

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUCSP
COORDENADORIA GERAL DE EXTENSÃO, APERFEIÇOAMENTO E
EXTENSÃO – COGEAE
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUANDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Elaine Aparecida Ruggero

O desenvolvimento de uma leitura significativa e o prazer de ler no
primeiro ciclo do Ensino Fundamental I

São Paulo

2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUCSP

COORDENADORIA GERAL DE EXTENSÃO, APERFEIÇOAMENTO E
EXTENSÃO – COGEAE

PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUANDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Elaine Aparecida Ruggero

O desenvolvimento de uma leitura significativa e o prazer de ler no
primeiro ciclo do Ensino Fundamental I

Monografia apresentada à Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, como
exigência parcial para obtenção do título de
ESPECIALISTA em Língua Portuguesa, sob a
orientação da Prof^a. Dr^a. Aparecida Regina
Borges Sellan

São Paulo

2018

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	4
1. CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	8
1.1 - Diretriz oficial para a educação brasileira – Parâmetros Curriculares Nacionais.....	8
1.2 – Leitura pelo olhar dos teóricos.....	9
1.3 – Leitor competente.....	15
2. DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	20
2.1 - Fases do desenvolvimento cognitivo segundo Piaget.....	20
2.2 – Vygotsky e a interação social.....	22
3. PROJETO CIRANDA DO LIVRO “ RODA DE LEITURA”.....	25
3.1 - A escola e o Ensino Fundamental I.....	25
3.2 – O projeto Ciranda do Livro – Roda de leitura.....	26
3.3 – Desenvolvimento do projeto.....	28
3.4 - Discussão dos resultados.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	42
ANEXOS.....	44

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Os livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas.” Mário Quintana

Seguindo o pensamento do poeta e jornalista Mário Quintana, podemos refletir sobre a importância da leitura na vida do ser humano. A leitura está presente no nosso cotidiano e é imprescindível. Pode ser a leitura corporal, gestual ou da expressão facial de alguém ou a “leitura das palavras”, encontradas na placa de uma rua qualquer, de uma receita culinária, de uma notícia de jornal ou internet, na descrição de um acontecimento histórico ou ainda, num momento de lazer e descontração, a leitura de uma história de amor ou as aventuras vividas por uma personagem de um livro. A leitura, além de proporcionar o desenvolvimento de novas habilidades, ideias, sonhos e emoções, proporciona inúmeras possibilidades de acesso à informação e ao conhecimento, no qual compreendemos o mundo e o transformamos.

Por fazer parte de nosso cotidiano, cabe à família e também à escola o papel de desenvolver a ampliação do domínio dos níveis de leitura e habilidades para uma leitura proficiente, pois, nem sempre, nossas crianças são capazes de realizar uma atividade de leitura eficaz, competente e crítica. Isso significa que não basta “decodificar” o que está escrito, mas, significa, sobretudo, que saibam interpretar e compreender o que leem, além de saber fazer uso de sua leitura em suas práticas sociais. De acordo com Solé (1998, p.46), “quando a leitura envolve a compreensão, ler torna-se instrumento útil para aprender significativamente”.

O objeto desta pesquisa surgiu de conversas e discussões entre professores do Ensino Fundamental I e II e a direção pedagógica de uma escola particular da cidade de São Paulo, situada no bairro do Ipiranga. Professores do Ensino Fundamental II, relataram que enfrentam dificuldades em trabalhar com a leitura, pois poucos são os alunos que chegam a essa etapa e demonstram o gosto ou o interesse para buscar espontaneamente livros paradidáticos ou textos para lerem.

A leitura geralmente se faz de forma obrigatória, o professor determina um título ou um texto, esse aluno realiza a leitura e executa uma atividade avaliativa. Neste sentido, observa-se que essa leitura se faz de forma mecanizada, sem a devida compreensão e reflexão do texto lido, portanto não é significativa para a criança.

Essa condição da leitura por obrigação, não conduz à motivação para a leitura significativa ou competente. Kleiman (2000) traz que é de suma importância a predeterminação de objetivos, pois,

Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem (KLEIMAN 2000, p. 35).

Como mudar esse cenário? Como desenvolver a competência para uma leitura espontânea e significativa? Como o professor em sala de aula pode trabalhar para que seja desenvolvido esse potencial? Pensando nessas questões e acreditando que o entusiasmo e o prazer pela leitura tenham de “florescer” já no início da vida escolar dos alunos, professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental da escola em questão desenvolveram um projeto denominado Ciranda do Livro – Roda de Leitura, com o objetivo de contemplar nos alunos do primeiro ao quinto ano mais do que a capacidade de ler, mas o prazer de ler.

Nesse projeto, além do envolvimento das crianças, houve um convite para que os pais pudessem participar acreditando que as crianças, ao verem seus pais “dando o exemplo”, se sentiriam mais motivadas e esse envolvimento da família pudesse tornar o momento da leitura mais prazeroso.

Considerando as questões levantadas, a presente produção científica teve como objetivo geral refletir sobre a leitura significativa e sua contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental I. É importante salientar que na escola em questão, onde foi desenvolvido o projeto, havia um total de 151 alunos matriculados do 1º ao 5º ano, no ano letivo de 2017. Para tanto, foi utilizada como amostra a turma do 2º ano A do Ensino Fundamental I, com dezoito alunos matriculados.

Teve como objetivos específicos buscar na literatura bibliográfica contribuições teóricas que possibilitassem ampliação do conhecimento sobre as concepções de leitura, para que pudéssemos identificar e analisar as estratégias utilizadas pelos professores, na escola localizada no Ipiranga, com os alunos para criar habilidades para uma leitura espontânea e competente.

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi uma pesquisa bibliográfica, a fim de verificar concepções de leitura e definições sobre leitor competente. Também foram levantadas informações sobre a fase do desenvolvimento infantil, para traçar um perfil da fase do desenvolvimento cognitivo as crianças envolvidas no projeto Ciranda do Livro – Roda de Leitura.

Concomitantemente, foram realizadas visitas à escola para o acompanhamento do desenvolvimento do projeto.

Esta produção científica está dividida em capítulos, como apresentaremos a seguir:

No primeiro capítulo, serão apresentadas concepções da leitura, bem como a definição de leitor competente. Como aporte teórico mencionaremos a diretriz oficial para a educação brasileira - os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que norteiam as práticas pedagógicas e os autores: Leffa (1996); Solé (1998); Colomer e Camps (2002); Kleiman (2000/2002), que contribuirão de forma a embasar a definição de leitura apresentada pelos PCNs.

No segundo capítulo, discorreremos sobre a fase do desenvolvimento infantil em que se encontram as crianças envolvidas no projeto. Esse levantamento se fez necessário, para entender os aspectos que envolvem o processo de ensino- aprendizagem.

A contextualização e o desenvolvimento do projeto realizado na escola localizada no bairro do Ipiranga, no Estado de São Paulo, serão apresentados no terceiro capítulo, identificando quais estratégias os professores utilizaram para desenvolver com os alunos habilidades para uma leitura espontânea e competente. Faremos também, uma análise das estratégias utilizadas pelos professores envolvidos no projeto Ciranda do Livro – Roda de Leitura com a finalidade de verificar se as estratégias utilizadas coadunam com as teorias apresentadas.

Nas considerações finais, procuramos estabelecer relações entre as linhas de pesquisas no campo da leitura, com a prática apresentada em sala de aula, analisando as estratégias utilizadas pelos professores, com os alunos para criar habilidades para uma leitura espontânea e competente.

1. CONCEPÇÕES DE LEITURA

Este capítulo é apresentado um estudo sobre concepções de leitura. Assim, partimos da citação de leitura apresentada no instrumento norteador de apoio às práticas pedagógicas e diretriz oficial para a educação brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Discorreremos, ainda, de acordo com Leffa (1996) sobre três definições teóricas a respeito da leitura. Na primeira, o leitor extrai o significado do texto, na segunda o leitor atribui o significado no texto e, a última, é da interação entre leitor e texto. Apresentaremos também, estratégias de leituras propostas por Solé (1998), estas como ferramentas que o leitor pode utilizar para facilitar a compreensão de um texto. Como consequência, faremos um levantamento do que se espera de um leitor para que seja considerado competente.

1.1 - Diretriz oficial para a educação brasileira – Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCNs definem a leitura como:

Um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (BRASIL 1997, p.41)

A partir dessa definição, podemos afirmar que os PCNs respaldam -se na concepção interacionista da linguagem, uma vez que contempla a leitura como um processo no qual o leitor participa de forma ativa na construção do significado

do texto, ativando seus conhecimentos de mundo. Nessa concepção, ler é muito mais que um simples ato de decodificar letras, palavras ou sentenças, é um ato que envolve o processo cognitivo, pois utiliza-se de técnicas interpretativas, da percepção e de raciocínio, fazendo inferências e buscando significados que são dedutíveis, seguindo as “pistas” sugeridas pelo autor ao longo do texto e que são significativas para que o leitor possa chegar às suas próprias conclusões.

1.2 - Leitura pelo olhar dos teóricos

Na busca de autores que pudessem embasar essa definição de leitura apresentada pelos PCNs, iniciamos com os estudos realizados por Leffa (1996). Em sua obra, o autor nos apresenta três definições teóricas a respeito da leitura, sendo duas específicas e uma que ele considera conciliatória.

Na primeira concepção específica, apresenta que alguns teóricos acreditam que ler é extrair significado do texto. Nessa concepção o texto, tem um significado preciso, exato, completo e a compreensão não comporta suposições ou aproximações. A leitura é linear e se desenvolve palavra por palavra, deve ser cuidadosa e com consulta ao dicionário, sempre que uma palavra for desconhecida.

Nesta mesma linha, Colomer e Camps (2002) discorrem sobre essa concepção tradicional de leitura, conhecida como modelo de processamento ascendente, no qual o significado é extraído com base nos dados apresentados no texto, não comportando uma leitura nas entrelinhas. De acordo com as autoras,

Tal modelo supõe que o leitor começará por fixar-se nos níveis inferiores do texto (os sinais gráficos, as palavras) para formar sucessivamente as diferentes unidades linguísticas até chegar aos níveis superiores da frase e do texto. Para seguir esse processo, o leitor deve decifrar os signos, oralizá-los mesmo que seja de forma subvocálica, ouvir-se pronunciando-os, receber o significado de cada unidade (palavras, frases, parágrafos, etc.) e uni-los uns aos outros para que sua soma lhe ofereça o significado global. (COLOMER; CAMPS 2002, p.31)

Na segunda concepção específica, Leffa traz que, para outros teóricos, ler é atribuir significados ao texto, a ênfase está no leitor, e o texto pode provocar

em cada um ou até mesmo em cada leitura uma visão diferente da realidade dependendo da “bagagem” que esse leitor tem e traz para essa atividade. A leitura não é linear, é entendida como um procedimento de levantamento de hipóteses. São levadas em consideração as estratégias ou os recursos que esse leitor dispõe para atribuir significados ao texto. De acordo com essa concepção específica apresentada por Leffa (1996, p.15), “a leitura é um processo descendente: desce do leitor ao texto”.

