

MARTA MARIA PINTO FERRAZ

**LEITURA MEDIADA NA BIBLIOTECA ESCOLAR:
UMA EXPERIÊNCIA EM ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Área de Concentração Cultura e Informação, Linha de Pesquisa Acesso à informação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Ciência da Informação, sob a orientação da **Professora Doutora Anna Maria Marques Cintra**.

São Paulo
2008

BANCA EXAMINADORA

Aos meus avós Demétrio e Elizinha

à minha amiga Nani

a todos os meus alunos e ex-alunos

AGRADECIMENTOS:

À Profª. Drª. Anna Maria Marques Cintra, pela valiosa orientação, pela compreensão e pelo apoio que sempre manifestou nessa minha caminhada;

À banca examinadora, em especial a Profª Drª Maria Lúcia Zoega e ao Prof. Dr. Edmir Perrotti, pelas significativas contribuições ao trabalho, no exame de classificação;

À querida Telma Racy, pela amizade e apoio durante todo o meu trabalho;

À Ana Lúcia Tinoco Cabral e Silvia Albert, pelas leituras, pelos valiosos aconselhamentos, pela amizade e carinho.

Agradeço também a Escola Vera Cruz, a Escola Brasília Machado e a ONG Trapézio, que tornaram possível a realização desse trabalho.

E a todos aqueles que, de diversas maneiras e em diferentes momentos, me apoiaram e possibilitaram essa minha jornada: Maria Luzia de Arruda Toledo, Hilda de Arruda Toledo, Maurício de Toledo Pinto Ferraz, Stella Galli Mercadante, Márcia do Valle Lopes, Elisa Vieira, Isabel Moreira Ferreira, Tânia Racy, Margot Walton, Glória Kok, Aldo Portolano e colegas do Gelep.

RESUMO

O trabalho situa-se na área da Ciência da Informação e tem como tema a leitura mediada como ação para a sensibilização e formação do leitor e usuário de biblioteca. São objetivos da pesquisa desenvolver e analisar práticas de leitura mediada com alunos do Ensino Fundamental I em escola pública.

Partindo do pressuposto de que a leitura mediada com alunos das séries iniciais permite sensibilizá-los para a leitura, possibilitando que se tornem competentes para freqüentar uma biblioteca, o estudo analisou onze encontros de leitura mediada, realizados em biblioteca escolar de escola pública, com duas turmas de quarta série.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi elaborado estudo teórico em torno do tema, focalizando a leitura numa perspectiva interativa. As ações na escola foram registradas em relatórios de atuação, utilizados nas análises.

A pesquisa demonstrou que a leitura mediada realizada em biblioteca escolar permite sensibilizar o aluno para a leitura autônoma e o uso da biblioteca. Com a Leitura Mediada, o conhecimento prévio dos alunos foi ampliado; o texto fundador, necessário para novas leituras, foi construído; e a relação com o livro foi estabelecida de maneira significativa.

Palavras chaves: leitura mediada; formação do leitor escolar; biblioteca escolar; literatura infantil.

ABSTRACT

This study is situated within the realm of Information Science and its core component is the mediated reading as a tool to sensitize and form the reader and library user. The aim of the research is to develop mediated reading practices with Elementary I Students and assess the outcome of these mediated reading practices.

The hypothesis that mediated reading will lead students from elementary grades to be more sensitive/receptive to reading, enabling these students to become self-sufficient in the use of a library. We set up eleven meetings of mediated reading, taking place in a public school library, to observe the subjects.

For the development of this research, we elaborated a theory around the subject/theme. This study was supported by measures in school, from which derived (resulted) activity reports, which were then analyzed, taking into account the fundamentals that formed our theory.

The research demonstrated that mediated reading in public libraries will lead to sensitive readers and increase of library use among students. With Mediated Reading we were able to extend the student's previous knowledge. The basic text, necessary for future reading, was built, and the relationship with a book was reinforced significantly.

Key words: mediated reading; forming a reader; public library; children's books.

SUMÁRIO

Introdução.....	09
Capítulo I	
Leitura mediada.....	14
1.1 O professor como modelo de leitor.....	16
1.2 Da leitura mediada para a leitura autônoma, tendo o professor como modelo.....	18
1.3 As estratégias de leitura.....	24
1.4 A eleição de um gênero: os contos maravilhosos.....	28
Capítulo 2	
Leitura mediada na biblioteca escolar.....	33
2.1 A biblioteca escolar da Escola Vera Cruz.....	33
2.2 A biblioteca escolar da Escola Estadual Brasília Machado e a implementação do projeto.....	41
2.3 A leitura mediada na biblioteca escolar.....	45
Capítulo 3	
Ações de leitura mediada na biblioteca da Escola Estadual Brasília Machado.....	50
3.1 A concepção dos encontros.....	51
3.2 Aspectos relevantes para a análise	53
3.3 Um plano de leitura mediada.....	58
3.4 Os encontros de leitura mediada.....	69
3.4.1 Descrição analítica.....	69
3.4.2 Resultados do Questionário 2.....	101
Conclusão.....	104
Referências Bibliográficas.....	113

Anexos..... 116

Anexo 1 Questionário 1

Anexo 2 Questionário 2

Anexo 3 Bibliografia dos textos trabalhados

Anexo 4 Depoimento dos alunos

Anexo 5 Depoimento da Professora

“Tenho um grande respeito, e principalmente um grande carinho, pelo ofício de professor e por isso mesmo me reconforta saber que eles também são vítimas de um sistema de ensino que os induz a dizer besteiras. Uma das pessoas mais inesquecíveis da minha vida é a professora que me ensinou a ler, aos cinco anos. Era uma moça bonita e sábia, que não pretendia saber mais do que podia, e era tão jovem que com o tempo acabou sendo mais jovem que eu. Era ela que nos lia, em classe, os primeiros poemas. Lembro com a mesma gratidão o professor de literatura do colégio, um homem modesto e prudente que nos conduzia pelo labirinto dos bons livros sem interpretações rebuscadas. Esse método possibilitava a seus alunos uma participação mais pessoal e livre no milagre da poesia. Em síntese, um curso de literatura não deveria ser mais do que um bom guia de leituras. Qualquer outra pretensão só serve para assustar as crianças. Cá para nós, é o que penso”.

Gabriel Garcia Marquez

INTRODUÇÃO

Há doze anos atuando como professora de biblioteca, de segunda, terceira e quarta séries do Ensino Fundamental, da Escola Vera Cruz, lemos textos literários em voz alta para os alunos e significamos para eles o espaço da biblioteca escolar e sua função na formação do indivíduo. Com essa prática, em encontros sistemáticos, temos sensibilizado os alunos para a leitura e para o uso da biblioteca. Nesse sentido, sabendo das dificuldades encontradas no ensino de leitura e uso da biblioteca escolar em nosso país e acreditando na eficácia das ações realizadas, dispusemos-nos a aplicá-las em uma escola pública a fim de confirmá-las nesse outro ambiente.

A Escola Vera Cruz atende um público de classe média alta, que tem acesso à informação, valoriza a cultura e espera da escola a formação de um cidadão leitor. Essa não é, infelizmente, a realidade das escolas brasileiras, em geral, notadamente das escolas públicas, e os resultados da realidade se fazem notar na precária condição dos alunos que chegam às séries finais do Ensino Fundamental.

A falta de um trabalho com leitura no ensino público nos levou a questionar: o problema reside na clientela ou é fruto da falta de uma ação sistemática de um professor leitor? Diante dessa inquietação, sentimo-nos motivadas a empreender uma pesquisa que, a partir da adaptação da metodologia por nós desenvolvida na Escola Vera Cruz, permitisse verificar se a atuação de um professor leitor com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública, utilizando um acervo selecionado, poderia sensibilizá-los para a leitura e torná-los competentes para freqüentar uma biblioteca.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, optamos pela área da Ciência da Informação. Justificamos nossa opção pelo fato da biblioteca escolar ser um dispositivo muito propício e facilitador para o trabalho desenvolvido com leitura mediada. Desenvolver o trabalho com leitura mediada num espaço onde estão organizados os livros e outros suportes de informação, de maneira lógica e facilitadora para melhor atender o usuário, além de aproximar ainda mais o aluno

da leitura, sensibiliza-o e prepara-o para atuar no mundo da informação, competência tão importante atualmente.

Colomer (2002, p. 95) amplia essa questão expondo que

a leitura, em qualquer de suas funções, tem na biblioteca um de seus espaços mais naturais para educar na leitura e no domínio autônomo dos caminhos de acesso à informação e à sua seleção, desafio educacional absolutamente imprescindível em uma sociedade como a atual, na qual o crescimento da informação disponível não deixa de aumentar de forma espetacular, ao mesmo tempo em que se multiplicam as formas de acesso a ela.

Assim, o presente trabalho tem como objeto de pesquisa a prática sistemática de leitura mediada em biblioteca escolar e parte do pressuposto de que a leitura mediada como modalidade utilizada com alunos sensibilizados desde a Educação Infantil podem transformar a competência leitora de alunos sem história de leitura.

Desenvolvemos a pesquisa com o objetivo geral de verificar em que medida esse pressuposto poderia oferecer confirmação, ou seja, em que medida a leitura mediada, tal como desenvolvida em uma escola que promove a leitura possibilita a sensibilização do aluno do Ensino Fundamental I de escola em que essa promoção não acontece. A fim de atingir o objetivo geral, estabelecemos como objetivos específicos:

- Desenvolver práticas de leitura mediada com alunos do Ensino Fundamental I sem história de leitura;
- Analisar práticas de leitura mediada desenvolvidas com esses alunos.

A fim de cumprir os objetivos propostos, no sentido de buscar e promover soluções de problemas pedagógicos, optamos por não só observar ou descrever, mas também por agir. Nesse sentido, nossa pesquisa enquadra-se na pesquisa ação e realizou-se por meio das seguintes ações:

1) Construção do arcabouço teórico a partir da realização de pesquisa bibliográfica, tendo em vista ancorar a experiência vivida e compreendê-la de forma a que pudesse ser comunicada e pudesse alimentar outros educadores.

Assim, lançamos mão de diferentes teóricos que nos ajudaram a compreender conceitos e a refletir sobre biblioteca escolar, professor como modelo de leitor, estratégias de leitura, acesso ao acervo, escolha de repertório, organização da informação etc.

