalberto Cornavaca.
Resumo	Janjão é o garoto que, por ser o fortão, deseja ser o rei da turma. Ele obriga todos os amiguinhos a brincarem de acordo com suas regras, com a exceção de Pinote, o mais franzinho do grupo. Ao ser confrontado com a audácia e a astúcia de Pinote, Janjão vê que não basta a força para controlar os outros.	Chapeuzinho Amarelo era uma menina que tinha medo de tudo, por isso não fazia nada, ficava o dia todo deitada na cama. O medo que ela mais tinha era do Lobo. Um dia ela acaba se encontrando com ele e nem dá para acreditar no que acontece!	Marcelo é uma criança que vive aparentemente aquela fase que todo adulto acha chata: a idade dos porquês. O diferencial é que Marcelo faz uma revolução em sua casa. Decide viver e dar nome as coisas seguindo o seu próprio critério lógico.

Fonte: autoras da pesquisa

Identificamos, portanto, que as escolhas das professoras contemplaram desde contos da tradição quanto histórias contemporâneas, sempre assegurando o contato das crianças com obras completas, em seu suporte próprio, qual seja, o livro.

5.3. Como se lê e para que se lê.

Durante as observações, as professoras A e B iniciavam as leituras apresentando o livro: mostrando a capa, título, quem foi o autor e o ilustrador. Esta apresentação da obra é importante para motivar o leitor e para introduzi-lo num vocabulário específico da leitura literária (CAVALCANTI, 2002). Ainda como estratégia motivacional, faziam perguntas de previsões acerca do livro e sobre o que o texto iria tratar. Também estimulavam os alunos a predizerem o seu conteúdo com base na capa e no título. As leituras eram realizadas pausadamente e apresentadas página por página apontando as ilustrações, desenhos e texto verbal.

Em uma das mediações a professora B iniciou com uma dinâmica que levou os alunos a soltarem a imaginação ao apagar a luz e pedir que todos os presentes pensassem em algo que tivesse medo. Após esse momento, todos abriram os olhos e cada um disse qual/is medo/s tinha/m. Em seguida, a professora apresentou o livro e fez a leitura da obra *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque e que trata dessa temática.

Em relação à organização dos alunos para a leitura dos livros na sala de aula da escola 1, os alunos ficavam sentados no chão formando um círculo. A professora A ficava sentada em uma cadeira próxima aos alunos. A história era iniciada com a utilização de uma fórmula de abertura que chamava a atenção da turma para a leitura que se realizaria a seguir.

Quanto a essa opção, Riter (2009), diz que tais expressões instituem um momento próprio, particular, singular, como se alertasse o público, avisando-o: Atenção, agora será narrada uma história. Vejamos o que registramos na observação da professora A:

Então vamos lá! Entrou pela perna de um pato. Saiu pelo pé do pinto, quem quer ouvir cordel que conte até 5. 1-2-3-4-5". Nesse momento

as crianças acompanham a professora contando em coro (Anotação do Diário de Campo)

Já a organização da sala de aula da escola 2, era uma espécie de retângulo possibilitando que todos os presentes se olhessem de forma horizontal. A postura da professora B, no início da leitura era a de se postar no centro do retângulo, em pé, e no decorrer da leitura a mesma se deslocava de banca em banca apresentando as ilustrações e indagando sobre a história.

Vale destacar que a turma A, participou ativamente das três leituras realizadas pela professora A, do início ao término. E a turma B demonstrou-se dispersa no momento da leitura.

A Professora A, realizava a leitura em voz alta, com entonação, diferenciando os tons e timbres de voz de cada um dos personagens, prendendo a atenção de todos. A educadora, em todos os momentos das leituras, sensibilizava a turma para o momento da escuta. A turma reagia de modo interativo com a leitura fazendo comentários durante a leitura.