Colomer e Camps (2002) também nos trazem contribuições sobre essa concepção de processamento descendente, ao afirmar que,

A intervenção no processamento descendente, o de cima para baixo, é um componente necessário da leitura corrente. Permite ao leitor resolver as ambiguidades e escolher entre as interpretações possíveis do texto. É o conhecimento do contexto. (COLOMER; CAMPS 2002, p. 31)

Para um terceiro grupo, ler é interagir. Essa concepção vista como conciliatória para Leffa, traz que, para compreender o ato de leitura, não se deve dar ênfase apenas no texto ou ênfase apenas no leitor, mas, que é importante considerar também um terceiro elemento, o que acontece no processo da relação entre o leitor e o texto, para que esse leitor consiga chegar à compreensão, considerada como produto final da leitura.

Para explicar o processo de interação entre leitor e texto, o autor faz uma analogia entre o processo de leitura com uma reação química; assim,

Na leitura, como na química, para termos uma reação é necessário levar em conta não só os elementos envolvidos, mas também as condições necessárias para que a reação ocorra. O simples confronto do leitor com o texto não garante a eclosão de todos os acontecimentos que caracterizam o ato da leitura. A produção de uma nova substância – no caso a compreensão – só ocorre se houver afinidade entre os elementos leitor e texto e se determinadas condições estiverem presentes. (LEFFA 1996, p. 17)

O autor chama a atenção com essa analogia, considerando que, para uma leitura significativa, não basta apenas o confronto dos elementos envolvidos, leitor e texto. É necessário que exista condições propícias, desde as competências fundamentais para o ato da leitura, por exemplo, conhecimento lexical, sintático e consciência fonológica, até a intencionalidade. Essa intencionalidade pode se caracterizar nos mais diversos objetivos que o leitor

tem ao procurar a leitura, seja para se informar, satisfazer uma curiosidade ou necessidade, resolver um problema ou, ainda, entretenimento e lazer.

Outra autora que também conceitua a leitura numa perspectiva interativa entre o leitor e o texto é Solé (1998). Para ela,

O modelo interativo não se centra, exclusivamente, nem no texto, nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz de seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto. Nesta perspectiva, e simplificando ao máximo, o processo de leitura viria ser o seguinte. Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, o das palavras...) de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como input para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas, simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. (SOLÉ 1998, p.24)

Para a autora, ler significa compreender. E cabe ao leitor ter uma postura ativa na construção do significado do texto, tal afirmação pode ser confirmada em sua citação. Solé (1998) traz,

Ler é compreender e que compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem que acontecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos-conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias etc. – que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura. (SOLÉ, 1998, p. 44).

A autora também traz grande contribuição ao nos apresentar estratégias de leitura, estas como ferramentas necessárias para o desenvolvimento de uma leitura competente e significativa, pois são consideradas como métodos ou técnicas que o leitor pode utilizar para facilitar a compreensão de um texto. Para a autora, “as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são

conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos (SOLÉ 1998, p.70). ”

Essas estratégias constituem-se nas operações mentais que o leitor realiza, na interação com o texto para construir o sentido, as quais permitem selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para alcançar o propósito ou o objetivo da leitura. Fazem parte do processo cognitivo e, na maioria das vezes o leitor não tem consciência, pois realiza automaticamente.

Na escola, ao se desenvolver atividades de leitura, o professor, seguindo os ensinamentos propostos por Solé (1998), deve dispor de “ferramentas”, ou estratégias que ajudem seus alunos na compreensão de um texto, tornando-o significativo. Essas estratégias devem ser desenvolvidas em três momentos fundamentais: o antes da leitura, o durante e o depois da leitura.

No primeiro momento, antes da leitura, o professor deve ser o principal agente incentivador dessa atividade, pois deve motivar, despertar a curiosidade e o interesse dos alunos para que eles criem expectativas diante dessa leitura.

Outra estratégia é estabelecer os objetivos para que essa leitura aconteça. Esses objetivos, que irão determinar como o leitor se situa diante da leitura, ou seja, é a informação que o leitor busca no texto, que o orientará. Esses objetivos devem responder, o *para que* ou o *porquê*, de estar realizando determinada leitura e podem ser dos mais variados possíveis, por exemplo, uma pessoa lê para obter uma informação ou seguir uma instrução; lê para aprender ou por prazer; para passar uma informação a alguém, para revisar algo que escreveu ou, ainda, simplesmente para treinar a leitura em voz alta.

O professor deve também ativar os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, verificar com que “bagagem” o aluno irá abordar o texto, pois, se o aluno possui algum conhecimento sobre o assunto a ser tratado, terá mais possibilidades de atribuir-lhe significado. Quanto a isso, Solé (1998) afirma que,

Frente à leitura na escola, parece necessário que o professor se pergunte com que bagagem as crianças poderão abordá-la, prevendo que esta bagagem não será homogênea. Esta bagagem condiciona enormemente a interpretação que se constrói e não se refere apenas aos conceitos e sistemas conceituais dos alunos; também está constituída pelos seus interesses, expectativas, vivências... por todos os aspectos mais relacionados ao âmbito afetivo e que intervém na atribuição de sentido ao que se lê. (SOLÉ,1998, p.104)

Para ativar os conhecimentos prévios, o professor pode apresentar alguma explicação sobre o texto, indicando o tema a ser abordado, ajudar os alunos a prestarem atenção em determinados aspectos apresentados no livro, como o título, os subtítulos, as ilustrações, as mudanças de letras, dentre outras coisas que podem trazer “pistas” do que trata o texto a ser lido, além de, incentivar os alunos a explorarem o que já sabem sobre o tema.

Outra estratégia proposta é estabelecer previsões sobre o texto e os acontecimentos do texto. Essas previsões também podem ser observadas na superestrutura do texto, no título ou nas ilustrações por exemplo, e também na formulação de hipóteses e na verificação da confirmação ou não das especulações realizadas. Ainda, antes da leitura, incentivar para que os alunos questionem a respeito do texto, pois quando o aluno, formula perguntas acaba por “tomar consciência” do que sabe ou não sobre o texto.

No segundo momento, durante a leitura, o aluno vai construindo a compreensão e é neste período que Solé (1998) se dedica a leitura como uma atividade compartilhada.

Segundo a autora, não é suficiente que o leitor iniciante assista ao processo pelo qual seu professor lhe mostra como constrói suas próprias previsões, como as verifica e em que indicadores se baseia para fazê-los. É importante que os próprios alunos construam esse processo, selecionem marcas e indicadores, formulem hipóteses e verifiquem-nas, construam interpretações e assumam a responsabilidade de organização e envolvimento do ato de ler.

A autora traz ainda que, segundo Palinesar e Brown (1984), existe um acordo bastante generalizado que consideram as estratégias de leitura, responsáveis pela compreensão, podem ser incentivadas em atividades de leitura compartilhada como: “Formular previsões sobre o texto a ser lido; formular perguntas sobre o que foi lido; esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto; resumir as ideias do texto”. Ou seja, o aluno tem de ser um leitor ativo que vai construindo uma interpretação do texto à medida que vai lendo. (PALINESAR e BROWN, 1984, apud SOLÉ, 1998, p.118)

Podemos conferir que, como uma tarefa de leitura compartilhada, foi apresentado uma sequência de atividades que não necessariamente precisa seguir a ordem apontada, mas deve haver uma adaptação aos objetivos propostos, às situações de leitura e aos alunos participantes. Nessa tarefa de

leitura compartilhada, o professor e aluno devem ler um texto em silêncio ou em voz alta; depois, o professor faz um resumo e solicita a concordância ou não do grupo; solicita, também, explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas; formula uma ou duas perguntas, cuja resposta torna a leitura necessária e pede para que outro “responsável” estabeleça hipóteses e previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando o ciclo de ler, resumir, solicitar esclarecimentos e prever.

Depois da leitura, terceiro momento fundamental, é caracterizado pela oportunidade que o aluno ainda tem de continuar compreendendo e aprendendo e três estratégias podem ser utilizadas, a identificação da ideia principal, a elaboração de um resumo e formular e responder perguntas de forma pertinente e coerente com o texto lido.

Solé (1998), considera como a ideia principal do texto, o resultado da combinação entre os objetivos da leitura que estarão guiando o leitor, os seus conhecimentos prévios e a informação que a autor queira transmitir. Outro ponto importante que a autora traz é que o professor deve ensinar o que é tema, antes de ensinar o que é ideia principal.

Já na estratégia de elaborar resumo, o aluno tem contato com a dimensão da leitura e da escrita e, ao sintetizar um texto, é exigido desse leitor, além da identificação das ideias principais do texto, as relações que irá estabelecer entre elas, de acordo com os objetivos estipulados para a leitura e seu conhecimento prévio. Neste sentido, o resumo, além de se tornar uma estratégia de elaboração e organização do conhecimento, auxilia na compreensão.

Outra estratégia, a de formular e responder perguntas pertinentes sobre o texto, permite ao aluno o desenvolvimento de uma leitura ativa.

Para complementar o levantamento de conceitos sobre leitura, Kleiman (2002), compartilhando com os ensinamentos de Vygotsky, considera a leitura como prática social. Segundo essa concepção, quando lemos qualquer tipo de texto colocamos em ação nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, ou seja, o grupo em que fomos criados. A aprendizagem acontecerá na interação entre os sujeitos, na prática comunicativa dos pequenos grupos no qual será criado o contexto para que a criança que não entendeu o texto entenda. De acordo com a autora,

(...) é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. (KLEIMAN, 2002, p.24)

A autora também ressalta que o leitor pode se valer de estratégias na realização da leitura de um texto, de acordo com os diferentes objetivos e necessidades. Essas estratégias são classificadas em estratégias cognitivas, operações inconscientes que leitor realiza para atingir algum objetivo de leitura, e estratégias metacognitivas, operações conscientes que o leitor realiza para atingir algum objetivo, no sentido de saber explicar o porquê de estar realizando. Kleiman traz que,

Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN, 2002, p. 49)

1.3 - Leitor competente

Na busca do que significa ser um leitor competente, recorreremos novamente aos Parâmetros Curriculares Nacionais que trazem a seguinte definição,

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. 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. Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam

socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. (BRASIL 1997, p.41)

No documento que norteia as práticas pedagógicas dos nossos educadores e diretriz oficial da educação brasileira, encontramos a definição de leitor pela designação “competente”, já os teóricos utilizam não só o adjetivo “competente”, mas também se apropriam de termos como autônomo ou proficiente.

Todos esses termos ou definições “carregam” em si o que se espera desse leitor, uma postura ativa na construção do significado do texto, ou seja, ele só poderá ser considerado como um leitor competente, proficiente ou autônomo, a partir do momento que conseguir estabelecer quais são as estratégias leitoras mais apropriadas que o ajudarão, no momento específico da leitura, a atingir a compreensão e os objetivos propostos.