2) Contato com a Escola Estadual Brasília Machado, localizada em São Paulo, para a realização da pesquisa, viabilizado pela ONG Trapézio¹, que desenvolve um projeto de ativação de biblioteca escolar. Com a mediação da ONG, foi possível desenvolver um trabalho com alunos da escola pública durante três meses.

3) Elaboração de pré-teste, que consistiu em questionário elaborado e aplicado por nós numa sala de 4ª série, tendo em vista verificar a eficiência e adequação das questões para posterior coleta de dados relativos à avaliação da competência leitora dos alunos.

4) Reelaboração e aplicação do questionário de avaliação da competência leitora dos alunos em cada grupo: antes da realização das atividades.

5) Realização das atividades de leitura mediada previstas na biblioteca com os alunos das duas 4ª séries, nas quais a pesquisa foi autorizada pela Escola.

6) Elaboração de relatórios de observação das atividades ao final de cada encontro de leitura medida com os alunos, para registro de todas as etapas trabalhadas, juntamente com nossas impressões.

7) Elaboração de novo questionário de avaliação da competência leitora dos alunos, bem como do envolvimento dos alunos em relação à biblioteca e à leitura, para ser aplicado no último encontro realizado com cada classe.

¹ Organização Não Governamental / Grupo de Apoio à Escolarização Trapézio que oferece assessoria pedagógica e educacional às escolas públicas.

8) Aplicação do questionário de avaliação da competência leitora dos alunos, do envolvimento de cada aluno em relação à biblioteca e à leitura, como previsto.

9) Análise dos relatórios produzidos durante os encontros, tendo em vista avaliar o resultado dos trabalhos empreendidos, de modo especial de como a leitura mediada atuou na sensibilização dos alunos em relação à biblioteca escolar e à leitura.

Nosso trabalho, em relação à organização está dividido em três capítulos, além desta introdução, da conclusão e dos anexos.

Para fundamentar nossa ação, o referencial teórico foi apresentado em dois capítulos: *Leitura Mediada* e *Leitura Mediada na Biblioteca Escolar*.

No primeiro capítulo, *Leitura Mediada*, são abordados os conceitos nos quais se apóia a prática da leitura mediada: o professor como modelo de leitor e as estratégias de leitura. Fundamentamo-nos nos ensinamentos de Solé (1998), que discute as etapas da leitura mediada, e Colomer (2002), que defende a leitura de textos literários em voz alta pelo professor como um modelo de leitor para seus alunos. A postura teórica defendida por Lerner (2002), de que a leitura, além de objeto de ensino, deve se transformar em objeto de aprendizagem, corrobora o papel do professor leitor. Levamos em conta, também, os ensinamentos de Kleiman (1997) no que diz respeito às estratégias de leitura e sua importância para acontecer a compreensão. Além disso, as ações necessárias para que a leitura mediada se realize e suas especificidades são tratadas neste capítulo.

No segundo capítulo, *Leitura Mediada na Biblioteca Escolar*, apresentamos as bibliotecas escolares da Escola Vera Cruz e da Escola Estadual Brasília Machado e estabelecemos a relação entre a prática de leitura mediada e o espaço da biblioteca escolar. Nesse capítulo, abordamos a biblioteca escolar como dispositivo pedagógico, respaldada pelos ensinamentos de Pieruccini (2004) e Colomer (2002), como um local propício para a realização de encontros de leitura mediada e mediação de leitura, promovendo, dessa forma, a sensibilização e a formação do usuário de biblioteca.

No terceiro capítulo, *Ações de leitura mediada na biblioteca da Escola Estadual Brasília Machado*, apresentamos o *corpus*, elegemos os aspectos que serão analisados, descrevemos encontros e ações e desenvolvemos a análise, considerando os elementos levantados nos estudos teóricos apresentados, relacionando-os aos apontamentos feitos na observação.

CAPÍTULO I

LEITURA MEDIADA

Neste capítulo, abordamos a questão da leitura mediada, as ações necessárias para que ela se realize, suas especificidades e os conceitos que ela engloba.

As avaliações do desenvolvimento dos estudantes em nível fundamental têm indicado, com frequência, especialmente nas escolas públicas, que os alunos enfrentam grandes dificuldades para a compreensão em leitura.

Entendemos que, no Ensino Fundamental I, sobretudo nas séries iniciais, os alunos não têm fluência na leitura, porque, entre outros motivos, seu vocabulário ainda é limitado, seu repertório de leituras é restrito. Assim sendo, a leitura, para essa faixa etária, não constitui um prazer, mas um desafio; às vezes, ela representa uma obrigação ou um sacrifício, perdendo, com isso, o seu significado, afastando o aluno do mundo da leitura e emperrando o desenvolvimento de sua competência leitora.

Conforme observa Cabral (2005), a leitura deve ser entendida não apenas como atividade de linguagem mas também cognitiva, por meio da qual o leitor trata as informações presentes no texto para construir os seus sentidos; é um processo do qual participam os objetivos do leitor, seus conhecimentos prévios, diversos fatores afetivos pessoais, além de processos de controle.

Nesse mesmo sentido, Colomer (2002) destaca a narração de contos ou sua leitura em voz alta pelo professor como uma das atividades mais tradicionais e efetivas para introduzir as crianças no mundo da leitura. Segundo a autora, a leitura em voz alta de textos literários pelo professor pode ser utilizada na escola em todos os níveis educativos, se as narrações escolhidas levarem em conta a idade de seus receptores e a preparação do professor em relação à leitura.

Acreditando nessa ação e ampliando-a, nosso trabalho de leitura mediada apóia-se numa tríade, que tem como eixos: o professor como modelo de leitor, as

ações do professor para realizar a leitura mediada e a biblioteca como dispositivo pedagógico facilitador. Esses elementos são interdependentes, pois eles interagem entre si durante toda a leitura mediada. O professor como modelo de leitor, durante a leitura mediada, contextualiza a obra historicamente, ensina estratégias de leitura, e, acima de tudo, mostra ao aluno o prazer que a leitura pode e normalmente proporciona ao leitor. Para isso ele deve realizar algumas ações que antecedem a leitura em voz alta, como por exemplo, a escolha de um gênero e a preparação de um plano de leitura em que elege os elementos da obra que serão trabalhados. A biblioteca funciona aqui como um espaço social de interação e de cooperação, contribuindo com suas intenções, seu funcionamento material e simbólico, seu modo próprio de interagir.

O trabalho com leitura mediada também se respalda nos estudos cognitivos de Vygotsky (2007, p.97)², para quem o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O conceito de desenvolvimento proximal diz respeito

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes.

Para Vygotsky (2007), o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola, tais como demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções, são fundamentais na promoção do “bom ensino”.

Em relação aos procedimentos escolares, vale destacar o mecanismo de imitação apresentado por Vygotsky (2007). Imitação para ele não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que se observa no outro. Vygotsky não vê, portanto, a atividade imitativa como um processo mecânico, mas como uma oportunidade do aluno realizar ações que estão além da suas próprias capacidades, o que contribui para seu desenvolvimento. Ao imitar a leitura do

² Essa obra de Vygotsky em sua edição original é de 1984.

professor, por exemplo, ocorre no aluno o amadurecimento de processos de desenvolvimento que o levam ao aprendizado da leitura autônoma.

1.1 O professor como modelo de leitor

A instituição escolar pode transformar-se num ambiente propício para a leitura. É fundamental, entretanto, como ressalta Lerner (2002), que certas condições sejam desenvolvidas antes mesmo de as crianças saberem ler no sentido convencional do termo. Entre elas, destacamos a importância de que o professor assuma o papel de intérprete e que os alunos possam ler por meio dele, ou seja, por meio da leitura mediada. Nesse sentido, a postura teórica defendida por Lerner (2002), de que a leitura, além de objeto de ensino, deve se transformar em objeto de aprendizagem, reforça o papel do professor leitor. Para que isso aconteça, é necessário que a leitura, como objeto de ensino, não se afaste da prática social que se quer comunicar. É imprescindível “representar” ou “reapresentar”, na escola, os diversos usos da leitura na vida social. E, um desses usos sociais da leitura é criar o hábito e despertar o prazer que se obtém ao compreender uma obra literária, um dos focos da leitura mediada.

Por que usar a expressão leitura mediada e não mediação de leitura? Porque são métodos diferentes para se trabalhar a leitura com os alunos. Mediação de leitura são as múltiplas ações usadas pelo mediador para o trabalho de leitura, como espalhar livros e deixar que as crianças explorem e escolham livremente; promover rodas de conversa entre os alunos em que se fale sobre os livros lidos pelo grupo e suas impressões; ler um livro em voz alta para os alunos, permitindo que eles escolham o que querem ouvir; estimular o empréstimo de livros com comentários e “dicas”; ajudar os alunos em suas escolhas pessoais; ouvir os alunos contarem as histórias lidas por eles; ouvir os alunos lerem histórias.

Já a leitura mediada é aquela realizada pelo professor, em voz alta, de forma sistemática e dirigida aos alunos. Nela, o professor “empresta” sua voz aos alunos ao ler em voz alta para eles, tornando-se, com isso, uma referência de

como se lê o texto, de como se fala sobre ele e de como se compreende. Entretanto, durante a leitura mediada, o aluno também é leitor, usufruindo de toda a fluência leitora do professor.

Para Smith (2003), o primeiro elemento essencial do aprendizado é a chance de ver o quê e como pode ser feito. Essas oportunidades são chamadas de demonstrações, uma vez que mostram, literalmente, aos alunos como algo deve ser feito. Para o aprendizado ocorrer por meio da demonstração, deve haver alguma espécie de interação, de modo que o “é assim que algo é feito” se transforme em “isto é algo que posso fazer”.

Dessa forma, o professor torna-se um modelo de leitor, um leitor fluente que compreende o que lê, que sabe qual é a função daquele texto, que se entretém com o texto e que sente prazer ao executar tal ação.