Também como um procedimento comum às duas professoras, uma vez apresentado o livro e organizada a sala, iniciava-se a leitura da história. Durante a leitura, havia momentos de interrupção quando os alunos eram convidados a antecipar os conteúdos a seguir ou eram questionados sobre trechos já lidos, para avaliar sua compreensão da história. Ainda neste momento, os alunos eram levados à apreciação das ilustrações e respondiam a questionamentos sobre o que as imagens sugeriam.

No término de uma das leituras a professora B finalizou com uma atividade que consistia em solicitar aos alunos para destacarem palavras que sobressaíam durante a leitura do texto e em seguida a colarem no mural da sala de aula.

Esta forma de conduzir a leitura parece favorecer ao mesmo tempo o envolvimento e participação ativa das crianças e que elas desenvolvam uma atitude de envolvimento e apreciação na elaboração de sentido na relação com a obra (BRANDÃO e ROSA, 2010).

Além disso, o uso dessas estratégias pelas professoras revela uma intenção de aproximar o texto dos alunos de forma que eles consigam refletir sobre o escrito. Segundo Cosson (2009) o uso das estratégias de ativação do conhecimento prévio, estratégia de previsão do texto e perguntas objetivas

promove a interação do leitor com o texto lido.

A professora A, nos informou que antes tinha a ideia de que ler para as crianças o resultado seria imediato e hoje, ela pensa numa leitura deleite, para eles gostarem de ler que precisa ser uma "leitura gostosa, que eles façam folia, algazarra". E segundo ela, tal façanha é possível através da mediação da professora, ou seja:

Na verdade, antes eu tinha aquela ideia de que eu lia pra as crianças eu queria um resultado já na hora. E hoje eu penso mais numa coisa deleite também, entendeu? Para eles gostarem mesmo de ler. Não aquele que tem que me dar a resposta, aquele feedback. Eu lia: e quem foi o personagem? Quem foi não sei o que?! Hoje com a leitura mais direcionada, como vocês viram, mas geralmente eu faço aquela leitura, mas sem compromisso. Porque eu acho que agente tem que mediar, independente, tem que ter a mediação. Mas, leitura mais gostosa, que eles façam folia, algazarra, entendeu? Uma coisa que dar prazer mesmo. Leitura com prazer.

Esta perspectiva é similar à defendida por outros professores, que associam o prazer da leitura ao entretenimento. No entanto, o prazer que a leitura oferece é segundo Riter (2009, p.53), de outra natureza, já que tal prazer decorre da "capacidade do maravilhamento com uma rima, com uma construção frasal, com a beleza que as palavras, muitas vezes recriadas ou usadas num sentido não liberal, podem propiciar" (p.53).

Quando questionada quais objetivos tinha ao ler textos literários a professora B, disse que seu objetivo era de criar o gosto pela leitura nos alunos, apesar de também afirmar que suas escolhas estão associadas ao ensino de conteúdos curriculares, o que dá, em alguma medida, um caráter didatizante a essas leituras.

A esse respeito Soares (1999) apud Oliveira (2010) afirma que é inevitável o uso da literatura para fins escolares, afinal negar este fato é negar a essência da escola. Porém a mesma aponta que a forma usada nas escolas tem sido negativa criando resistências ou aversão entre os alunos.

Com isto, defende-se que a literatura pode ser usada para fins escolares, mas que seu uso não seja sempre focado para este ponto, respeitando sua principal finalidade. É isto que identificamos também nos direitos de aprendizagem apontados pelo PNAIC e cujos aspectos serão enfocados na seção a seguir.

5.4. Como formar leitores: Apreciar, Compreender, Fruição estética, Imaginação, Lirismos e Múltiplos sentidos

Como já indicamos na introdução deste artigo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) apresenta dois direitos da aprendizagem da língua portuguesa no domínio da leitura literária, quando o documento defende os direitos de:

1. Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura;
2. Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Partindo destas orientações curriculares, apresentaremos no tópico a seguir as observações das mediações dos textos literários das duas turmas, destacando que as crianças tiveram situações nas quais puderam apreciar o texto do patrimônio cultural da infância com textos literários. No quadro abaixo quantificamos as situações observadas em que cada uma das mediadoras enfatizou algum dos aspectos elencados nos direitos de aprendizagem.