De acordo com Solé (1998),

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modifica-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos. (SOLÉ 1998, p.72)

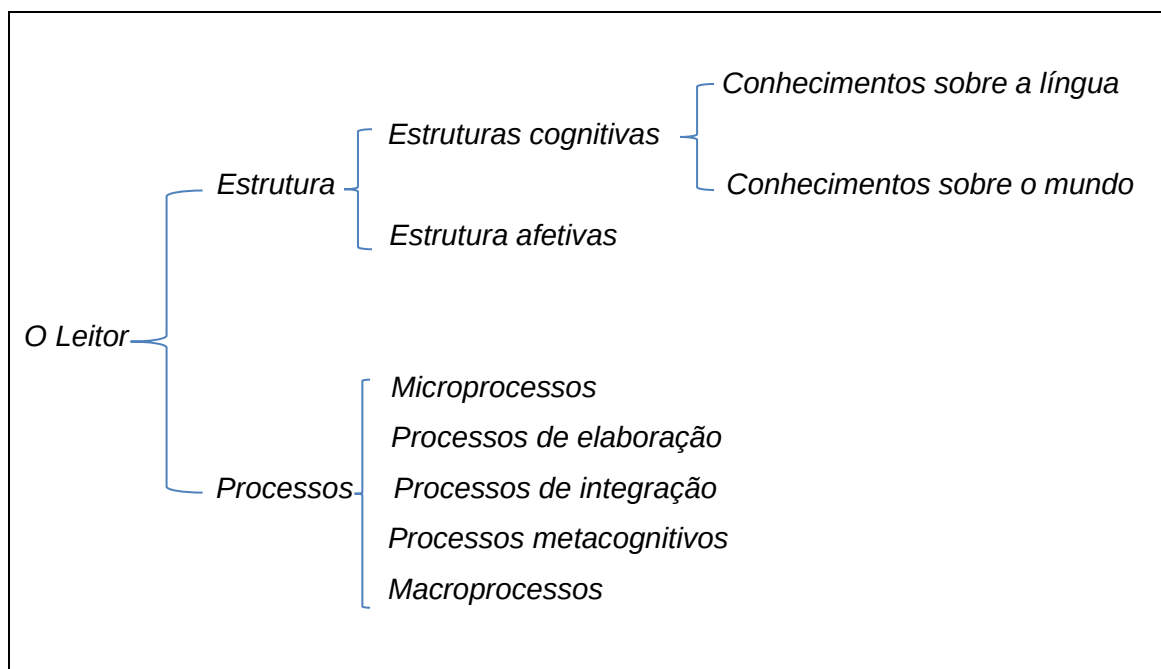
Já Kleiman (2002) traz que,

O leitor proficiente é capaz de reconstruir quadros complexos envolvendo personagens, eventos, ações, intenções para assim chegar à compreensão do texto, utilizando para tal muitas operações que não são foco de reflexões conscientes. (KLEIMAN, 2002, p.65)

Para a autora, esse leitor proficiente utiliza vários procedimentos e estratégias na compreensão de um texto. Como já citamos, essas estratégias são classificadas cognitivas e metacognitivas. A característica mais marcante no leitor proficiente é a flexibilidade na sua leitura, visto que, se o procedimento utilizado não atinge o objetivo proposto, ele se utiliza de outros recursos disponíveis. Esse leitor apresenta também duas características básicas: lê com clareza dos objetivos que quer alcançar e compreende o que lê.

Giasson (2000) também nos apresenta que o leitor lança mão de estruturas cognitivas e afetivas, além de determinados processos, que

correspondem às habilidades a que recorre na compreensão de um texto. Como demonstrado no quadro a seguir,



Quadro: As Componentes da variável leitor do Modelo de compreensão consensual. (GIASSON, 2000, p.25)

As estruturas cognitivas dizem respeito aos conhecimentos que o leitor tem sobre a língua no âmbito da fonologia (distinção de fonemas característicos da sua língua), da sintática (ordem das palavras na frase), da semântica (sobre os sentidos das palavras e das relações entre elas) e da pragmática (que se referem ao modo ou estilo de falar, nas mais diversas circunstâncias). Outro elemento importante é o conhecimento sobre o mundo, pois, para que haja compreensão, o leitor deve estabelecer relações entre o novo (texto) com seus conhecimentos adquiridos anteriormente.

A autora, em seus estudos, cita Wilson e Andersen (1986) que consideram que os alunos com conhecimentos anteriormente mais desenvolvidos retêm mais informações e compreendem melhor. De acordo com a citação,

Para que os alunos se tornem leitores competentes, é preciso que o programa escolar seja rico em conceitos de todo o tipo; história, geografia, ciência, arte, literatura...Qualquer conhecimento adquirido por uma criança poderá eventualmente ajudá-la a compreender um texto. Um programa vazio de conceitos, que só se apoia em exercícios artificiais, pode bem vir a produzir leitores vazios que não compreenderão o que lêem. O que não sabem constituirá uma desvantagem para eles. (WILSON e ANDERSEN, 1986, apud GIASSON, 2000, p.28)

Esses conhecimentos são organizados em esquemas, ou em grandes unidades de ações, sequências de ações ou acontecimentos e também contém variáveis.

Já as estruturas afetivas dizem respeito às atitudes e aos interesses do leitor diante da atividade de leitura.

Outro componente envolvido na compreensão leitora são os processos de leitura. Giasson (2000) apresenta a classificação proposta de Irwin (1986) que distingue cinco grandes categorias de processos: microprocessos (compreensão de uma informação contida na frase), processos de integração (estabelecer relações entre as proposições ou as frases, utilizando referentes, conectores e inferências baseadas em esquemas), macroprocessos (orientação para compreensão total do texto, inclui a identificação da ideia principal do texto, resumo e a utilização da estrutura do texto), processos de elaboração (permite ao leitor ir além do texto, fazendo previsões ou inferências) e processos metacognitivos (capacidade que o leitor tem de identificar a perda da compreensão e a adaptar-se a essa situação reparando essa perda).

Ainda, de acordo com Giasson (2000, p.35), “(...) a compreensão não é a simples transposição do texto para a mente do leitor, mas uma construção do sentido que ele próprio faz”.

Em síntese, neste capítulo, tentou-se apresentar um panorama, partindo dos PCNs, e buscando por alguns estudiosos, que pudessem, à luz de seus conhecimentos, apresentar-nos aspectos importantes para a compreensão de definições de três linhas de concepção de leituras como seguem: a *bottom-up* (foco no texto), a leitura é vista como um processo de decodificação de letras e sons; a *top-down* (foco no leitor), o processo de leitura se dá do leitor para o texto, e ele será o responsável pela construção de sentido, baseando-se no conhecimento de mundo adquirido previamente; e também a perspectiva interacionista, apresentando que, para haver a produção de sentido, o foco situa-se na interação entre o texto, o autor e o leitor integrando as informações contidas no texto com as informações que o leitor traz, no momento em que aciona seus conhecimentos prévios e utiliza-se de estratégias. Essas estratégias, abordadas por Solé (1998) como procedimentos, e por Giasson (2000) como estruturas cognitivas (conhecimento sobre a língua e sobre o

mundo), afetivas, além de determinados processos (como microprocessos, processos de elaboração, de integração, metacognitivos e macroprocessos), que o leitor pode se valer, para facilitar a sua compreensão leitora, proporcionando uma postura ativa na construção do significado do texto. Um leitor que seja capaz de compreender o que lê, ou questiona-se sobre sua própria compreensão, que seja capaz de aplicar estratégias de leitura como seleção, antecipação, inferência e verificação, que seja capaz de tomar decisões diante das dificuldades de compreensão encontradas. Alguém que consiga estabelecer relações entre o texto que lê com os textos já lidos e que, seja capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, os que mais atendam os seus objetivos de leitura. Enfim, formando, assim, um leitor autônomo, proficiente ou competente.

2. DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Este capítulo apresenta contribuições sobre o processo de desenvolvimento cognitivo infantil. Esse levantamento se fez necessário para compreender os aspectos que envolvem o processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança. Recorremos aos estudos de Jean Piaget, que descreve as fases do desenvolvimento cognitivo da criança e também a visão sócio - interacionista de Lev Vygotsky, visto que, muitos professores fundamentam suas práticas pedagógicas nos dois estudiosos.

2.1 – Fases do desenvolvimento cognitivo segundo Piaget

Jean Piaget, suíço, formado em biologia, criou a Epistemologia Genética, estudo sobre os mecanismos de aprendizagem dos seres humanos. Esses estudos influenciaram a criação de um método educacional, chamado construtivismo, que propõe que o aluno participe ativamente do seu próprio aprendizado, a criança é levada a experimentar e o “erro” é visto como uma oportunidade de aprendizado. O professor é o mediador do processo e na interação valoriza os questionamentos, estimula as dúvidas e o desenvolvimento do raciocínio. A avaliação é vista como um todo, em todo o processo e não apenas pontual, como no momento de uma prova ou apresentação de um trabalho.

Os estudos de Piaget sugerem que, no funcionamento intelectual do ser humano, há dois processos fundamentais que ocorrem o tempo todo, a adaptação – processo de ajuste ao meio, e a organização – processo que inclui a combinação das informações provenientes dos diferentes sentidos.

O estudioso também utiliza outros termos, assimilação que é o processo de incorporação das novas experiências ou informações e, acomodação que é o processo de modificação de suas ideias ou estratégias em função da nova experiência. Pela assimilação e acomodação, a criança modifica seu modo de agir no meio. A esse processo o autor denomina esquemas, considerados padrões organizados de comportamento ou estruturas mentais que o sujeito constrói na interação com o ambiente e que organizam seu conhecimento e o modo de usá-lo. São formados ao longo da vida e serve para prever, contrastar

e interpretar qualquer informação; são aplicados em qualquer âmbito da experiência humana e a todo tempo, seja para realizar uma operação matemática ou para saber como funciona um determinado lugar.

Piaget divide o desenvolvimento cognitivo da criança em quatro períodos, caracterizado como um processo que se realiza em todo o ser humano, desde o nascimento até a fase adulta, com caráter sequencial. Isso é, para o teórico, a criança passa por quatro estágios de desenvolvimento e, em cada estágio, vai sendo construída a estrutura para a seguinte, sempre mais complexa.

As fases são divididas em:

- Estágio sensório - motor: que vai do nascimento até os dois anos.
- Pensamento pré-operacional: a partir dos dois anos até os seis anos.
- Pensamento operacional concreto: dos seis aos doze anos.
- Pensamento operacional formal: dos doze anos em diante.

As crianças envolvidas no projeto Ciranda do livro – Roda de leitura, são do ensino fundamental I, estão cursando do 1º ao 5º ano e, de acordo com o estudioso, estão na fase do pensamento operacional concreto. Enfatizamos que a turma escolhida como amostra está no 2º ano, entre sete e oito anos.

Na fase do pensamento operacional concreto, a criança começa a pensar de modo mais lógico, porém ainda está ligada à realidade concreta. Esse período é caracterizado pela aquisição de novos esquemas internos importantes pelas crianças, pois, com o aparecimento da capacidade de interiorizar as ações, realizam atividades com operações matemáticas como a soma, subtração e multiplicação não apenas no papel, mas também mentalmente.