Cumpra esclarecer que o sentido em que entendemos o termo “modelo”, não diz respeito a um professor reprodutor, de uma escola reprodutora, autoritária, mas sim, *de coisa ou pessoa que serve de imagem, forma ou padrão a ser imitado, ou como fonte de inspiração* (HOUAISS, 2001). Para a filosofia, modelo também é a *semelhança ou analogia com a realidade que se destina a explicar* (ABBAGNANO, 2000). Entendemos, então, o professor modelo com uma referência de leitor fundamental para os alunos.

Na leitura mediada, o professor também é parâmetro de atitudes e procedimentos que se constroem nesse universo, por meio da apresentação do livro, dos comentários a respeito da leitura. Com essas ações, ele não está só explicitando o conteúdo do contexto histórico para o aluno, mas também o conteúdo discursivo, ou seja, a forma de dizer e de agir diante da leitura. Dessa maneira, o professor dá condições para que o aluno construa *scripts* de leitura, ou seja, construa uma representação mental generalizada do comportamento convencional de um leitor no desempenho do ato de ler.

1.2 Da leitura mediada para a leitura autônoma, tendo o professor como modelo

Para o trabalho de leitura mediada, Solé (1998) apresenta três idéias associadas à concepção construtivista, que explicam a leitura e as estratégias que a tornam possível.

A primeira considera a situação educativa como um *processo de construção conjunta*, por meio do qual o professor e seus alunos podem compartilhar progressivamente sentidos mais amplos e complexos, além de dominar procedimentos com maior precisão e rigor. Desse modo, ambos se tornam, progressivamente, mais adequados para entender e agir sobre a realidade, e também para compreender e interpretar os textos nela presentes. Nesse “processo de construção”, embora o aluno seja o protagonista, o professor desempenha um papel de destaque.

A segunda idéia postulada pela autora destaca a função de guia que o professor exerce, à medida que ele estabelece o elo entre a construção que o aluno pode realizar e as construções socialmente estabelecidas. Para Rogoff (*apud* Solé, 1998), a *participação guiada* pressupõe, em primeiro lugar, uma situação educativa que possibilite ao aluno comparar e relacionar seu conhecimento prévio com o que vai ser necessário para abordar a nova situação. O professor também proporciona ao aluno, desde o princípio, uma visão do conjunto ou a estrutura geral para realizar a sua tarefa. Nessas situações, o professor participa muito ativamente, inclusive comentando as estratégias acionadas durante determinada leitura.

A terceira idéia desenvolvida por Solé diz respeito aos processos de *andaimes*, metáfora utilizada por Bruner (*apud* Solé, 1998) para explicar o papel do ensino com relação à aprendizagem do aluno. Assim como os andaimes sempre estão localizados um pouco acima dos edifícios para cuja construção contribuem, os desafios do ensino devem estar um pouco além daqueles que o aluno seja capaz de resolver. Nesse sentido, a leitura mediada tem um papel importante, pois ela possibilita aos alunos a compreensão de textos mais desafiantes, com a intervenção do professor. Entretanto, da mesma maneira que, depois da

construção do edifício, se as estruturas foram bem feitas, o andaime é retirado sem que o edifício caia, também o apoio que caracteriza o ensino deve ser retirado progressivamente, à medida que o aluno se mostre mais competente e possa controlar sua própria aprendizagem.

Para Solé (1998), no entanto, o bom ensino não é o que se situa um pouco acima do nível atual do aluno, mas o que garante a interiorização do que foi ensinado e seu uso autônomo por ele. Compartilhamos o ponto de vista de Solé, sobretudo no que diz respeito à leitura autônoma, por acreditarmos que apresentar desafios muito além das possibilidades do aluno possa gerar dependência ou mesmo desinteresse.

Collins e Smith (*apud* Solé, 1998) afirmam que ensinar estratégias de leitura na escola contribui para a compreensão leitora e propõem um ensino em progressão ao longo de três etapas: *modelo*, *participação do aluno* e *leitura silenciosa*.

Na etapa do *modelo*, o professor serve de referência para seus alunos mediante sua própria leitura: lê em voz alta; pára sistematicamente para verbalizar e comentar os processos que lhe permitem compreender o texto – por exemplo, as hipóteses que realiza, os indicadores em que se baseia para verificá-las, a interferência da ilustração no texto; comenta as dúvidas que encontra, as falhas de compreensão e as estratégias que utiliza para resolvê-las. No processo proposto por esses autores, na etapa denominada *modelo*, o professor realiza a leitura mediada propriamente dita.

Para Solé (1998), a tarefa de explicar os processos internos, normalmente tão automáticos e pouco conscientes, pode parecer difícil para o professor, por ele próprio não se dar conta do que realizou, ou por não estar acostumado a falar sobre seus processos internos. A leitura mediada promove a explicitação dos processos internos durante a sua realização, por meio do professor leitor.

A autora defende ainda que a aprendizagem de informações requer, como condição necessária, embora não suficiente, sua demonstração. É, portanto, importante que o professor faça com a leitura o mesmo que faz quando explica a soma: exponha às crianças como proceder para resolvê-las. Assim, por exemplo,

a partir de um texto desprovido de informação sobre a época a que se refere, ele pode comentar com os alunos que o fato de aparecer no texto a palavra carruagem, faz com que o leitor, automaticamente, “infira” que a história aconteceu há muito tempo.

A segunda etapa proposta por Collins e Smith (*apud* Solé,1998) é a *participação do aluno*. Nela, pretende-se, de uma forma mais dirigida pelo professor, fazer com que o aluno utilize estratégias que possam facilitar a sua compreensão dos textos. Essa etapa se dá por meio de algumas ações do professor, tais como formular perguntas que levantem uma determinada hipótese sobre o conteúdo do texto, ou elaborar, dando maior liberdade aos alunos, perguntas abertas e ouvir as opiniões deles durante a leitura mediada.

Solé (1998) considera essa etapa delicada, pois tem por objetivo garantir a transferência progressiva de responsabilidade e de controle do professor para o aluno. Nela, o professor não deve se omitir, mas sim intervir de forma segura diante das necessidades dos alunos, tendo claro, entretanto, que seu objetivo é o de conseguir a realização competente e autônoma dos alunos em relação às estratégias de leitura. Para que essa etapa seja bem sucedida e eficaz é necessário que o professor tenha um bom domínio sobre o texto a ser trabalhado.

Para que o aluno adquira progressivamente autonomia de leitura, é importante que o professor, no decorrer da leitura mediada, faça comentários e solicite sua participação durante o processo de compreensão. Solé (1998) ressalta que a professor deve mostrar ao aluno que durante a leitura, se ele estiver compreendendo o texto, as estratégias ocorrem de maneira automática e, muitas vezes, sem que ele tenha consciência de seu uso, mas que, a partir do momento em que deixa de entender, ele recorre, conscientemente, a estratégias que facilitem e promovam a compreensão.

Na última etapa proposta por Collins e Smith (*apud* Solé,1998), *leitura silenciosa*, os alunos realizam sozinhos as atividades que, nas fases anteriores, realizaram com ajuda do professor: dotar-se de objetivos de leitura, prever informações no texto, formular hipóteses, buscar e encontrar apoio para as hipóteses, detectar e compensar falhas de compreensão. Parte-se do princípio de

que os alunos tenham internalizado essas estratégias durante o processo de aprendizagem de leitura. Solé (1998) postula que o domínio de estratégias da compreensão leitora requer progressivamente menor controle por parte do professor e maior controle do aluno. Cabe destacar que, nessa etapa da leitura silenciosa, o acesso ao acervo bibliográfico disponível na escola, com a mediação do professor ajudando e aconselhando nas escolhas, auxilia na conquista da leitura autônoma por parte dos alunos.

Vale assinalar que a leitura mediada também promove a concentração, pois o aluno precisa ficar atento ao que está sendo lido, sem perder o fio condutor, sem deixar o pensamento “fugir”, para poder participar da leitura. Dessa forma, podemos afirmar que as ações do professor durante a leitura mediada estabelecem um clima propício à fruição. O silêncio por parte do grupo, a organização do grupo ao falar antes e após a leitura, o papel centralizador do professor, tornam a leitura mais agradável e, com isso, o trabalho se mostra mais eficaz. A percepção dos alunos sobre a importância da atitude do grupo para que a leitura seja feita com prazer também constitui um elemento facilitador importante.

Ao iniciar a leitura de uma dada obra, o professor comunica aos alunos que recursos usará. Informa se vai parar nas palavras difíceis ou não, e também comunica que mostrará as ilustrações somente ao final da leitura, para que o texto não fique fragmentado e para que cada um construa sua própria representação mental da história, recorrendo a seus conhecimentos prévios. Esse procedimento possibilita o confronto entre as ilustrações propostas pelo ilustrador da obra e a representação mental construída previamente pelos alunos, permitindo que eles tomem consciência da subjetividade inerente ao processo de ler e percebam que cada leitor tem um papel ativo na compreensão do texto.

A leitura mediada pelo professor constitui um meio muito diverso daquele utilizado na prática de contar uma história. Tradicionalmente, esta diz respeito a uma narrativa oral, ou seja, o contador não usa o livro como suporte para a história, mas sua memória e sua interpretação. A leitura mediada, por sua vez, diz respeito a um trabalho com o texto escrito, ou seja, com o livro que o professor

tem em mãos e o lê para seus alunos e com seus alunos. O livro constitui, assim, o meio de interação entre leitores: entre o professor, como modelo de leitor e seus alunos; entre alunos, como leitores em desenvolvimento.

Mas a leitura mediada pelo professor não se encerra com a leitura do texto. Ela vai além, dado que, após a leitura, ocorre uma roda de conversa sobre o texto lido. Nessa oportunidade, os alunos expõem suas opiniões sobre o texto, explicitando a representação mental construída por eles. A função do professor continua sendo a de mediador, entre texto e aluno, pois é ele quem vai autorizar a representação mental subjetiva de cada aluno em relação ao conteúdo do texto.

Ao dar voz a seus alunos, permitindo que eles comentem sobre a história, apresentem suas impressões sobre o texto e estabeleçam relações, o professor dá condições para que eles percebam que a leitura de cada leitor é única e pessoal, independente da intenção real do autor da obra, desde que a interpretação seja autorizada pelo próprio texto.

A leitura mediada constitui, dessa forma, um trabalho de sensibilização, aproximação e significação por parte do aluno em relação ao universo do mundo letrado, ao universo do leitor, mesmo que ele ainda não seja um leitor proficiente.