Quadro 2: Levantamento quantitativo dos direitos de aprendizagem abordados nas sessões de leitura observadas.

Profª A	Apreciação/ Fruição	Compreensão	Múltiplos sentidos	Linguagem literária: Imaginação/ lirismo
Obs: 1	3	3	6	3
Obs: 2	4	4		2
Obs: 3	5	11	2	3
Total	12	18	8	8
Profª B	Apreciação/ Fruição	Compreensão	Múltiplos sentidos	Linguagem literária: Imaginação/lirismo
Obs: 1	4	14	6	1
Obs: 2	2	4	5	5
Obs: 3	3	4	2	1
Total	9	22	13	7

Fonte: as pesquisadoras

A apreciação:

Algumas situações observadas evidenciam uma condução voltada a favorecer a apreciação. Assim, professora A, durante a leitura do clássico Chapeuzinho Vermelho chama a atenção para a ilustração que remete à expressão facial do personagem do livro: “Olha a cara esfomeada dele! Olha a garra do lobo mau!”

Já durante a leitura da obra Chapeuzinho Amarelo, a professora B acaba não aproveitando a inquietação manifestada por um aluno que se surpreendeu com a expressão “amarelada de medo” e seguiu com a leitura do texto, ignorando a intervenção da criança.

As autoras Brandão e Rosa (2011) apontam que o caminho da apreciação literária passa pela identificação da qualidade estética das obras. Neste sentido, é importante que ao conduzir a leitura, os mediadores chamem a atenção das crianças para aspectos estéticos tanto do texto verbal quanto das imagens.

A compreensão:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

No decorrer da leitura dos livros “Soltando os Bichos” e “Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias”, respectivamente lidas pelas professoras A e B, as docentes usaram como estratégia fazer questionamentos que conduzissem as crianças a realizarem inferências sobre o texto e desta forma contribuíssem com a compreensão dos alunos sobre o texto lido.

Vejamos um segmento da conversa conduzida na leitura de “Soltando os Bichos”, conduzida pela professora A:

Profª: Mosquito é esquisito e o calango, seria o quê?
Aluno: Malandro!

Profª: Malandro! E a cobra?

Aluno: Jibóia!

Por sua vez, também houve este tipo de condução na conversa durante a leitura de “Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias”, lida pela professora B:

Profª: O que será o mexedor?

Alunos: Colher!

Profª: Como vocês sabem que é a colher?

Aluna: Porque a colher mexe as coisas.

Como vemos no trecho acima, a professora A propõe um jogo de rima aos alunos, primeiro ela traz um exemplo do livro “mosquito é esquisito” e depois pergunta com o quê o “calango rima”? E os alunos respondem malandro. Já a professora B pergunta o significado de mexedor, e os alunos por sua vez respondem que é colher.

Segundo Brandão (2006) podemos definir a compreensão com resultado da busca de sentido empreendida pelo leitor diante dos textos com os quais se depara.

Percebemos que tais questionamentos feitos pelas professoras A e B demandam dos alunos um conhecimento prévio que atrelado ao anunciado no texto possibilita uma resposta revelando a compreensão da leitura como uma atividade de construção de sentidos em que é possível interagir ativamente com o texto.

A imaginação

No texto literário, o fictício mobiliza o imaginário, que abre espaços do jogo e pressiona o imaginário a assumir uma forma, oferecendo condição construtiva para o estético (ISER, 1996 apud OLIVEIRA, 2010)

Como vemos nos trechos abaixo, as professoras A e B utilizam de uma estratégia de imaginação fomentando um ambiente favorável ao fictício, assim os alunos são levados a inspiração do estético.