Além disso, são capazes de realizar ordenação serial, não apenas do maior para o menor ou vice-versa, mas, também, estabelecem relação com a questão da transitividade. Compreendem a reversibilidade, ou seja, que uma operação de adição é contrária à subtração ou, ainda, tem a capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre os objetos, são capazes de raciocinar indutivamente partindo de suas próprias experiências para um princípio geral, realizam classificações em agrupamentos e compreendem as relações entre as classes.

Piaget considera, também, que a criança nesta fase do pensamento operacional concreto, deixa o egocentrismo intelectual e social, característica

natural e predominante nas crianças que se encontram na fase anterior, do pensamento pré-operacional (entre os 2 e 6 anos), para apresentar a habilidade em considerar a perspectiva do outro. A criança e seus colegas podem discutir diferentes pontos de vistas, sendo capaz de respeitar e compreender a opinião do outro e, também, justificar e defender sua própria opinião, portanto “coloca-se no lugar do outro”.

São capazes de distinguir o que é o mundo real do mundo imaginário e começam a desenvolver um senso moral, juntamente com um código de valores.

2.2 - Vygotsky e a interação social

Vygotsky, Bielo-Russo, formado em psicologia, traz grande contribuição para a área da educação na medida em que apresenta reflexões sobre o processo de formação das características psicológicas do ser humano, e das relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Uma de suas principais ideias é que: “As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo com o contexto cultural e social”, Rego (1996, p. 41).

Seus estudos têm como base o desenvolvimento infantil, ressaltando o processo sócio – histórico; nessa perspectiva, também conhecida como sócio interacionista, o desenvolvimento cognitivo da criança se dá por meio da relação nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação, com outros indivíduos. Ao mesmo tempo em que o indivíduo transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.

Vygotsky, identifica dois níveis de desenvolvimento humano, o real ou afetivo e o potencial. O real, refere-se às conquistas já internalizadas, ou seja, aquelas funções ou capacidades que a criança consegue utilizar sozinha, sem a ajuda de uma pessoa mais experiente na cultura, visto que já aprendeu ou domina. Já o nível potencial, relaciona-se às capacidades em vias de construção. Para que o potencial se torne real, faz-se necessária a mediação de uma pessoa mais experiente, atuando sobre ao que o estudioso denomina zona

de desenvolvimento proximal. Rego, em seus estudos, apresenta a conceituação de Vygotsky,

A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal”. Neste sentido, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva pois a “zona de desenvolvimento proximal” define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento (REGO, 1996, p. 73)

Para Vygotsky, a aprendizagem é condição essencial e necessária ao processo de desenvolvimento pleno do ser humano. Essa aprendizagem é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal e acontece em um determinado grupo cultural. Na medida em que ocorre a interação com os outros indivíduos ou com o meio físico, a criança vivencia um conjunto de experiências a que tem acesso, como conceitos, valores e ideias proporcionando a construção do conhecimento do mundo que a cerca, são os conceitos cotidianos, construídos através da observação, manipulação e vivência direta da criança, seriam as experiências pessoais adquiridas, mesmo antes de entrar na escola.

Já na escola, o indivíduo terá contato com o ensino científico, que é um ensino mais sistematizado e não está acessível à observação ou ação imediata de criança. São os conceitos construídos e acumulados pela humanidade, são considerados conceitos mais amplos, abrangentes e abstratos.

Entender o conceito da zona de desenvolvimento proximal, permite ao professor a identificação de crianças em diferentes níveis de desenvolvimento, a fim de colocar os alunos mais experientes junto com os alunos que necessitam de um apoio, para desenvolverem atividades juntas, promovendo a troca de experiências e a interação.

Possibilita, também, que o professor entenda os “limites” de cada criança, ou seja, as diferenças entre elas no processo de aquisição do conhecimento e perceba se os conteúdos a serem trabalhados ou as atividades propostas em sala estão de acordo com as possibilidades de cada uma.

Resumidamente, neste capítulo, buscamos refletir como acontece o processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo infantil.

Com formação em biologia, Piaget acredita que o desenvolvimento acontece de dentro para fora, ou seja, a criança desenvolve cognitivamente seguindo alguns processos sequenciais e fixos, denominados estágios de desenvolvimento e o que irá determinar em qual estágio a criança se encontra, é a idade cronológica.

Vygotsky, formado em psicologia, enfatiza o aspecto interacionista, ou seja, para o estudioso, o desenvolvimento ocorre nas relações sociais, de fora para dentro, sempre com a mediação de alguém. Por ocorrer nas relações sociais, o desenvolvimento pode sofrer alterações, conforme o ambiente social em que a criança está inserida.

Podemos observar que, para ambos estudiosos, o professor deixa de ser o detentor do saber, para ser um facilitador ou mediador no processo de ensino-aprendizagem. A criança também deixa de ser passiva nesse processo e passa a ter um papel mais ativo na construção do conhecimento.

Baseando-se nos estudos de Piaget e como já citado anteriormente, podemos afirmar que as crianças envolvidas no projeto estão no estágio do pensamento operacional concreto, com sete anos. Observamos que dominam operações matemáticas como soma, subtração e multiplicação, conseguindo realiza-las mentalmente, mas, ainda encontram um pouco de dificuldade nas operações de divisão. Deixaram a fase do egocentrismo e conseguem se colocar no lugar do outro. Pensam de forma mais lógica e já são capazes de separar o que é mundo real do imaginário.

Já, pelo ponto de vista de Vygotsky, podemos observar e constatar que as crianças ao realizarem suas atividades em sala de aula, naturalmente trocam experiências o tempo todo, uma com mais dificuldade acaba por “procurar” uma com mais facilidade ou a que tem mais facilidade procura “oferecer ajuda” a quem está com mais dificuldade. Conseguimos identificar nessas trocas de experiências as crianças que se encontravam no nível potencial (em vias de construir o conhecimento), das que estavam no nível real (com o conhecimento já internalizado). E, o convite à participação dos pais no desenvolvimento do projeto, além de apresentar a ligação emocional-afetiva e promover o prazer de ler, era que pudessem ter o papel de mediadores no processo de aprendizagem.

3. PROJETO CIRANDA DO LIVRO “ RODA DE LEITURA”

Este capítulo trata da contextualização da escola na qual surgiu o projeto Ciranda do livro – Roda de leitura. Discorreremos como essa Instituição situa-se no Ensino Fundamental I. Posteriormente, apresentaremos o projeto e a descrição do seu desenvolvimento, que foi realizado do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, utilizando como amostra a turma do 2º ano A, com dezoito alunos matriculados.

3.1 – A escola e o Ensino Fundamental I

O projeto Ciranda do livro – Roda de leitura, objeto de estudo dessa produção científica, teve início no ano letivo de 2017, em uma conceituada escola particular situada no bairro do Ipiranga, zona Sul da cidade de São Paulo.

Essa escola está no bairro há mais de sessenta anos e atende crianças da Educação Infantil (Maternal, Pré I e II), do Fundamental I e II e Ensino Médio. Apresenta como meta “o desenvolvimento integral dos educandos, mediante um saber e uma cultura elaborados criticamente, com base na concepção da pessoa e da vida, inspirada nos valores do Evangelho”.

A proposta da escola é de ser uma Comunidade Educativa, em que educadores, alunos, pais e demais colaboradores envolvidos na prática educacional, sejam capazes de contribuir para a transformação da sociedade, ao relacionarem entre si e com o ambiente onde vivem.

Traz ainda, que o processo de ensino aprendizagem não é estático, pontual e nem unilateral, pois acontece na interação entre o educando e o educador e, nessa relação dialética, tomam contato com o conhecimento socialmente construído e o ressignificam. Cabe aos educadores acompanhar as etapas do desenvolvimento dos alunos e proporcionar a cada um, a construção do próprio conhecimento.

A Instituição esclarece que, para as crianças que se encontram no Ensino Fundamental I, a escola começa a ter uma nova dimensão. É iniciada a formalização do processo ensino-aprendizagem e conceitos começam a ser

incorporados ao repertório intelectual do aluno que tem o desafio de valer-se de diferentes linguagens (verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal) como recursos para desenvolver sua boa expressão e comunicação.

Privilegia-se, nesta fase, a ampliação de vocabulário dos alunos, a interpretação de textos, bem como o desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo.

O professor é o mediador desse processo, com a responsabilidade de criar um ambiente adequado para despertar o interesse e a motivação dos alunos.

Os dados aqui referidos, foram colhidos no site da escola <http://www.colegiomariaimaculada.com.br/novo/proposta-pedagogica/> (Último acesso 06/12/2017).

3.2 – O projeto Ciranda do Livro – Roda de leitura

Por acreditar que a busca para uma leitura espontânea, significativa e o desenvolvimento do hábito de leitura se adquire desde pequeno, os professores do Ensino Fundamental I desenvolveram o projeto Ciranda do Livro – Roda de leitura.

O objetivo do projeto é o de motivar as crianças a criarem o hábito da leitura. Mas, não a leitura por obrigação, e sim a leitura por prazer, uma leitura acarinhada pela companhia dos pais, irmãos ou amigos, uma leitura que possibilite fortalecer os laços afetivos. Em virtude de tornar esse momento muito mais prazeroso, no início do ano letivo, foi enviado um convite aos pais para que pudessem participar, junto com os seus filhos, tanto das leituras, quanto das atividades enviadas para realização pós-leitura.

Para cada criança, foi enviado também a indicação de um livro para que os pais pudessem providenciar a compra e entrega na escola em data estabelecida. Observamos a seguir,

Projeto “Roda da Leitura”		<i>Rafael</i>
Livro:	<u><i>Ourso rabugento</i></u>	
Autor:	<u><i>Nick Bland</i></u>	
Editora:	<u><i>Brunque - Book</i></u>	
Trazer até o dia: 5/5/2017		
Enviar junto uma pasta catálogo transparente com 20 plásticos.		

A seguir, a carta-convite, enviada aos pais com orientações de como se desenvolveria o projeto.

Um convite à leitura

Ler é mergulhar em um mundo novo, é descobrir caminhos. Os textos tanto orais como escritos, entram em nossas vidas das mais diferentes maneiras, sendo que a escola deve trazer para o convívio das crianças a prática da leitura, que é fundamental. Sem o contato e proximidade com os textos, o interesse não será despertado na criança.

Muitas histórias nos cercam: contos, fábulas, lendas, filmes, roteiros, peças de teatro, etc. Sem falar das nossas histórias, aquelas inventadas, imaginadas, vividas; ou seja, aquelas que criamos solitários dentro da imaginação, sendo que podemos viver uma nova personagem a cada leitura. Quem se aventura no mundo mágico da leitura amplia seu universo para a criatividade, para o diálogo, para a invenção, abre-se para conhecer novas culturas e mantém-se atualizado. Não há limites para o universo imaginário de uma criança leitora.

É com essa intenção que iniciaremos a "Ciranda do Livro", buscando desenvolver nos alunos mais do que a capacidade de ler, **o prazer de ler**. Como trabalharemos? Cada um irá adquirir um livro pré-determinado que deverá ser entregue até a data estabelecida. Os livros serão concentrados em autores contendo contos, lendas, poesias, histórias fantásticas, que serão enviados, a cada 15 dias, junto de uma atividade, que deverá ser resolvida, devendo retornar na data determinada que na última página do livro.