Nesse contexto, a leitura em voz alta estabelece uma relação direta entre professor e aluno, promovendo uma cumplicidade entre ambos, cumplicidade gerada no momento da leitura comum e que se estende ao grupo todo. A leitura sistemática de histórias em voz alta pelo professor promove a interação e fortalece o vínculo afetivo entre professor e aluno, requisito de fundamental importância nas situações de aprendizagem. Ler em voz alta para o aluno é um gesto de atenção para com ele. Além disso, com a sistematização dos encontros e o vínculo estabelecido, os alunos constituem um grupo, um grupo que tem ou está construindo uma história de leitura comum. Dessa forma, o vínculo não se estabelece apenas com o professor, mas também entre os alunos e com isso, a troca entre os pares fica mais produtiva e prazerosa.

Com a constante e sistemática leitura mediada de obras de literatura infantil, o professor fornece recursos, sensibiliza e prepara o aluno para o trabalho a ser desenvolvido no Ensino Fundamental II, que espera uma dada competência

leitora. A escolha das leituras a serem feitas durante os encontros é importante para a eficácia do trabalho. Entre as possibilidades de escolha, destacamos os contos maravilhosos³, que, a nosso ver, constituem um gênero propício para o desenvolvimento do trabalho de leitura mediada com alunos do Ensino Fundamental I.

Vale lembrar também que a leitura mediada dá subsídios para o aluno que ainda é leitor em formação, uma vez que o inicia e o estimula a fazer suas leituras individuais, mesmo não possuindo maior competência leitora, mas contando com o conhecimento que se desenvolve com as leituras mediadas pelo professor. Os alunos, assim, iniciam a construção de sua história de leitura, fato que possibilita, facilita e, certamente, estimula sua entrada no universo dos leitores proficientes.

A aula de leitura mediada contempla também o registro após a leitura. É uma forma de os alunos apresentarem sua opinião e perceberem, entre seus pares, que as opiniões em relação ao texto lido são diferentes e pessoais. O registro da história, a partir de um desenho, além de dar espaço para cada aluno expressar sua compreensão e construção de sentidos frente à leitura, constitui uma forma de cada um organizar a história de leitura construída nas aulas durante o ano, por meio da elaboração de uma pasta de registros.

É evidente que a leitura mediada não se limita à atuação apenas do professor, uma vez que estimula a participação pessoal dos alunos, mas também possibilita o que Colomer (2002) chama de criação de uma consciência pessoal da própria bagagem leitora. Essa consciência, segundo a autora, contribui de maneira eficaz para o enraizamento da experiência leitora. A autora assevera que é importante, inclusive, promover a autoconsciência das leituras incorporadas à imaginação pessoal, dos gostos individuais que vão se desenvolvendo, da permanência, na memória, dos personagens e das situações de que cada um desfrutou pessoalmente. A criação de algum tipo de registro das leituras feitas em que constem os títulos lidos, os comentários pessoais, os desenhos que reproduzem de forma gráfica o caminho seguido, são, segundo a autora, atividades voltadas para essa finalidade.

³ Aspecto tratado a seguir, no item 1.4

Reforçando o trabalho de leitura mediada, vale lembrar as afirmações de Silva (1999), para quem nada – texto, audiovisual, técnica ou tecnologia – substitui a palavra do professor, sua presença, seu exemplo e seu conhecimento no processo educativo. O autor ressalta que o professor faz um grupo avançar por ser um mediador no processo de produção de conhecimento e um interlocutor que nomeia, conta, comenta, aponta, organiza idéias. O professor, assim, constitui-se, ele próprio, no principal “livro” a ser lido e estudado pelos alunos.

Importa acrescentar, ainda, que a leitura mediada é formadora de leitores, tanto em relação aos alunos quanto em relação ao professor, pois não é possível ao professor desenvolver tal trabalho com leitura sem aproximar-se do texto efetivamente. Para sensibilizar os alunos para a leitura, é preciso ler, é preciso ser leitor, afinal um “não leitor” não forma futuros leitores. Cada vez que o professor lê uma história em voz alta para seus alunos, ele também está lendo e relendo para si mesmo, reconstruindo, assim, sua própria história.

Com relação ao aluno, Colomer (2007) ensina que compartilhar as histórias com os colegas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência de outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Além do mais, a troca permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que o aluno sinta-se parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas.

1.3 As estratégias de leitura

A rigor, a leitura mediada pelo professor inicia-se antes da leitura do texto em si, com a apresentação do livro aos alunos, com a exploração da capa e da ficha catalográfica. Com essas ações, o professor dá condições aos alunos de saberem quem é o autor, lendo sua biografia, contando passagens interessantes de sua vida, contextualizando autor e obra, explicando sobre a época e o local em que viveu e sobre a época em que a obra foi escrita. O momento de apresentação do livro permite ao professor chamar a atenção do aluno para o fato de que as

descobertas e saberes em torno da obra e do autor auxiliam o leitor a compreender melhor o texto que será lido.

Com efeito, Kleiman (1997) postula que o conhecimento prévio deve ser ativado antes da leitura e enquanto ela se dá, para poder chegar ao momento da compreensão. Ler implica, por parte do leitor, buscar lembranças e conhecimentos relevantes em experiências anteriores, para a compreensão de um texto que fornece pistas sugere caminhos, mas que, certamente, não explicita tudo, deixando brechas a serem preenchidas pelo leitor.

O conhecimento prévio engloba além do conhecimento de mundo do leitor, seu domínio tanto da língua e seu funcionamento como da especificidade da situação de comunicação e suas experiências pessoais como leitor. Nesse sentido, a conversa antes do início da leitura mediada sobre o tema de uma obra faz-se sempre necessária, pois ela ativa o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema, ou permite que eles construam algum conhecimento a respeito, propiciando a utilização de uma estratégia metacognitiva importante de leitura. Com efeito, estratégias metacognitivas são *atividades que pressupõem reflexão e controle sobre o próprio conhecimento*, conforme explica Kleiman (1997, p.43).

Por ser o termo *estratégias* bastante utilizado e alcançar variados sentidos e usos, cabe situar o sentido que lhe atribuímos em nosso trabalho. Encontramos em Houaiss e Salles (2001, p.2069) *a arte de aplicar com eficácia os recursos de que se dispõe ou de explorar as condições favoráveis de que porventura se desfrute, visando ao alcance de determinados objetivos*. Ainda como observa Cabral (2005) toda estratégia visa a um objetivo e é entendida como um comportamento intencional, consciente e controlado.

Ainda em seus postulados, Kleiman (1997) mostra que a ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão, pois é o que o leitor conhece sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias à compreensão. Assim sendo, o aluno percebe o papel ativo que lhe cabe desempenhar durante a leitura, uma atividade que não se constitui como uma mera recepção de informações, mas demanda sua participação efetiva, por meio daquilo que já conhece.

O uso do conhecimento prévio também ativa as relações intertextuais, que dizem respeito ao reconhecimento de outros textos, verbais ou não, que apresentam semelhanças de tema ou de estrutura com o texto lido. O estabelecimento dessas relações constitui um fator importante para a compreensão.

Assim a leitura mediada exige que o professor conheça muito bem o texto a ser lido e estabeleça, de antemão, as intervenções que fará durante a leitura da obra, a fim de facilitar a compreensão de seus alunos, aplicando estratégias de leitura como inferências, antecipações, levantamento de hipóteses, delimitação do sentido das palavras no texto. Essas estratégias mostram para o aluno, de maneira concreta e significativa, o que acontece com o leitor durante o ato de ler.

Colomer (2002) observa que o professor, ao seguir as instruções sobre a melhor maneira de intervir durante a leitura mediada, corre o risco de manter a atenção restrita ao seu próprio desempenho, de tal modo que perca a espontaneidade e comprometa a sua atuação.

Na proposta da autora, a solução para esse problema é que o professor selecione algumas estratégias que gradualmente sejam interiorizadas por ele e incorporadas à sua prática. Sendo assim percebe-se a necessidade de o professor fazer um planejamento e uma preparação antes de realizar uma leitura mediada junto a seus alunos.

Ao praticar determinadas estratégias de leitura, comentando-as com os alunos e acostumando-os a pensar sobre o que foi lido e a expressar suas opiniões a respeito da obra, o professor explicita procedimentos, às vezes automatizados, que não apenas os auxiliam na compreensão do texto, como também os autorizam a elaborar uma leitura própria e pessoal.

Vale ressaltar ainda a importância de o professor leitor encontrar a entonação adequada durante a leitura, o que torna o texto mais rico, compreensível e envolvente. Por meio de sua leitura em voz alta, é possível marcar o desenvolvimento da estrutura narrativa, enfatizando o conflito, a resolução, ou seja, estabelecer com a sua fala a evolução do esquema narrativo.

A leitura mediada, entretanto, deve ser uma leitura contida, clara, pouco teatral, mesmo considerando o trabalho com a modulação da voz e a entonação, que são estratégias facilitadoras para a compreensão. É preciso ter presente que leitura não é sinônimo de encenação.

Para Colomer (2002), entre as vantagens da leitura em voz alta pelo professor, encontra-se o fato de que sua recepção facilita a compreensão de esquemas narrativos progressivamente complexos. A narração oral permite ainda ampliar a bagagem cultural dos alunos, na medida em que torna acessível a eles obras clássicas que, por ação de seu argumento, são adequadas para serem contadas oralmente e, no entanto, estão fora do alcance da capacidade leitora das crianças. Nessa linha, a leitura em voz alta pode ampliar o conhecimento receptivo das formas lingüísticas próprias do escrito, como o uso de determinadas estruturas sintáticas ou de um léxico mais variado e amplo.

No trabalho de leitura mediada, as narrativas tornam-se mais longas e complexas no decorrer do processo. No início trabalha-se com textos curtos, histórias simples e, conforme a expectativa e o hábito de ouvir histórias lidas pelo professor vão sendo criados, as obras escolhidas devem ser mais desafiantes. Isso é possível devido à sistematização do trabalho e ao “ritual” seguido nesses momentos: vai-se à biblioteca para ouvir uma história, explora-se o livro a ser lido, conversa-se sobre o autor e sua época, fala-se sobre o assunto tratado na história e, finalmente, o texto é lido pelo professor, que faz intervenções durante a leitura para garantir a sua compreensão e o crescimento do aluno como leitor.