A professora A convida a turma para imaginar o que irá acontecer com o personagem do Lobo mau, do livro Chapeuzinho Vermelho.

Profª: Gente,presta atenção! Então pra ficar a leitura mais apetitosa, a gente agora vai imaginar como vai ser a situação na floresta. Imaginaram o que foi que aconteceu na floresta? Imaginaram?

Alunos: Sim. O Lobo.

Profª: O lobo fazendo o que na floresta?

Alunos: O lobo mandando ela ir pela estrada do rio, da floresta.

A professora B, antes de iniciar a leitura apaga a luz da sala e solicita que todos fechem os olhos e diga qual/is medo/s eles têm, na leitura do livro Chapeuzinho Amarelo.

A professora B solicita que uma das alunas desligue a luz e explica: Oh, vou contar até três. Aí, vocês vão fechar os olhos. Tia vai pedir pra vocês pensarem só. Não é pra falar. Tá ok?

Profª: Oh, cada um agora vai pensar nos medos que vocês têm.

Aluno: Nos medos?

Profª: Medo! Sem falar.

Múltiplos Sentidos:

A professora A traz perguntas relacionadas ao desenho da capa, suscitando o debate entre os alunos sobre a ilustração do livro Soltando os Bichos. Vejamos o registro de um texto desta conversa:

Profª: Que bicho é esse?

Alunos: Um urso!

Profª: Um urso?

Alunos: É uma vaca!

Profª: Uma vaca?

Alunos: outros dizem: macaco!

Borba e Mattos (2011) colocam que as possibilidades representativas que as ilustrações podem causar ao leitor.

A leitura a partir das ilustrações dos livros dá à criança a possibilidade de perceber, ainda que intuitivamente, que o mundo pode “ser representado de diferentes formas e por meio de variadas estratégias composicionais” (Borba & Matos 2011, p.207).

Na história “Pinote, o fracote e Janjão, o fortão” a professora B lê um trecho da história e interrompe para indagar o que ocorrerá a seguir. Os alunos

dão diversas respostas e estabelece-se um diálogo, dando oportunidade para o confronto de opiniões, como visualizamos no fragmento a seguir:

Profª: Pinote, o fracote e Janjão, o fortão! Pinote era o menino mais fraquinho da turma. Mas derrubou Janjão, o fortão. Como será que ele fez isso?

Aluno 1: Com os pés!

Aluno 2: Deu uma rasteira!

Aluno 3: Deu um susto nele!

Aluno 4: Ele pegou e levantou o menino!

Neste extrato, ao serem questionados sobre como Pinote tinha derrubado Janjão a professora escuta uma diversidade de ideias sobre o fato de o fracote ter derrubado o fortão da turma. Neste caso, além de ouvir a diversidade de opiniões, caberia uma intervenção da professora que favorecesse um processo de negociação de sentidos. Quanto a isto, Corsino (2010) defende que a literatura se abre a múltiplas interpretações e permite o encontro de si mesmo e do outro, instaurando a linguagem na sua dimensão expressiva.

Lirismo:

A professora A, traz na história “Soltando os Bichos”, a vivência do lirismo ao apresentar palavras rimadas com cada bicho. Vejamos o registro de um texto desta conversa: “Profª: Esquisito como mosquito? Ou um Chato como pato?”

Já a professora B, na história de Chapeuzinho Amarelo, também proporcionou a vivência do lirismo, no sentido da “exaltação a linguagem, da poesia, da rima”, como podemos ver no trecho a seguir.

Profª: Olha só, (nesse momento ela escreveu no quadro) LO BO LO BO LO BO LO BO [...] Ele ficou gritando: LOBO LOBO

Aluno: Ôo tia, é um bolo aí?