Em casa, as crianças deverão seguir as orientações da atividade, sempre acompanhado da participação da família, escrevendo, desenhando fazendo colagem, etc. O nosso grande objetivo é transformar esse momento de leitura em família, repleto de aprendizado e recheado de muito carinho.

Contamos com a participação as famílias, tão importante para o desenvolvimento de nossas crianças!!

As Professoras

Como nosso estudo se concentrou na turma do 2º ano A, com dezoito alunos matriculados, na data estabelecida, foram entregues para professora dezoito livros para o desenvolvimento do projeto.

Segundo a professora da turma, os critérios para a escolha da bibliografia foram:

- livros que estivessem disponibilizados na biblioteca da escola;
- livros que contemplassem diversos gêneros.

Em anexo, a bibliografia indicada poderá ser consultada, com um breve resumo de suas histórias. (Anexo I)

3.3 – Desenvolvimento do projeto

Como o objetivo do projeto é a motivação para uma leitura prazerosa, a professora não determina um título e obriga a criança a ler. Ela disponibiliza, em cima da sua mesa, na sala de aula, todos os livros indicados na bibliografia e as crianças vão e escolhem o livro que desejam ler. Essa escolha se faz basicamente pela capa, as crianças observam, além dos dados como nome do livro ou do autor, tamanho, formato, cor, ilustrações, e escolhem os livros que mais lhe chamam a atenção ou com que se identificam. O que foi observado, e que a professora considera como um ponto negativo, é que, nessa disposição de escolha, as meninas não escolhem os livros que sugerem ser “masculinos” e os meninos não escolhem os livros que sugerem ser “femininos”. Um exemplo é o livro Do outro lado muro, da autora Regina Siquemoto.



Sua capa, por ser azul, com um avião e um menino, sugere ser um livro exclusivamente “masculino” e as meninas não o escolhe para a leitura.

Já como ponto positivo, quando os alunos se reúnem para escolher os livros, eles próprios acabam indicando um ou outro livro para o amigo. Falando do que gostaram, ou sobre alguma cena engraçada ou interessante.

Fazendo a escolha, é hora de fazer a anotação na “ficha de empréstimo”, a seguir:

Ciranda do livro		
Querido (a) aluno (a),		
Você está levando para casa um livro que pode ser seu ou de um colega. Tenha muito cuidado ao guardá-lo e ao manuseá-lo.		
Combinaremos uma data para devolução do livro que pegou. Seja pontual, para que possamos ler o maior número de livros.		
Escolha um lugar e um horário em que você esteja tranquilo para que possa aproveitar ao máximo sua leitura.		
Boa leitura!		
<u>Amira</u>	Retirada: <u>15 / 05</u>	Devolução: <u>26 / 05</u>
<u>Lucas</u>	Retirada: <u>19 / 06</u>	Devolução: <u>26 / 06</u>
<u>Sanyra</u>	Retirada: <u>29 / 06</u>	Devolução: <u>31 / 07</u>
<u>Felipe</u>	Retirada: <u>18 / 08</u>	Devolução: <u>28 / 08</u>
<u>Lucas K</u>	Retirada: <u>27 / 09</u>	Devolução: <u>02 / 10</u>
<u>Rafael</u>	Retirada: <u>01 / 11</u>	Devolução: <u>08 / 11</u>
	Retirada: <u> / </u>	Devolução: <u> / </u>
	Retirada: <u> / </u>	Devolução: <u> / </u>
	Retirada: <u> / </u>	Devolução: <u> / </u>
	Retirada: <u> / </u>	Devolução: <u> / </u>

Essa ficha de empréstimo foi colada na contracapa de todos os livros, para que os próprios alunos anotassem o nome, a data de retirada e a data combinada para devolução.

Inicialmente, a professora havia previsto um tempo de dez dias para empréstimo do livro para a leitura com a família e realização de uma atividade encaminhada junto com o livro. Mas, como podemos observar na ficha de empréstimo, esse período teve uma leve variação, de 6 a 15 dias e no mês de julho, período das férias escolares, o livro permaneceu com as crianças, sendo devolvido no retorno às aulas.

As atividades para realização em casa, são encaminhadas em folha sulfite, para responder só frente ou frente e verso. Em todas as atividades, o aluno deve anotar nome do livro, autor e editora.

As questões variam em escolher uma personagem ou uma parte do livro que o aluno mais gostou e descrever por exemplo, como era a personagem e o que fazia na história, ou reescrever com as próprias palavras a parte da história de que mais gostou. Também há questões de múltipla escolha ou com respostas diretas, em que o aluno deve procurar a resposta no texto. Para finalizar, o aluno realizar um desenho da personagem ou da parte do livro escolhidos. A orientação que a criança tem é que deve realizar também as atividades junto com os seus pais. A seguir, observamos um exemplo de atividade, na qual a criança escolhe a personagem do livro que mais gostou e escreve sobre ela.



COLÉGIO MARIA IMACULADA "DR. PIERO ROVERSI"

Nome: Lucas Braga Nº 17

Data: 31/07/2017 2ºANO 4

Atividade de Férias
Ciranda do livro

Nome do livro: O grande rabanete

Nome do autor: Esthera Belenhy

Nome da editora: Moderna

Parabéns!
♥

Escolha a personagem do livro que você mais gostou e escreva como ela era e o que fazia na história,

A personagem que eu mais gostei foi o vovô.
Ele se lembra de plantar um melancia e depois
que o melancia estava na árvore que
abriram para comer no almoço.

Essa história é muito divertida!

Agora, faça um desenho bem bonito dessa personagem.



Já, no próximo exemplo de atividade, as perguntas são formuladas de forma mais objetiva e a criança tem que buscar as respostas diretamente no texto.

Atividade de Língua Portuguesa

Nome do Aluno Caio Cláudio

Nº 1

Grau Fund I Série 2º ano Turma 3

São Paulo, 16 de Outubro de 20 17

Avaliação do Professor

0,25 ponto
4º Bimestre

CIENTE do pai ou responsável

1. Onde Anita morava?

Em um palácio com jardins maravilhosos.

2. As férias estavam chegando ao fim. Com o que Anita começou a se animar?

() Com o primeiro dia de primavera chegando.

(X) com o primeiro dia de aula chegando.

3. Como Anita ficou por não conseguir sentar no 1º lugar?

() triste (X) zangada () feliz

4. Quando mamãe perguntou como havia sido o primeiro dia de aula, o que Anita respondeu?

Uma lição.

5. O que dona Delicadeza vendia?

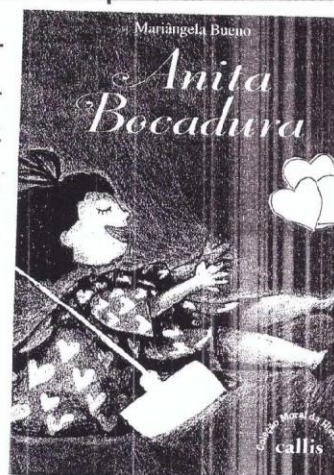
() palavras ruins

() palavras feias

() palavras boas

(X) palavras encantadas

6. Escreva uma palavra vendida por dona delicadeza. Delicadeza



Chegado o dia da devolução do livro e da folha de atividade realizada em casa, a professora conversa com os alunos para saber o que acharam do livro escolhido, se conseguiram identificar a mensagem trazida no texto e aproveita também para verificar se houve a leitura junto com um familiar ou se foi efetuada sozinha.

Posteriormente, a professora atribui uma avaliação simbólica com conceitos (bom, ótimo, excelente) ou nota (variando de 0,25 a 2 pontos). Depois dessa avaliação, cada folha de atividade é guardada em uma pasta individual de cada aluno, e é encaminhada para casa na ocasião da leitura de um novo livro para apreciação dos pais.

No final do ano letivo, essa pasta será devolvida definitivamente, para que os alunos e seus pais possam lembrar as histórias lidas.

Pudemos observar que, a média de leitura de livros, realizada pelos alunos envolvidos no projeto Ciranda do livro- Roda de Leitura ficou entre um ou dois livros por mês.

Além do projeto apresentado, os trabalhos com as leituras são realizados nas aulas de português. Essas aulas acontecem de segunda a sexta feira, durante cinquenta minutos. A leitura de um texto, em sala, primeiro é realizada pela criança de forma silenciosa e, depois, de forma compartilhada, em voz alta cada criança lê um parágrafo. Essa escolha, de quem irá ler em voz alta, é aleatória; às vezes, até mesmo a criança se habilita para ler ou vão seguindo a ordem dos lugares onde sentam.

No início dessa prática da leitura em voz alta, a professora observou que algumas crianças apresentavam dificuldades para acompanhar a leitura enquanto o amigo estava lendo, perdiam-se nos parágrafos e interrompiam a leitura por consequência. Hoje, chegando praticamente no final do ano letivo, a professora já não encontra essa dificuldade.

A professora da turma afirma que os alunos gostam bastante de trabalhar com leitura, quando nos textos encontram uma palavra que não pertence ao vocabulário deles, buscam o significado no dicionário ou fazem pesquisas em sites de buscas. Dos significados possíveis, procuram substituir a palavra por aquela que mais se adequa ao contexto do texto.

Há, também, uma prática de leitura na sala de aula, quando o aluno termina a atividade proposta, independente da disciplina que está sendo

estudada no momento. A criança escolhe um gibi, revista ou livro, que permanecem disponibilizados em um local na sala, para ler em silêncio.

Questionada sobre a existência e visitas a biblioteca, a resposta foi bastante intrigante. Na escola existe uma biblioteca, mas não há um horário específico no cronograma de aula destinado para visita e realização de atividades de leitura. Na entrevista, a professora informou que quer “criar” esse horário a partir do mês de setembro, abrindo mão de alguma aula já determinada no cronograma. Em seu planejamento, essas visitas seriam realizadas a cada 15 dias.

No final de setembro, retornamos à escola para um novo encontro com a professora e para verificar se havia colocado em prática seu desejo de criar um horário para as visitas e realização de atividades na biblioteca. Ela informou que a primeira visita à biblioteca foi realizada ainda no mês de agosto, logo após o nosso primeiro encontro com ela.

Com relação ao desenvolvimento do hábito da leitura, a professora acredita que se adquire desde pequeno, foleando diversos materiais, tendo contato com diversos autores e gêneros. Afirmar que é fundamental que os pais incentivem, num primeiro momento, lendo para seus filhos e, depois, participando da leitura com eles. Já na escola, o início tem de ser com leituras e atividades mais leves. A leitura tem de ser significativa, o aluno precisa conseguir perceber que essa leitura traz, por exemplo, valores a serem pensados e que podem e devem ser aplicados na vida.

Na literatura, buscamos informações que pudessem fundamentar a concepção sobre de quem é a responsabilidade do desenvolvimento do comportamento leitor. Encontramos que cabe à família, primeiro grupo social da criança, e à escola, segundo grupo e tão importante quanto o primeiro, a maior relevância para o desenvolvimento do comportamento leitor da criança. E que, nestes dois grupos, cresce a cada dia a consciência da necessidade de uma mediação contínua e dinâmica entre a criança e o livro, sempre articulada com um contexto social bastante amplo.