Outrossim, um aspecto do contexto situacional merece ser realçado: a leitura mediada deve ser feita na biblioteca. Os alunos dirigem-se a esse espaço para ter “uma aula de leitura”, em que o professor ensina o “caminho” que o leitor deve percorrer para compreender o texto e tem como objetivo despertar o prazer de ler.

Cumprе esclarecer que, na biblioteca, a aula segue uma seqüência de ações que se repetem a todo encontro, criando uma sistemática. Além disso, a própria inserção da aula na programação contempla uma freqüência fixa: a aula de biblioteca tem horário e dia estabelecidos para acontecer. Essa sistemática é

corroborada por Bruner (*apud* Cabral e Melo, 2005), para quem o adulto desempenha um papel do formador do “saber-fazer” do aluno, isto é, do saber como realizar suas intenções.

Como observam Cabral e Melo (2005), a aquisição desse “saber-fazer” passa pela repetição das ações nela envolvidas e cabe à escola o trabalho mais sistemático no desenvolvimento do aluno. Outrossim, deve-se ter clara a necessidade da contextualização dos saberes a serem adquiridos. O adulto, no caso o professor leitor, por meio de suas diferentes ações, sustenta o “saber-fazer” em sua fase de elaboração. Durante a leitura mediada, o professor leitor conduz o aluno à compreensão do texto, ensina o aluno a ter um olhar crítico para o texto e, como afirma Freire (1999), a conversar com o texto.

1.4 A eleição de um gênero: os contos maravilhosos

A leitura mediada envolve várias ações desenvolvidas pelo professor leitor. Uma delas é determinar quais exemplares literários de um mesmo gênero⁴ ou subgênero (poemas, contos de fadas, contos populares, crônicas...), quais obras de um mesmo autor ou diferentes histórias sobre um mesmo tema são adequadas à sua proposta.

Nessa situação de ensino e de aprendizagem, a escolha dos textos literários a serem lidos constitui um aspecto importante para que o trabalho se mostre eficaz e seja significativo para o grupo. Segundo Colomer (2002), em consonância com Lerner (2002), é fundamental a criação de situações reais de leitura, ou seja, entender a leitura no sentido de prática social e cultural. Sendo assim é necessário criar situações em que o professor faça o aluno perceber que os diferentes gêneros de textos têm funções diferentes, características diversas e são usados em diferentes situações.

Colomer (2002) agrupa o trabalho desenvolvido com a leitura na escola em dois grandes blocos de situações de leitura:

⁴ Segundo Bakhtin (2000, p.279), cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

- 1- a leitura de textos relacionados com a tarefa escolar e com a vida na escola;
- 2- a leitura de textos literários.

O segundo bloco, de textos literários, está diretamente relacionado à leitura mediada, pois ao desenvolvermos a compreensão leitora, ampliamos a possibilidade de fruição inerente a eles. O trabalho com a leitura de textos literários, em voz alta, por parte do professor, reforça essa idéia, pois explora com os alunos o prazer e as diferentes emoções que a leitura desses textos provoca no leitor.

No caso, por exemplo, dos contos maravilhosos, ou seja, os contos populares e os contos de fadas, narrações populares que guardam a “raiz” da literatura infantil, o aluno toma contato com o discurso fundador dessa literatura. Além disso, eles ensinam também como a leitura por diversão e entretenimento permite ampliar os conhecimentos do leitor. Do ponto de vista do professor, fica a certeza de que eles preparam o jovem leitor para outras novas leituras.

Vale ressaltar, ainda, que a estrutura cronológica linear dos contos maravilhosos constitui um recurso facilitador para a compreensão. Como observa Cabral (2005), os fatos na narrativa acontecem em relação a uma referência temporal, e a temporalidade constitui um suporte para o encadeamento dos fatos narrados. Destaquemos, por exemplo, a expressão formular *era uma vez*, que promove um distanciamento do leitor, conferindo à história um caráter simbólico que autoriza a leitura pessoal, a construção de sentidos do leitor e o uso de seu universo imaginário.

Mas os contos maravilhosos não se limitam a estimular as ações subjetivas por parte do leitor. Por apresentarem conflitos bem marcados, também auxiliam o desenvolvimento da compreensão leitora. Conforme postula Cabral (2005), o leitor para construir uma representação mental de um texto narrativo, precisa apreender o conflito, ou seja, um acontecimento negativo que provoca uma complicação para um personagem ou para a história como um todo.

Outro aspecto relevante é que este gênero evidencia a importância do professor leitor. Ele assume a voz narrativa, encarna o narrador em terceira pessoa, o que conhecemos como narrador onisciente, elemento fundamental do

discurso narrativo para a formação literária do aluno. Para Benjamim (1994, p.215):

o primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador dos contos maravilhosos. Esse conto sabia dar um bom conselho, quando ele era difícil de obter, e oferecer sua ajuda, em caso de emergência. Ele ainda é hoje o primeiro conselheiro das crianças, porque foi o primeiro da humanidade, e sobrevive, secretamente, na narrativa.

Com respeito à formação dos jovens leitores, Colomer (2002) ensina que a leitura literária deve receber um tratamento especial e específico por parte do professor, porque, diferentemente das demais leituras, promove ações subjetivas como a apreciação do estilo do autor, o desenvolvimento da própria imaginação e a promoção do reencontro do leitor consigo mesmo em sua interpretação. As palavras de Bruner (*apud Colomer, 2002, p.93*) corroboram os ensinamentos da autora:

A literatura outorga estranheza, até que o evidente o seja menos, que o incognoscível também o seja menos, que as questões de valor estejam mais expostas à razão e à intuição [em um processo em que] nunca se poderá determinar com certeza se a interpretação do leitor coincide com o conto real, e em que medida, se faz justiça à intenção que teve o autor ao relatar a história ou se se ajusta ao repertório da cultura. Porém, seja como for, o ato de criar uma narrativa de um determinado tipo e com uma forma determinada não tem como objetivo suscitar uma reação padronizada, mas recuperar o mais adequado e o mais emocionalmente vivo do repertório do leitor.

Ainda segundo Colomer (2002), uma das principais razões para elegermos clássicos como os contos maravilhosos, para o trabalho com leitura diz respeito à “conexão” entre os leitores. O discurso literário favorece o conhecimento pessoal e um sentimento de “pertencimento coletivo”. Por meio da literatura, os alunos passam a compartilhar referentes lingüísticos, artísticos e culturais que lhes permitem tanto relacionar-se com as gerações anteriores, como também inserirem-se em sua cultura. A autora afirma ainda que a leitura dos clássicos aproveita a reflexão que a humanidade tem feito a respeito de si mesma e assegura um horizonte de leituras de qualidade.

Além disso, observamos que por menor que seja o conhecimento do grupo ou por mais ínfima que seja sua história de leitura, sempre, em qualquer grupo de crianças, há quem tenha ouvido falar e conheça pelo menos o título de alguns dos

clássicos infantis. É comum os alunos, inclusive aqueles que não têm acesso à leitura efetivamente, reconhecerem o lobo mau, a bruxa, o príncipe e a princesa mesmo sem terem ouvido alguém contar essas histórias. Com efeito, manifestam conhecimento delas por alguma outra forma de expressão. Essa questão se fortalece no pensamento de Calvino (1997), para quem a primeira leitura de um clássico é sempre uma releitura.

Outra razão para a escolha dos clássicos infantis durante a leitura mediada diz respeito aos elementos que compõem essas histórias. Os personagens, os cenários, os conflitos e os enredos são bastante atraentes para o aluno do Ensino Fundamental I, em parte por fazerem parte do universo infantil de qualquer criança, em parte por falarem diretamente à imaginação e à fantasia infantis. Além disso, a leitura é desafiante para o leitor em formação devido às características de linguagem do gênero, como os tempos verbais em desuso, o emprego da norma culta no texto, o vocabulário específico do gênero que não pertencem à realidade do aluno.

Reforçando a escolha dos clássicos, vale lembrar o postulado de Machado (2002), para quem clássico não é livro antigo e fora de moda; ao contrário, é livro eterno que não sai de moda. Assim sendo, fica evidente que, no amplo universo da literatura infanto-juvenil, eger os clássicos infantis, não só estrangeiros mas também brasileiros, para a leitura mediada no Ensino Fundamental I viabiliza a eficácia dessa modalidade de leitura.

Assim torna-se possível estabelecer um propósito explícito, compartilhado com os alunos nas situações de leitura: ler com o objetivo de ter prazer. Aliás, como observa Lerner (2002), quando o professor assume a posição de leitor, ele cria uma ficção, como se a situação não acontecesse na escola, como se a leitura acontecesse por um propósito não didático. No entanto, não podemos ignorar que seu propósito é didático, afinal a intenção com essa representação é mostrar aos alunos traços fundamentais do comportamento leitor. A autora observa ainda que o professor, ao interpretar esse papel, renova a acepção da palavra ensinar, atribuindo-lhe um significado que geralmente não se aplica à ação da escola. Ao

ler para os alunos, de acordo com a autora, ensinamos como se faz para ler e fruir.

CAPÍTULO 2

LEITURA MEDIADA NA BIBLIOTECA ESCOLAR

Neste capítulo apresentamos as bibliotecas escolares da Escola Vera Cruz e da Escola Estadual Brasília Machado e estabelecemos relações entre o trabalho de leitura mediada e o ambiente da biblioteca escolar.

2.1 A biblioteca escolar da Escola Vera Cruz

A Escola Vera Cruz possui um sistema de bibliotecas que engloba oito bibliotecas diferentes, em locais diferentes, destinadas a usuários diferentes. O sistema é todo informatizado, o que facilita o acesso em qualquer dos oito locais em que se distribuem os acervos físicos.

O sistema utiliza o gerenciador *Informa* que facilita e conduz o usuário aos documentos sobre uma busca solicitada.

A administração do sistema garante a padronização da inserção dos documentos na base de dados, fazendo as operações fundamentais, tais como o controle de linguagem, de empréstimos etc., favorecendo a manutenção do equilíbrio do sistema.