Profª: Lo Bo Lo Bo Lo Bo. O quê tem aqui? (aqui ela sublinha as sílabas Bo + Lo e depois Lo+Bo)

Aluno: Bolo e lobo. Ôo tia, lobo faz bolo.

Como vemos acima, ao ser lida a parte da história que o lobo começa a gritar bem alto para menina que ele é um lobo por várias vezes, nesse momento a professora escreve no quadro as sílabas Lo – Bo – Lo – Bo e reler

mais uma vez com os alunos até que uma das alunas diz que lobo pode ser bolo.

6. Considerações finais

Com o presente estudo pudemos perceber que as professoras pesquisadas desenvolvem um trabalho que visa inserir seus alunos em práticas de leitura literária, incluindo situações voltadas à apreciação, a favorecer a compreensão, explorando a imaginação e a aprendizagem, favorecendo assim o desenvolvimento dos mesmos, seguindo direitos de aprendizagem preconizados nos documentos do PNAIC.

Ao término da pesquisa concluímos que o trabalho realizado pelas educadoras contribui para a formação de futuros leitores quando as crianças estão envolvidas e atenciosas com as contações de histórias e há o encanto pela maioria delas durante a leitura compartilhada.

Pensamos que através deste trabalho sobre a literatura na escola, possam existir outros que visem como este entender e encontrar formas de trabalhar o interesse da criança pela leitura e, portanto a valorização dos livros pelas mesmas. Trabalhos que possibilitem que estas quando adultos mantenham essa valorização, por ter gostado e gostar de ouvir leituras, por ter tido e ter a possibilidade de uma boa experiência com os livros.

7. Referências

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil**. Belo Horizonte. Autêntica, 2011. P.40-41.

_____. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

BRASIL. Ministério Da Educação. Secretaria De Educação Básica. **Ensino Fundamental De Nove Anos**. Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. Brasília: 2a Edição, 2007. a Lei no 11.274/06.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: Portal Mec. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso

em: 19 de jan. de 2015.

_____. **Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa. In: Portal Mec.** Disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>> Acesso em: 22 de nov. De 2014.

CAVALCANTE, J. **Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil.** 1ª ed. Paulas, 2002.

CORSINO, P. **Literatura na Educação Infantil: possibilidades e ampliações. In: Literatura : ensino fundamental /** Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, 2010. P.: 204.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário.** Belo Horizonte. Contexto, p. 117, 2013.

_____. **Letramento literário: Teorias e práticas.** São Paulo, 2009.

MINAYO, M. C. S., et. Al. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 20ª ed. São Paulo: ed. Vozes, 1994.

PAIVA, A.; MACIEL, F. e COSSON. R.. **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica, 2010. 204, p: il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 20)

PASCHOAL, S. B. de N. **Mediação cultura dialógica com crianças e adolescentes: oficinas de leitura e singularidade.** Orientação Prof. Dr. Edmir Perrotti. São Paulo: ECA/USP, 2009.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** Trad. Arthur Bueno e Camila Bodrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

QUEIRÓS, B. C. de. **Manifesto por um Brasil Literário.** 2009.

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

SANTOS, F. C. dos; MORAES, F. **Alfabetizar letrando, com a literatura infantil.** São Paulo: Cortez, 2013. P. 13-15.

SILVA, R. J. da. **Biblioteca escolar a formação de leitores: o papel do mediador de leitura.** Londrina: EDUEL, 2009.

Sites:

GLOSSÁRIO CEALE. Disponível em <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>> Acesso em 20 de fevereiro de 2015.

WEB ARTIGOS. Disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/a-relacao-entre-a-leitura-e-a-alfabetizacao/20116/#ixzz3P8I9Hqjt>> Acesso em 21 de janeiro de 2015.

PLATAFORMA DO LETRAMENTO. Disponível em <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/266/pnaic-o-desafio-da-alfabetizacao-na-idade-certa.html>> Acesso em 25 de fevereiro de 2015.