Ao tratar desse tema, Ceccantini (2009) remete-se à pesquisa realizada por, Galvão (2003), que analisou dados de uma das mais sérias pesquisas realizadas nos últimos anos, Indicador de Analfabetismo Funcional - INAF, e

ênfatiza o papel da família como influenciadores no comportamento dos leitores. Segundo a autora,

Os dados analisados revelam(...) grandes tendências em relação à transmissão do hábito de ler: parecem existir relações bastante estreitas entre os usos que da leitura e da escrita são feitos pelos entrevistados e os níveis, os hábitos e as práticas de leitura de seus pais. (GALVÃO, 2003, apud CECCANTINI, 2009, p. 211).

Ceccantini (2009) apresenta também que a instituição família está ganhando bastante destaque, tanto pelos especialistas quanto pela mídia, no sentido de ser grande influenciadora do comportamento das futuras gerações de leitores, e que caberia aos pais realizar determinadas ações que pudessem estimular a formação de leitores competentes e duradouros. Essas ações são exemplificadas, pelo o autor, como:

- a leitura de histórias aos filhos desde a primeira infância, impregnando de afetividade tanto o ato de ler quanto as obras lidas;
 - a ampla disponibilização de livros e materiais de leitura diversificados e de boa qualidade;
 - a leitura cotidiana de livros, jornais e revistas de modo a oferecer modelos positivos de leitura, que possam ser continuamente introjetados pelas crianças;
 - o debate frequente das leituras realizadas pelos integrantes da família;
 - a constante visita a bibliotecas, feiras do livro, bate-papos com escritores e ilustradores, entre outras possibilidades.
- (CECCANTINI 2009, p.211).

Analisando os dados ainda na pesquisa de Indicador de Analfabetismo Funcional – INAF, Galvão (2003) comenta,

(...) pode-se, então, chegar à conclusão de que a família é a única e principal mediadora entre o indivíduo e sua relação com a escrita? Evidentemente não. A escola, pelo menos nas últimas décadas e para grande parte da população brasileira, tem-se constituído na principal via de acesso à leitura e à escrita(...).(GALVÃO,2003, apud CECCANTINI, 2009, p.212)

3.4 – Discussão dos resultados

Neste capítulo, buscamos apresentar a contextualização da escola e como a Instituição situa-se no Ensino Fundamental I, período escolhido para a realização do projeto Ciranda do Livro- Roda de Leitura, ocorrido no ano de 2017.

Discorreremos também, de forma detalhada, sobre as etapas do projeto e buscamos na literatura, fundamentações sobre a quem recai a responsabilidade do desenvolvimento do potencial leitor.

Neste período de estudo, podemos observar como a professora trabalhou a questão da leitura e também o comportamento das crianças diante dessa atividade.

Relembramos que o objetivo do projeto era fazer com que as crianças buscassem uma leitura por prazer e que com ela pudessem fortalecer os laços afetivos, deixando de lado o estigma de uma leitura por obrigação, para obtenção de notas avaliativas. Partindo dessa informação, acreditamos que o objetivo do projeto foi atingido. A dinâmica utilizada pela professora, de deixar todos os livros expostos em cima de uma mesa e permitir que a criança escolhesse o que mais lhe chamasse atenção, abriu caminhos para o objetivo ser atingido. A questão de ler com os pais e, posteriormente, contar em sala como havia sido a experiência foi bastante interessante, pois, apenas no primeiro livro encaminhado algumas crianças leram seus livros sozinhas, mas, ao ouvir os amigos relatando suas experiências acabaram por “cobrar” a participação de seus pais no momento seguinte.

Quanto ao convite encaminhado aos pais, para participarem do momento de leitura com seus filhos e na realização de algumas atividades juntos, o intuito era que na interação, pudessem ter muito mais que um momento de prazer, mas, também um momento de aprendizagem, compartilhando dos ensinamentos de Vygotsky.

Tendo como parâmetro as estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998) e analisando a postura da professora diante do projeto Ciranda do livro- Roda de leitura, observamos que, seguindo a disposição apresentada pela autora de três momentos específicos a serem trabalhados a leitura (antes, durante e depois da leitura) concluímos:

Sempre no dia em que havia a escolha do livro pelas crianças, momento antes da leitura, a professora criava um clima de descontração e tentava aguçar a curiosidade dos pequenos, motivando-os na escolha do livro.

Lembrava-os dos objetivos, que era para ser um momento gostoso de leitura com a família. Observamos que não era feita a ativação dos conhecimentos prévios que no momento da escolha do livro, poderia ser chamado a atenção sobre alguns aspectos como o título, subtítulos ou ilustrações.

Durante a leitura, não ocorria intervenção da professora, já que a leitura propriamente dita, era realizada em casa, com os pais.

No momento pós-leitura, ainda em casa, as crianças tinham que realizar algumas atividades com seus pais; para isso, eram encaminhadas folhas avulsas, que não apresentavam nenhum grau de dificuldade, já que eram com questões objetivas, nas quais a criança encontrava a resposta diretamente no texto, ou questões subjetivas, nas quais a criança deveria resumir parte do livro que mais gostou, ou sintetizar características da personagem favorita.

Na escola, nesse momento pós-leitura, sentimos falta do “feedback” sobre os textos lidos, algumas perguntas eram realizadas, mas, de forma generalizada, com o intuito de fazer um levantamento se leram sozinhas ou acompanhadas e como foi a experiência.

A professora, além do desenvolvimento do projeto e com o intuito de proporcionar leituras espontâneas, disponibilizava, na sala de aula, diversos materiais como jornais, revistas, gibis, livros, etc, deixando-os com fácil acesso para pesquisas e consultas.

Com relação às crianças, na fase do desenvolvimento cognitivo em que apresentavam, ainda não conseguiam estabelecer sozinhas, estratégias leitoras que lhes as ajudassem a ter uma postura ativa na construção do significado do texto e, conseqüentemente, a atingirem a compreensão. Por isso, a importância da interação com o outro. É na conversa sobre os aspectos mais relevantes do texto entre esse leitor menos inexperiente com um leitor mais experiente, que pode ocorrer o entendimento de algo que não havia sido entendido. Portanto, ainda não podemos considera-los como leitores competentes, mas leitores em processo de construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho proporcionou um levantamento sobre as linhas de estudo no campo da leitura. Iniciamos nossa pesquisa com a definição de três abordagens teóricas bastante distintas, a bottom-up, também chamado de ascendente, cujo foco se restringe no sistema linguístico do texto, analisando vocabulário e gramática, visando a decodificação das letras e palavras, na produção de sentido. Com isso, podemos concluir que, nessa concepção de leitura, entende-se que a leitura e a compreensão deverá ser a mesma para todos os leitores, já que o significado do texto encontra - se no próprio texto.

Já na top-down, também chamado de descendente, o sentido não se encontra mais no texto e o foco passa a ser o próprio leitor, que, ativando os seus conhecimentos de mundo, adquiridos anteriormente, é o único responsável pela construção do significado do texto. Portanto, um mesmo texto pode ter um significado diferente para cada leitor, dependendo da “bagagem de conhecimentos já adquiridos” com que abordará o texto a ser lido.

Por último, a perspectiva interacionista, considerada a que mais se aproxima de ser ideal, a compreensão do significado do texto, não se restringe apenas ao texto e nem mesmo só no leitor, mas, na interação desses dois elementos, num processo dinâmico na construção de sentidos, integrando as informações trazidas no texto (intenção do autor, a forma como o texto está estruturado e ao conteúdo), simultaneamente com os conhecimentos prévios que o leitor possui, seus objetivos para a realização da leitura e as habilidades a que recorre enquanto lê.

É justamente a busca desse leitor competente ou ativo na construção dos significados do texto que é proposto nos dias atuais, nos documentos que norteiam as práticas pedagógicas no Ensino do nosso país. Uma pessoa que seja capaz de delimitar objetivos para a leitura, que consiga compreender o que lê e, também, o que não está escrito, que encontre sentido na leitura, que consiga estabelecer relações entre o texto que lê com outros já lidos, que empregue estratégias de leitura ou que controle o que lê, tomando decisões diante de dificuldades de compreensão.

Mas, ninguém nasce sendo esse leitor ativo ou competente.

O interesse pela leitura é algo que deve ser desenvolvido no ser humano, desde o nascimento, iniciando com a família e posteriormente reforçada na escola através dos anos.

Além da família, tanto a escola quanto o professor desempenham papel fundamental no desenvolvimento do potencial do comportamento leitor da criança. Para isso, estruturalmente, a escola deve apresentar um lugar favorável para que a leitura aconteça, com iluminação adequada e salas bem ventiladas. O lugar deve ser aconchegante e a disposição dos livros deve permitir que o aluno tenha fácil visualização do acervo. O acervo deve ser bastante diversificado e com o objetivo de despertar a curiosidade, os livros devem apresentar diversos tamanhos, formas, cores e texturas, além de proporcionar o contato com os mais diversos autores e tipos de gêneros textuais.

O professor tem um papel de grande responsabilidade no desenvolvimento do potencial leitor da criança e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem. Ele não pode restringir o ensino apenas a “ler e escrever”, deve estar atento às dificuldades das crianças e ser um mediador ou facilitador no processo de ensino e aprendizagem.

Ele deve ser criativo, pois é o responsável por planejar estratégias que possibilitem a motivação e interesse da criança, além de contextualizar as situações de ensino para que a aprendizagem seja significativa e que permita que esse aluno consiga desenvolver habilidades de leitura, compreenda e interprete rapidamente informações, tome decisões e resolva problemas. Para que essa aprendizagem com significado ocorra, são necessárias algumas condições como a predisposição do aluno para aprender, ou seja, o professor deve perceber se as estratégias utilizadas foram adequadas ou suficientes para motivar seu aluno, a existência de conhecimentos prévios adequados por parte dessa criança e os materiais e conteúdos devem ser potencialmente significativos. Com relação à essa importância, César Coll apresenta,

Devemos salientar o destacado papel desempenhado pelo conhecimento prévio do aluno na aprendizagem significativa. Efetivamente, o fator mais importante que influi sobre a aprendizagem é a quantidade, clareza e organização dos conhecimentos que o aluno já possui. (...) para a aprendizagem ser significativa duas condições devem ser cumpridas. Em primeiro lugar, o conteúdo deve ser potencialmente significativo(...). Em segundo lugar, deve-se ter uma atitude favorável para aprender significativamente, ou seja, o aluno deve estar motivado para relacionar o que aprende com o que já sabe. (COLL,1998, P.54)

Ceccantini (2009) aponta que uma atividade bastante usada na escola, mesmo nas que não apresentam muitos recursos materiais ou pessoais, é a “hora do conto”. Momento em que um adulto, seja na sala de aula, na biblioteca ou em qualquer outro espaço, senta com as crianças em círculo e conta uma história. Essa atividade se apresenta com um valor simbólico bastante grande, pois se remete a um gesto ancestral, já que homens de outras épocas sentavam à beira de uma fogueira e passavam as experiências, histórias, canções e ensinamentos importantes para os mais novos. Essa atividade da hora do conto, é conceituada como uma animação à leitura.