A padronização é feita de acordo com as regras de catalogação anglo-americanas AACR2 e é utilizado um Tesauro para controle do vocabulário, construído na própria Escola, graças aos trabalhos de profissionais especializados.

A utilização do Tesauro para indexar documentos não fica restrita aos profissionais da Biblioteconomia; também os usuários têm acesso a ele para consulta e orientação em buscas de informações, já que a organização dos conceitos permite localizar o termo mais adequado que representa uma idéia ou assunto que o usuário procura.

Como regra geral, os usuários do vocabulário tomam como ponto de partida a lista alfabética de descritores que serve para conferir a existência de um descritor e suas relações com outros descritores. Depois de localizados os termos desejados, os usuários utilizam o número de identificação que lhes facilita o conhecimento do grupo de termos adicionais, ou mais apropriados, que se encontram na lista de ordenação temática.

No que diz respeito à política de indexação, prevalece a orientação de que é essencial que os indexadores empreguem o descritor mais preciso que possam encontrar e usem descritores genéricos o mais raramente possível. Uma publicação, por exemplo, que aborde o termo Abelhas, não precisa ser indexada com os descritores, Animais ou Insetos.

O vocabulário é único para toda a Escola e a indexação é feita no nível do documento. Assim, por exemplo, se o documento pode ser bem representado com o termo específico “tabuada”, não entram termos como “aritmética”, ou “matemática”.

As remissivas podem ser feitas por autor e por assunto, como por exemplo, “Charles Perrault e Perrault” ou “nutrição e alimentação”, facultando ao usuário que formas não adotadas no Tesouro possam ser localizadas.

Como toda linguagem, o Tesouro é um instrumento terminológico dinâmico e, portanto, sujeito a atualizações regulares, como resultado de sua utilização prática. Dessa forma, o sistema prevê periodicamente a possibilidade da agregação de novos descritores, bem como a retirada ou substituição de descritores obsoletos.

Antes da incorporação de novos descritores, no entanto, conforme informam os profissionais, são esgotadas todas as possibilidades de utilização dos existentes. Somente quando um conceito não puder ser traduzido por um descritor, ou por uma coordenação lógica deles, é que se poderá pensar em agregar novos.

É nesse contexto que as bibliotecas da Escola Vera Cruz funcionam, para uso individual das pessoas nela envolvidas, e para uso coletivo em atividades de ensino e de aprendizagem.

Na Educação Infantil e na 1ª série do Ensino Fundamental, a biblioteca é circulante e organizada no interior das próprias classes, pelo professor, com livros da escola. Somente na 2ª série do Ensino Fundamental os alunos passam a ser usuários da biblioteca escolar, de sorte que, a partir daí, todas as classes passam a ter aulas sistemáticas na biblioteca.

A biblioteca funciona também na hora da entrada, no recreio e na hora da saída, estando sempre presente o professor de biblioteca para atender os usuários, fazendo a mediação entre eles e o espaço.

A biblioteca do Ensino Fundamental da Escola Vera Cruz, onde temos tido a oportunidade de desenvolver, desde 1997, o trabalho que gerou essa pesquisa, caracteriza-se bem como um espaço de uso coletivo para o aprendizado dos alunos de 2ª a 8ª séries e dispõe de um acervo de qualidade, especialmente selecionado e constantemente atualizado, levando em conta o público usuário.

O acervo, disponível tanto para consultas como para empréstimos e aulas, reúne material explorado em atividades desenvolvidas pelos professores especialistas de biblioteca e está voltado para o atendimento das demandas dos alunos, tanto as espontâneas quanto as que surgem em consequência da proposta curricular.

As atividades desenvolvidas na biblioteca ora visam à ampliação cultural, ora à atualização, ora à satisfação da curiosidade cotidiana dos alunos, podendo ir do entretenimento à coleta de informações para estudo.

Em seu conjunto, o trabalho tem como objetivo capacitar o aluno para o uso de bibliotecas em geral e formar leitores por meio da informação obtida em textos e imagens correspondendo, como recomendam os *Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º ciclos Língua Portuguesa (1998)*, à diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura e seus “para quês”: ler / ver para informar-se, divertir-se, estudar, escrever / revisar o próprio texto, solucionar um problema, satisfazer uma curiosidade.

A biblioteca reúne informações variadas de divulgação científica, de ficção, de imprensa, encontradas em diferentes sessões como hemeroteca, obras de referência, livros.

Os conteúdos de aprendizagem abordados nas aulas de biblioteca são divididos em três eixos:

- o primeiro trabalha no sentido de levar o aluno a se capacitar para a busca de informações de que necessita na própria biblioteca da Escola ou em outra;
- o segundo busca formar leitores competentes e envolvidos, seja em relação a textos ficcionais, seja em relação a textos informativos; e
- o terceiro almeja formar cidadãos atualizados e vinculados aos acontecimentos do mundo no plano geral e cultural.

Para que a aprendizagem dos conteúdos acima ocorra, como postula Vigotsky (2007), os procedimentos regulares que ocorrem na escola, tais como demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções, são fundamentais na promoção do bom ensino. Neste sentido, o projeto pedagógico da Escola Vera Cruz conta com a presença de dois professores de biblioteca, que atendem e dão aulas para todas as séries de seu respectivo ciclo, sendo o Fundamental I à tarde, e o Fundamental II, de manhã.

O espaço conta também com uma funcionária administrativa, no balcão, que é responsável pela parte funcional da biblioteca, ou seja, faz o atendimento ao usuário, a organização diária do espaço e o tratamento do acervo.

O trabalho desenvolvido com os alunos de 2ª a 4ª série visa a auxiliá-los a sistematizar alguns conteúdos e a sensibilizá-los para outros. Nos três anos de trabalho contínuo esperamos que as crianças conheçam e respeitem as regras da biblioteca e aprendam que muitas delas valem para outras bibliotecas, tais como, não comer, não beber, não correr, não falar alto no interior da biblioteca, assim como deixar o livro sobre a mesa após consulta.

As 2ª séries têm aulas semanais, com metade dos alunos por vez, o que significa cerca de catorze alunos, durante meia hora por grupo. As 3ª e 4ª séries têm aulas quinzenais, reunindo o grupo todo durante uma hora. Nesses encontros, o professor de biblioteca conduz os alunos ao espaço, faz uma leitura mediada e convida os alunos a explorarem o acervo, mediando o espaço em si, além de auxiliar as escolhas e sugerir livros para a leitura autônoma dos alunos.

A experiência mostra que só com o uso sistemático os alunos aprendem e internalizam as regras de empréstimo, devolução, renovação e reposição dos livros. No que diz respeito à consulta ao gerenciador *Informa*, permitimos um trabalho individual e exploratório, ou seja, deixamos que tudo aconteça conforme a curiosidade e autonomia do aluno. Um trabalho mais sistemático com o gerenciador e com a organização da biblioteca propriamente dita, no sentido de levar o aluno a utilizá-los, só acontece a partir da 5ª série. Portanto, só quando o aluno chega nesta série é que ele é instado a conhecer, formalmente, aspectos importantes para um bom aproveitamento da biblioteca escolar.

A biblioteca conta com duas salas: uma destinada à pesquisa e outra à literatura. Os alunos circulam pelos espaços das duas salas a partir de interesses pessoais ou de trabalhos conduzidos pelo professor de biblioteca, cuja função é criar situações e atividades que lhes mostrem desde como se organiza o espaço até as regras de convívio social no seu interior. Para tanto, são promovidas ações e situações que procuram levar os alunos à exploração do acervo com um objetivo claro, como por exemplo, uma pesquisa sobre animais, ou ainda, a escolha de um livro de poesia para ler.

Há todo um trabalho voltado para o comportamento adequado do aluno no espaço da biblioteca: não comer nas salas, estar com as mãos limpas, não se sentar nas mesas e nos balcões, não falar alto, não correr, manusear os livros e materiais adequadamente. Estas são atitudes vivenciadas e internalizadas pelos alunos, por meio de um trabalho sistemático do professor.

Também como parte das atividades desenvolvidas na biblioteca está a busca contínua do prazer de estar na biblioteca tanto durante as aulas como também nos momentos de lazer e de tempo livre.

Acreditamos que a possibilidade de permanência do aluno no espaço da biblioteca durante as aulas, no momento da entrada, no recreio ou na saída seja fator relevante para ajudá-lo a tornar-se não só usuário, mas um usuário competente e autônomo.

Portanto, durante os três anos que antecedem a 5ª série do Ensino Fundamental, o aluno estará sendo preparado para que possa, no momento certo,

iniciar-se num trabalho formal e sistemático em relação à organização do espaço físico e à busca da informação. Entretanto, considerando que para ter autonomia em suas buscas, o usuário necessita saber usar o sistema, entender como ele funciona, desde a 2ª série tem início uma exploração do acervo pelo professor de biblioteca.

Na sala de pesquisa da biblioteca, também mencionada na Escola como área do conhecimento, usamos o recurso da cor para diferenciar áreas de estudos. Assim a área do material didático produzido pela escola é conhecida pelos alunos desde a Educação Infantil, com suas cores próprias: azul para Língua Portuguesa; vermelho para Matemática; amarelo para Estudos Sociais; e verde para Ciências. Na mesma sala os alunos encontram os Atlas, as enciclopédias, os dicionários, além de almanaques e matérias de hemeroteca.

Desde os primeiros encontros eles são informados de que os livros da biblioteca estão organizados pela classificação Decimal Dewey, e que a classificação é o endereço do livro na biblioteca, ou seja, “onde o livro mora”. Após essa explicação, exploramos toda a organização da biblioteca:

000 a 399 – (obras gerais, filosofia, religião, Ciências Sociais)

469 – Língua Portuguesa

500 – Ciências

510 – Matemática

520 – Astronomia

530 – Física

540 – Química

550 – Geologia

574 – Biologia

574.5 – Educação Ambiental

590 – Zoologia (Animais)

600 – Ciências aplicadas e tecnologia

700 – Arte, divertimento e esporte

900 – História

910 – Geografia

920 – Biografias
932 – Egito Antigo
937 – Roma Antiga
940 – História moderna e contemporânea
981 – História do Brasil
981.51 – Minas Gerais
981.61 – São Paulo (estado)
981.611 – São Paulo (capital)

Já na sala de literatura, chamamos a atenção dos alunos para a classificação dos livros, que é feita pela “notação de autor”, ou seja, a classificação é feita pelo sobrenome do autor e esclarecemos que a sala está organizada em:

LI – Literatura Infantil

LG – Literatura Geral

Fa – Fábulas

M – Mitos

L – Lendas

P – Poesia

A organização da sala de literatura e a classificação deslocada de alguns gêneros literários são feitas em função do currículo pedagógico da escola. A literatura juvenil está classificada em Literatura Geral e não em Literatura Infantil, pois é interessante que o aluno, ao final da 4ª série, já comece a transitar pelo acervo de literatura geral, explorando e aproximando-se desse material.

Depois de explicar para os alunos como a biblioteca da Escola está organizada, exploramos a lombada do livro, dando dois exemplos: um de uma obra do conhecimento e outro de uma obra literária. Fazemos então a apresentação da tabela PHA.

Só então apresentamos as etapas do trabalho, em que são formalizados aspectos do gerenciador *Informa*:

- por meio de uma tela que mostra interfaces do gerenciador de informações, são dados exemplos e solucionadas dúvidas. Vale

registrar que os alunos já têm contato com a página, sendo ela, de certa forma familiar a eles;

- por intermédio de uma lista de livros, previamente elaborada, os alunos são instados a localizá-los no acervo. A lista os instiga por diferentes entradas, como, por exemplo: (autor) João Carlos Marinho; (título) Capitães da areia; (assunto) água.

Considerando a idade dos alunos, torna-se muito importante repetir a atividade diversas vezes, em diferentes momentos, pois acreditamos ser o contato freqüente que familiariza e forma o usuário com o sistema da biblioteca.

Temos clareza de que essa atividade não garante a autonomia do aluno, uma vez que apenas o uso freqüente da biblioteca permitirá essa conquista. No entanto, um trabalho contínuo até a 8ª série poderá, pouco a pouco, ir formando usuários autônomos. Vale ressaltar que o uso e a convivência dos alunos com a Internet têm facilitado bastante esse trabalho.

O que se espera é que, no Ensino Médio do Vera Cruz, cheguem alunos autônomos no que diz respeito à busca de informação em uma biblioteca. O aluno nesse nível de ensino não conta mais com uma professora de biblioteca e, portanto, deverá ser capaz de interagir com o sistema ou solucionar problemas com o auxílio da bibliotecária presente. É verdade que a presença da Internet no espaço físico da biblioteca contribui muito para que ele se sinta à vontade na busca de informações e, uma vez preparado anteriormente, possa com rapidez localizar-se diante do acervo relativo à literatura que passa a ser representado por numeração própria (800) e não mais pela notação de autor como na biblioteca do Ensino Fundamental.

O trabalho realizado na Escola tem confirmado sua importância e demonstrado que é possível promover o desenvolvimento de competências que permitam ao usuário freqüentar uma biblioteca com autonomia, utilizando-se do acervo com proficiência.

2.2 A biblioteca escolar da Escola Estadual Brasília Machado e a implementação do projeto

A biblioteca da Escola Estadual Brasília Machado, conforme nos foi informado, estava fechada e desativada quando a Ong Trapézio, por meio de sua coordenadora, Isabel Moreira Ferreira, começou a implementar, desde 2004, o projeto Espaço de Leitura na Escola na Biblioteca de Escola Estadual Brasília Machado.

A biblioteca da escola fica no primeiro andar do prédio localizado no Alto de Pinheiros, em São Paulo. O espaço é muito amplo, mostrando uma biblioteca espaçosa e clara, em que pese algum barulho, pois suas janelas dão para a quadra de esporte da escola. Além das estantes de aço, ela possui mesas e cadeiras em número suficiente para acomodar, de uma só vez, alunos de uma turma inteira.

Seu acervo de literatura infanto-juvenil é constituído por obras doadas pelo governo federal, por intermédio do Programa Nacional de Biblioteca Escolar, PNBE e pela iniciativa privada. A doação feita pelo governo é anual e acrescenta ao acervo da Escola cerca de cento e vinte livros paradidáticos, segundo informação recebida.

Consideramos que essa biblioteca possui um bom acervo de literatura infantil uma vez que conta com títulos e autores de qualidade, tanto nacionais, como estrangeiros, e livros em excelente estado de conservação.

A presença da ONG Trapézio acrescenta à Escola um diferencial, na medida em que seu projeto de biblioteca tem como objetivo principal ressaltar e significar a importância da leitura junto aos alunos. Esse projeto começou em 2004, quando um grupo composto de duas voluntárias da escola e sete voluntárias da Ong Trapézio organizou um mutirão para a recuperação do espaço da biblioteca, além da recuperação e catalogação do acervo. A ONG conseguiu também um computador e um software para a biblioteca.

O contato com a ONG Trapézio permitiu nossa entrada na Escola Estadual Brasília Machado, em 2006, para o desenvolvimento da pesquisa de leitura

mediada, e assim, viabilizou nosso propósito de tentar realizar, numa escola pública, parte dos trabalhos que desenvolvemos na Escola Vera Cruz.

Durante o desenvolvimento do projeto, todo ele em parceria com a Ong Trapézio, demos aulas de leitura mediada na biblioteca para os alunos de duas classes de 4ª séries do Ensino Fundamental e trabalhamos com a direção e os educadores no tempo reservado nas escolas estaduais de São Paulo, denominado HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). Vale esclarecer que esses encontros, HTPC, eram realizados na própria biblioteca da escola.

Participamos de três HTPC. No primeiro, apresentamos nossa pesquisa, justificamos nossa preferência em trabalhar com uma classe de 4ª série por serem eles os mais maduros da escola. Perguntamos se alguém, voluntariamente, abriria um espaço em sua sala de aula para o desenvolvimento de nosso projeto.

Prontamente, a professora da 4ªB, ofereceu sua classe para a realização dos encontros. Ficou combinado também, que a professora assistiria a nossas aulas, para poder, inclusive, socializar o trabalho com o grupo de professores, em momentos de HTPC. Os professores de outras classes e séries, que estivessem livres nos horários dos encontros, também poderiam assistir à aula, fato este que não ocorreu nenhuma vez durante o período que estivemos na escola.

Uma outra sala da mesma série, a 4ªA, passou a fazer parte de pesquisa também, pelo grande interesse demonstrado pela professora por nossa proposta de trabalho. Sua adesão efetiva ocorreu no dia 10/04/06, quando realizamos uma leitura mediada em sua sala, como forma de agradecimento por seus alunos terem participado da aplicação do questionário 1 (Anexo 1).

O segundo HTPC em que estivemos presente, ocorreu após vários encontros de leitura mediada com as duas salas de 4ª série. Embora os professores estivessem mais informados sobre o projeto, não apresentaram um maior envolvimento com nosso trabalho. Nessa reunião, a professora da 4ª série A, deu um depoimento bastante positivo sobre o trabalho desenvolvido em sua classe, comentando diferentes aspectos do crescimento de seus alunos, tanto em relação ao avanço que observou na produção escrita deles, como também no clima de trabalho melhor e mais respeitoso durante as atividades do grupo.

O último HTPC, do qual participamos, foi realizado no segundo semestre, quando nossa pesquisa na escola já havia sido encerrada, mas a parceria com a ONG Trapézio continuava. Nesse encontro, fizemos uma Leitura Mediada de um conto do Ítalo Calvino, *O Nariz de Prata*, com o qual os professores se envolveram. Esse foi o HTPC que mais os sensibilizou para o nosso trabalho e para a leitura. Acreditamos que esse fato ocorreu por termos aplicado a nossa modalidade de Leitura Mediada junto aos próprios docentes, explicitando a nossa prática e justificando-a na medida do possível.

Em agosto de 2006 a Escola passou a contar com uma professora de biblioteca entre 11 e 16 horas para supervisionar os empréstimos e recolocar os livros nas estantes.

Para que a biblioteca funcionasse melhor, a ONG Trapézio considerou que seria necessário estabelecer um estatuto que contemplasse as regras para seu uso. Convocaram uma assembléia com representantes da comunidade escolar, entre alunos e professores, para criar o estatuto. Discutiram cada ponto polêmico apontado na reunião e decidiram as seguintes regras:

- A biblioteca deve ser utilizada por todos da comunidade escolar, desde que acompanhados de um educador e/ou adulto responsável que possa cuidar para que suas regras sejam respeitadas;
- Não é permitido comer no recinto;
- Deve-se utilizar o livro de tombo para registro do empréstimo e da devolução do livro;
- Após a leitura, o usuário deve devolver o livro na caixa preta para que as voluntárias os recolorem nas estantes;
- O computador da biblioteca deve ser utilizado apenas para o cadastramento dos livros e consultas sobre o acervo;
- O acervo está dividido em categorias definidas por cores nas etiquetas, da seguinte forma: Literatura Geral (LG), prateado; Literatura Infantil (LI), vermelho; poesia, artes e teatro, azul; Obras de Referências, dourado; Ciências, verde; História e Geografia, branco; Língua Portuguesa, preto; Hemeroteca, laranja.

- As obras de Referência (Enciclopédias/Almanaque/Atlas/Dicionários) e o material da Hemeroteca não podem ser emprestados; apenas serão utilizadas em consulta na própria biblioteca;
- O usuário pode retirar até dois livros por vez e pode ficar com os livros por uma semana. Caso queira renovar o empréstimo por mais uma semana, deve dirigir-se à biblioteca, com o livro, para ser registrada a renovação do empréstimo;
- Caso o usuário não encontre o livro desejado por ele, por já estar emprestado, pode fazer a reserva no caderno de reservas;
- A penalidade para quem estragar ou perder o livro consiste em: comprar outro livro ou exemplar do mesmo livro, ou prestar serviço comunitário na biblioteca durante o recreio sob supervisão de algum professor, inspetor ou voluntário que esteja presente;
- A penalidade para quem não cumprir o prazo da devolução ou da renovação é não poder retirar mais livros enquanto não devolver o já retirado;
- É importante lembrar os cuidados necessários ao manusear os livros: não riscá-los e nem recortá-los.