O autor enfatiza que a animação da leitura não pode se restringir à “hora do conto”, o ideal é que se promovam muitas outras atividades planejadas e criativas, que despertem o desejo e o desafio dos pequenos leitores. Cabe ao professor, considerado o mediador da ação, ou a qualquer outra pessoa que irá assumir tal posição, estimular os leitores iniciantes.

Muitos professores, principalmente na Educação Infantil, tentam criar um clima propício para despertar o interesse das crianças pela leitura e apresentam, como proposta de trabalho em sala de aula, atividades mais dinâmicas como contação de história dramatizada, na qual assumem o papel das personagens; contação de histórias com a utilização de recursos como fantoches, slides ou lençóis no qual toda narração é passada pelo efeito sombra, mas, essas práticas, infelizmente, acabam perdendo-se no Ensino Fundamental I.

Enfim, esta pesquisa não se finda aqui.

Deve ser considerada apenas como um primeiro passo para reflexão da importância do desenvolvimento de uma leitura significativa e prazerosa, tanto no âmbito familiar como no âmbito social e que proporcione perspectivas para novos estudos.

Que sirva, principalmente, para repensarmos a nossa prática em sala de aula, se estamos trabalhando para formar leitores competentes ou apenas crianças que leem de forma mecanizada, sem de fato compreender o que estão lendo. Se estamos ou não proporcionando aos nossos alunos a utilização de estratégias de leitura, fazendo com que reflitam sobre a importância de cada leitura e como o aprendizado adquirido pode modificar e/ou transformar o ambiente que os cerca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Editora Harbra,1986.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano**,1997.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed,2002.
- COLL, César. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática,1998.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Leitura: algo que se transmite entre gerações?** In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Ação Educativa: Global: Instituto Paulo Montenegro, 2003. p.125-153.
- GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura**. 2ª Ed. Porto: Asa, 2000.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: Teoria e Prática**. 9ª Ed. Campinas, SP: Pontes,2002.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.
- LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo, Summus,1992.
- LEFFA, Vilson J. **Aspecto da Leitura, uma perspectiva psicolinguística**. In: **O conceito de leitura**. Porto Alegre, Sangra: DC Luzzatto,1996, p.9-24.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes,1995.

SANTOS, Betina Steren dos. **Vygotsky e a teoria histórico-cultural**. In: LA ROSA, Jorge (org.). **Psicologia e educação: o significado do aprender**. 9. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

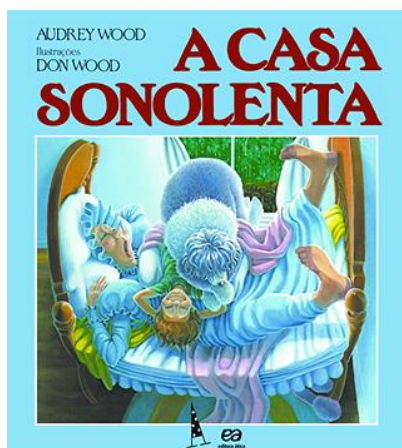
SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tania M.K.(Orgs.). **Mediação de leitura discussões e alternativas para a formação de leitores**. In: CECCANTINI, João Luís. **Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura**.1. Ed. São Paulo, SP. 2009, p.207-231.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed,1998.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> (último acesso 26/09/2017).

<http://www.colegiomariaimaculada.com.br/novo/proposta-pedagogica/> (último acesso 06/12/2017).

Anexo I - Bibliografia escolhida para o desenvolvimento do projeto no 2º Ano A



A CASA SONOLENTA

Autor: Audrey Wood

Ilustração: Don Wood

Tradutor: Gisela Maria Padovan

Editora: Ática

Ano: 1999

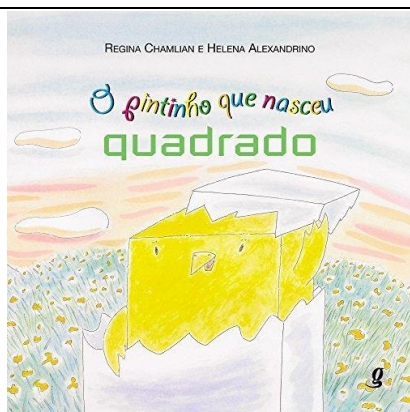
Edição: 16

Nº de Páginas: 32

Faixa etária: 6 a 7 anos

Conto Cumulativo

Era uma vez uma casa sonolenta, onde todos viviam dormindo, numa cama aconchegante. Mas, um dia uma pulga acordada resolveu acabar com toda calma e picou o rato, que assustou o gato, que... Esta é uma história bastante gostosa e muito divertida.



O PINTINHO QUE NASCEU QUADRADO

Autoras: Regina Chamlian e Helena Alexandrino

Editora: Global

Ano: 2007

Edição: 6

Nº de Páginas: 32

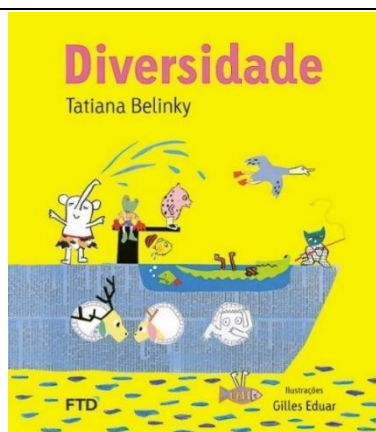
Faixa etária: a partir de 7 anos

Fábula

É a história da galinha Carola que bota seu primeiro ovo e esse ovo é quadrado, causando muita indignação e confusão no galinheiro.

Quando seu pintinho nasce, é impedida pelas outras galinhas de ficar com o seu filhote quadrado no galinheiro e parte em busca de um lugar onde seu filho possa ser criado com dignidade e respeito. Na busca desse lugar, Carola e o pintinho quadrado encontram outros animais “diferentes” que juntos saem pelos caminhos para construírem um mundo melhor.

Essa leitura possibilita uma reflexão sobre o comportamento humano, o respeito, a inclusão e a construção de uma sociedade mais solidária e mais justa.



DIVERSIDADE (Edição Renovada)

Autor: Tatiana Belinky

Ilustração: Gilles Eduar

Editora: FTD Educação

Ano: 2015

Edição: 1

Nº de Páginas: 40

Faixa etária: a partir do 2º ano

Poesia

“Os versos da autora mostram que não basta reconhecer que as pessoas são diferentes. É preciso respeitar as diferenças, seja no aspecto físico, no comportamento ou na personalidade. Essa diversidade está na cor da pele, na textura do cabelo, nos humores ou no temperamento, fatores que não tornam as pessoas melhores ou piores, mas diferente.”



O GRANDE RABANETE

Autor: Tatiana Belinky

Ilustração: Claudios

Editora: Moderna

Ano: 2002

Edição: 2

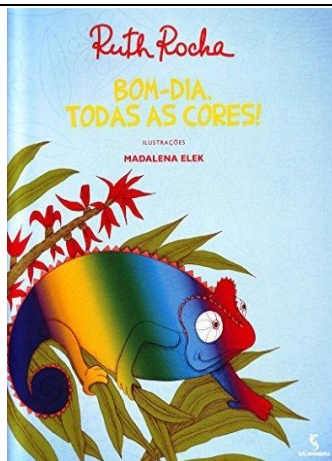
Nº de Páginas: 32

Faixa etária: 8 a 9 anos

Conto Cumulativo

Vovô plantou um rabanete na horta e depois de um tempo tentou arrancá-lo, mas, o rabanete era tão grande que não conseguiu. Para realizar tal tarefa solicitou a ajuda da vovó, que solicitou a ajuda da neta, que solicitou a ajuda....

O texto apresenta a questão da solidariedade e da cooperação. Uma tarefa que é irrealizável por uma pessoa se torna possível com a colaboração de várias forças.



BOM DIA TODAS AS CORES

Autor: Ruth Rocha

Ilustração: Madalena Elek

Editora: Salamandra

Ano: 2013

Edição: 1

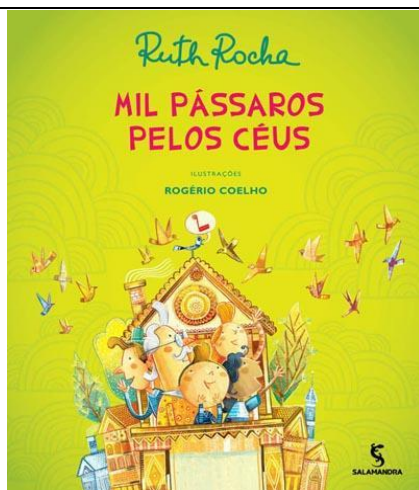
Nº de Páginas: 40

Faixa etária: de 7 a 9 anos

Série: Vou te Contar

Conto

Conta a história de um camaleão que depois de um dia longo e muito cansativo percebeu que por mais que tente e se esforce não consegue agradar a todos. Então ele resolve que tem que agradar a si, pois quem a si mesmo não agrada jamais vai conseguir agradar outro alguém...



MIL PÁSSAROS PELOS CÉUS

Autor: Ruth Rocha

Ilustração: Rogério Coelho

Editora: Salamandra

Ano: 2009

Edição: 11

Nº de Páginas: 32

Faixa etária: de 7 a 9 anos

Série: Vou te Contar

Poesia

O livro conta a história de uma cidadezinha chamada Passaredo, nela haviam muitos pássaros voando pelo céu, eram beija-flores, cardeais, tico-ticos, canarinhos, pintassilgos e muitos outros. Até que um dia, uma surpresa! Todos voaram para bem longe, mas, o que será que aconteceu?



SOU DO CONTRA

Autor: Tatiana Belinky

Ilustração: Mariana Massarani

Editora: do Brasil

Ano: 2001

Edição: 1

Nº de Páginas: 32

Faixa etária: a partir de 8 anos

Poema

O livro conta a história de uma criança que fazia tudo ao contrário do que lhe pediam ou lhe falavam que era certo, até que um dia essa atitude de “ser do contra” fez com que todos seus amigos se afastassem.



UM PORCO VEM MORAR AQUI!

Autor/ Ilustrador: Claudia Fries

Tradutor: Gilda de Aquino

Editora: Brinque Book

Ano: 2000

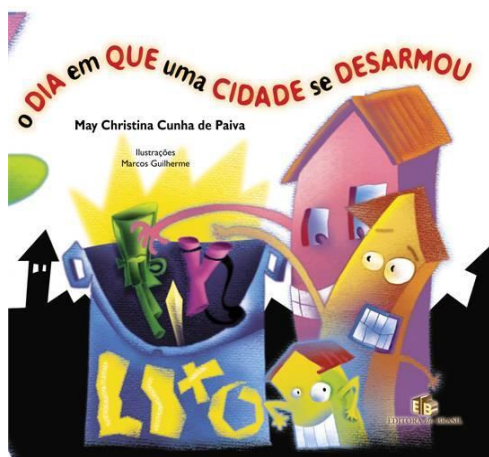
Edição: 1

Nº de Páginas: 27

Faixa etária: de 5 a 8 anos

Conto

Conta a história de Henrique, um novo morador do prédio de Clóvis o Coelho, Dr. Raposo e Gabriela Galinha, que ao verem seu novo vizinho chegando fazem pré-julgamentos pelo simples fato dele ser um porco. O livro trabalha com a questão do preconceito.



**O DIA EM QUE UMA CIDADE SE
DESARMOU**

Autor: May Christina Cunha de Paiva

Ilustração: Marcos Guilherme

Editora: Do Brasil

Ano: 2014

Edição: 2

Nº de Páginas: 24

Faixa etária: a partir de 6 anos

Poesia

“Em uma cidade pequena, num lugar da nossa imaginação. João, um menino alegre e com muitos amigos, começa a perceber que as brincadeiras e os brinquedos estão muito agressivos – como o próprio mundo – e propõe uma mudança, uma nova atitude. Neste livro, o amor, a esperança, a união e a poesia vencem a violência e mudam o mundo. ”



DO OUTRO LADO DO MURO

Autora: Regina Siguemoto

Ilustração: André Ceolim

Editora: do Brasil

Ano: 2016

Edição: 2

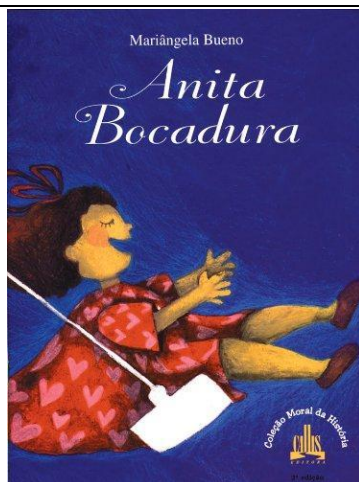
Nº de Páginas: 32

Faixa etária: a partir de 6 anos

Conto

A autora conta a história de dois meninos, um rico e um pobre, que estão separados por um muro e quando se conhecem, descobrem que compartilham de um mesmo sonho...voar.

O texto traz a vida e a personalidade desses dois garotos desde a infância até a juventude e o valor de se ter persistência para buscar a realização dos sonhos.



ANITA BOCADURA

Autor: Mariângela Bueno

Ilustração: Eliza Freire

Editora: Callis

Ano: 2010

Edição: 2

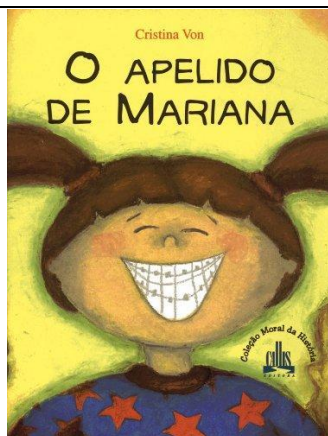
Nº de Páginas: 23

Faixa etária: todas as idades

Conto

Anita é uma menina que não tem amigos, chora e sofre com isso, pois sempre que tenta se aproximar de alguém para brincar esse alguém não lhe dá atenção. Só consegue resolver esse problema, quando um senhor, chamado Gentil, morador do prédio onde Anita mora se aproxima e a leva para conhecer uma loja de “Palavras Encantadas”, lá ela é apresentada a dona Delicadeza que mostra para a pequena Anita palavras que fazem a diferença como “ POR FAVOR”, “BOM DIA”, “ POIS NÃO” e “OBRIGADA”.

O texto trata das relações entre as pessoas e a importância do respeito e da gentileza.



O APELIDO DE MARIANA

Autor: Cristina Von

Ilustração: Elize Freire

Editora: Callis

Ano: 2003

Edição: 1

Nº de Páginas: 23

Faixa etária: a partir de 5 anos

Conto

Os apelidos são muito comuns, podem refletir carinho e amizade, mas podem também gerar mágoas, desconforto e inimizade. São divertidos para quem os inventa, mas será que são divertidos para quem os recebem?

A obra trata de forma delicada uma questão que pode interferir no ambiente escolar, na aprendizagem e no convívio com os colegas: o bullying.



A DESCOBERTA DE MIGUEL

Autor: Marilurdes Nunes

Ilustração: Lie A. Kobayashi

Editora: do Brasil

Ano: 2007

Edição: 2

Nº de Páginas: 21

Faixa etária: de 6 a 9 anos

Conto

“ Miguel é um menino que passa o tempo todo diante da televisão, vidrado na programação da telinha. Seus pais trabalham o dia inteiro e nem mesmo a empregada pode lhe dar atenção.

Mas, essa situação muda quando falta energia elétrica. O que fazer quando a TV não funciona? A DESCOBERTA DE MIGUEL é uma história que ajuda a repensar certos hábitos modernos, que acabam causando uma maior ausência dos pais no cotidiano dos filhos e afastam as pessoas dos prazeres simples da vida, como apreciar a natureza à nossa volta e valorizar as relações pessoais. ”



O URSO RABUGENTO

Autor/Ilustração: Nick Bland

Tradução: Gilda de Aquino

Editora: Brinque Book

Ano: 2014

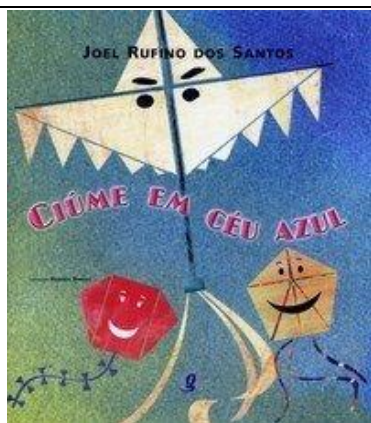
Edição: 1

Nº de Páginas: 28

Faixa etária: a partir de 2 anos

Conto

Na floresta encantada, chovia sem parar então os quatro amigos, a zebra, o leão, o alce e a ovelha entraram numa gruta para brincar, o que eles não contavam é que no fundo a gruta havia alguém que queria era descansar.... Grauur!!!! Grauur!!! O urso rabugento!!!!



CIÚME EM CÉU AZUL

Autor: Joel Rufino dos Santos

Ilustração: Rogério Borges

Editora: Global

Ano: 2006

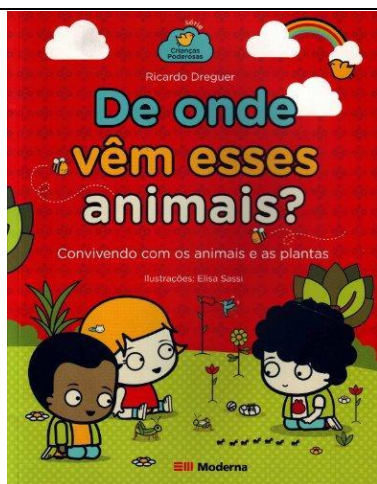
Edição: 1

Nº de Páginas: 16

Faixa etária: de 8 a 11 anos

Poema

Conta a história de uma pipa amarela, que no lindo céu azul, voa de um lado para o outro, encontra uma arraia encarnada, se paqueram e dançam no céu. Tem também o papagaio marrom, o volantim cor de abóbora, o quadrado bordô e a cafifa cinzenta. Até que então aparece uma pandorga, sem cor e ciumenta tenta acabar com a festa tentando cortar suas linhas, nesta tentativa ela mesmo se corta e cai. A pipa amarela e os outros em um gesto de solidariedade salvam a pandorga sem cor. Afinal coitada, era só uma pandorga ciumenta, enfezada, violenta, num lindo céu azul....



DE ONDE VÊM ESSES ANIMAIS: CONVIVENDO COM OS ANIMAIS E AS PLANTAS

Autor: Ricardo Dreguer

Ilustração: Elisa Sassi

Editora: Moderna

Ano: 2011

Edição: 1

Nº de Páginas: 32

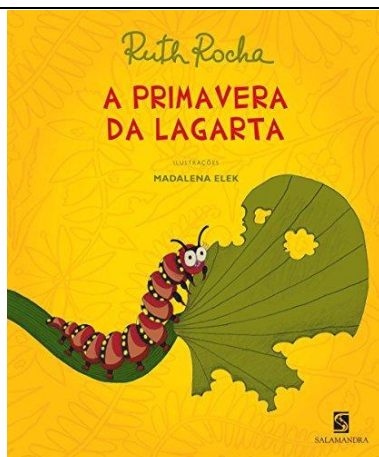
Faixa etária: a partir de 6 anos

Conto

Traz a história de Bruno, uma criança com deficiência auditiva que junto com sua mãe, aprende a observar e cuidar das plantas e dos animais.

Na escola, fica sempre isolado, até que um dia uma criança se aproxima e começa a comunicar-se utilizando a língua dos sinais. Se tornam bons amigos.

A cantina da escola acaba sendo invadida por insetos e Bruno e seu novo amigo propõe aos colegas de classe a solução à esse problema, essa experiência traz vários ensinamentos de ciências, de cuidados com as plantas e animais, de respeito as diferenças e trabalho em equipe.



A PRIMAVERA DA LAGARTA

Autor: Ruth Rocha

Ilustração: Madalena Elek

Editora: Salamandra

Ano: 2011

Edição: 1

Nº de Páginas: 32

Faixa etária: 7 a 9 anos

Série: Vou te contar

Conto

“ Bem no meio da clareira, debaixo da bananeira, os bichos da floresta resolveram fazer uma festa.

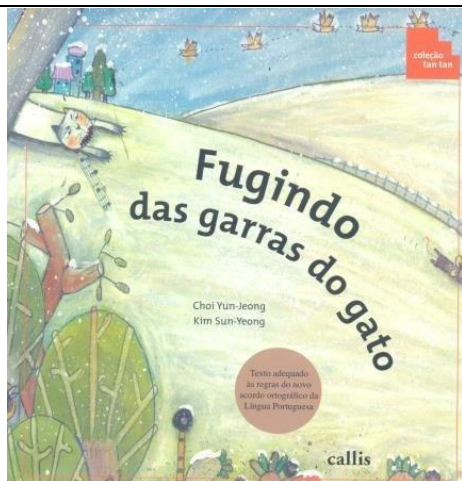
Mas não era festa, não!

Era um comício do Sr. Camaleão.

Todos protestavam contra a feiura da lagarta.

Só não contavam com a sabedoria da mãe-natureza que na primavera espalha a sua beleza! ”

O livro traz de forma bastante divertida o processo de transformação da lagarta em uma linda borboleta.



FUGINDO DAS GARRAS DO GATO

Autor: Choi Yun - Jeong

Ilustração: Kim Sum – Yeong

Tradutor: Thais Rimkus

Editora: Callis

Ano: 2009

Edição: 2

Nº de Páginas: 38

Faixa etária: de 5 a 8 anos

Conto

“Este livro trabalha com a representação visual e gráfica de quantidades, através da história de um grupo de ratinhos que precisa amarrar algo barulhento no pescoço de um gato malvado, para fugir de suas garras. Para tomar cada decisão, fazem uma votação! ”