Sugestões levantadas para a melhoria da biblioteca pelos representantes da comunidade escolar.

- Cada classe deve reservar uma hora por semana para ir à biblioteca com uma educadora que faça mediação de leitura;
- A biblioteca pode ser mais colorida e ter retratos de escritores famosos pendurados nas paredes;
- As janelas podem ter cortinas e/ou tratamento acústico;
- Pode haver um mural para expor trabalhos e resenhas dos alunos sobre os livros lidos.

A ONG Trapézio providenciou um quadro com os horários de uso da biblioteca que foi instalado no mural da sala de professores, convidando-os a reservar um horário para ir à biblioteca e fazer a mediação de leitura, sistematicamente.

2.3. A leitura mediada na biblioteca escolar

Em que pese sua carência, em muitas escolas públicas e privadas, parece indiscutível que a biblioteca escolar se constitui como um espaço adequado a atividades de leitura em geral e de leitura mediada, em particular.

Seu papel facilitador pode fazer com que o trabalho seja eficaz, pois realizar uma leitura com adequação e prazer e ao mesmo tempo estar na biblioteca, sistematicamente, respeitando regras e usufruindo de um espaço repleto de possibilidades de escolha e de acesso a diferentes informações, são situações que se completam, que se reforçam. Falar de livros entre livros, com muitos deles e com eles à mão, acessíveis e reais é uma ação que permite dar um novo significado ao prazer de ler.

A partir de Pieruccini (2004) reafirmamos, pois, a biblioteca escolar como um *dispositivo de informação e cultura*, capaz de articular seu aparato técnico e simbólico em favor de ações que concretizem a relação entre pessoas, a organização de um universo de informações, à disposição dos usuários. A par disso, ela pode oferecer, também, um ambiente adequado a práticas específicas que levem o aluno a descobertas, à ativação do pensamento, à incorporação de novos hábitos.

Assim, em consonância com a autora, entendemos a biblioteca escolar como dispositivo⁵ de transmissão e comunicação, que utiliza meios técnicos, linguagens e formas de interação intencionais, visando à relação entre sujeito e realidade e deixando, dessa maneira, de ser mero suporte de informação. Mais do que isso, seu espaço físico, seus recursos e formas de ordenação e práticas, transformam em linguagem sua estrutura e os modos de interação entre os sujeitos que nela atuam.

A biblioteca escolar vista, pois, como dispositivo, não só expressa como também define, por meio do discurso implícito em sua configuração, formas de

⁵ Pieruccini (2004) entende o conceito de dispositivo de informação e cultura, enquanto todo e qualquer mecanismo – técnico ou simbólico – capaz de promover a relação, organizar a realidade e fornecer um instrumento para o pensamento (como um texto, uma fotografia, um ambiente, uma prática).

relação entre os sujeitos e o universo simbólico, documentos, registros, informações e conhecimentos que guarda.

É em face do seu potencial que defendemos que só a freqüência e a permanência dos alunos no espaço da biblioteca podem fazer deles usuários competentes, na linha do que postula Colomer (2002) e do que acredita Pieruccini (2004), ao apresentar a biblioteca como um dispositivo que amplia a capacidade de comunicação e o estímulo ao prazer dos alunos e os prepara para se interessarem em compreender a mensagem escrita, já que o papel principal da leitura não é ler para aprender a ler, mas ler para saber o que diz o texto a partir de algum propósito definido.

As atividades desenvolvidas na biblioteca escolar podem mostrar aos alunos os diferentes textos e suportes que fazem parte de seu acervo e as diferentes necessidades que determinado material pode suprir. Nesse sentido, a biblioteca reafirma-se como espaço favorável para a “objetivação” da leitura, uma vez que diante de uma série de possibilidades, o aluno assume uma, para a qual estabelece consciente ou inconscientemente objetivos que o auxiliam na compreensão cognitiva ou metacognitiva do que lê. Como assinala Kleiman (1997), a leitura com objetivos bem definidos permite a formulação de hipóteses que a monitoram, bem como permite lembrar mais e melhor o que foi lido.

Entretanto, uma observação se faz necessária: o aluno não precisa saber ler para começar a freqüentar a biblioteca da escola. Como lembra Colomer (2002), a familiarização com a linguagem escrita, supõe o acesso à biblioteca desde idades precoces. Em seu espaço, é possível e produtivo realizar propostas de atividades que mostrem para as crianças os diversos tipos de textos que a biblioteca possui e as diversas necessidades que tal material pode satisfazer, como, por exemplo, contar oralmente uma história a partir das gravuras contidas num livro, separar os livros que tenham a bruxa como personagem.

Para que diversas ações se efetivem é muito importante que a criança desde muito cedo freqüente a biblioteca escolar e tenha total acesso ao seu acervo, para que possa explorar com liberdade os diferentes materiais existentes no seu espaço.

E Colomer (2002) adverte que os alunos devem explorar o espaço e os livros por meio de ações como olhar, mexer, pegar, folhear, comentar e ler livre e confortavelmente; ou por meio de atividades mais dirigidas, como amontoar livros que tratem do mesmo tema, explicitar suas observações e avaliações sobre a organização, a fim de saber que os livros que têm ao seu alcance servem para entreter, para brincar, para ler do começo ao fim ou em partes, para olhar as ilustrações, para ver com um colega, para consultar palavras, para localizar lugares, para encontrar informações pontuais, para fazer um trabalho etc.

Dessa forma, o acesso ao acervo tem de se dar pela ação do aluno, por intermédio de livre acesso às prateleiras da biblioteca e aos livros lá organizados, podendo mexer, pegar, folhear, comentar, ver, ler, perguntar e recusar livros. Da mesma forma que a leitura mediada, o acesso ao acervo da biblioteca escolar é fundamental, uma vez que o contato com o material concretiza a experiência de leitura para o aluno e gera o interesse.

É nessa mesma direção que defendemos que a biblioteca escolar, a fim de cumprir sua função de sensibilizar e formar futuros usuários de biblioteca, deve permitir que o aluno do Ensino Fundamental tenha acesso e conheça não só os diferentes materiais que compõem a biblioteca, mas também saiba como estão organizados e como deve fazer para localizá-los.

Acrescentamos, como faz Colomer (2002), que, além das atividades de apropriação do espaço e do acervo, é importante, para o aluno, que a biblioteca organize exposições de seu acervo ou de suas aquisições; que realize todo tipo de atividades voltadas à geração de atitudes positivas de descoberta dos livros e dos materiais que possui, estimulando assim a leitura.

Entre atividades possíveis vale mencionar, como exemplos: expor, no mural da biblioteca, os desenhos e opiniões sobre livros e histórias que ouviram, ou pequenas resenhas indicando livros para os outros usuários; realizar exposições de coletâneas elaboradas pelos alunos; organizar estantes específicas com os livros mais lidos ou retirados e com as novidades do acervo, ou ainda estabelecer um espaço de comunicação para sugestões de aquisição de novos títulos, tais como lançamentos ou títulos inexistentes na biblioteca.

Parece claro que, um acervo significativo para o aluno, aquele que consiga instigá-lo a explorar o mundo da informação e dos livros e que seja, ao mesmo tempo, complementar ao projeto pedagógico da escola, viabiliza e complementa o trabalho feito com leitura mediada na biblioteca escolar.

Aspecto fundamental a ser registrado é a necessidade de o professor de biblioteca conhecer muito bem o acervo disponível para apresentá-lo aos alunos, em conversas individuais ou coletivas. Essas conversas contribuem positivamente para aproximá-los do objeto livro e, mesmo que não o leiam, passa a dar credibilidade ao professor e ao dispositivo.

Nas conversas coletivas, o professor faz a mediação na troca de opiniões sobre os livros, o que pode tornar clara a representação do ambiente e dos livros no imaginário dos alunos. Também podem ser lembrados livros já retirados e lidos por mais de um aluno, tendo em vista promover a interação entre eles, ou desenvolver outras atividades de sensibilização, aproximação e significação da leitura.

Por conhecer bem o acervo da biblioteca, o professor, durante a mediação de leitura, sente-se apto a fazer, com adequação, várias sugestões aos alunos. Entre elas mencionamos, como exemplo, a leitura de outras obras de um mesmo autor já lido; a leitura de outros títulos que tratem da mesma temática; a leitura de outras versões de uma mesma história; a releitura de uma dada história; a leitura de uma história em versão mais fácil; a leitura de gêneros narrativos diversificados; a leitura de clássicos infantis etc.

Ainda em relação ao papel orientador do professor, Machado (2002) admite que o primeiro contato com um clássico, seja na infância, seja na adolescência, não precisa ser feito com o original. Segundo a autora, por vezes, é ideal uma adaptação bem feita e atraente, que pode ser sugerida pelo professor.

Finalizando, ressaltamos que o livre acesso aos livros, em especial por meio de um processo de leitura mediada pelo professor, não só reforça e complementa o trabalho realizado, como também concretiza para o aluno o prazer que a leitura pode promover no momento em que lhe está sendo oferecido um livro para ler. Além disso, esse momento cria a oportunidade de viver e

experimentar um ambiente que poderá ser revisitado muitas outras vezes, seja para o empréstimo de livros, seja para leituras mediadas ministradas na biblioteca.

Reafirmamos como fator de grande importância a atuação do professor ao mediar as escolhas, ao mostrar para os alunos o dispositivo da biblioteca com toda sua potencialidade, atuando como um modelo de leitor para sensibilizar e preparar os alunos para suas futuras leituras autônomas.

Ampliando essa questão, do professor como modelo de leitor, Perrotti (1990, p.78) afirma que

a escolha de textos não é saber oferecer e explorar significações importantes para a vida de crianças e jovens, mas antes fazer repetir o comportamento esperado – criar hábitos de leitura.

Esse mesmo autor preconiza que em sua mediação, o professor deve colocar à disposição dos alunos a literatura infanto-juvenil com o objetivo de desenvolver neles tanto a imaginação quanto o senso crítico para que possam fazer com mais autonomia suas escolhas de leitura.

A partir dos aspectos teóricos de que tratamos no capítulo 1 e neste, depreendemos que nossa proposta de leitura mediada, ou seja, uma modalidade específica de leitura, na qual o professor lê textos literários em voz alta para seus alunos, apóia-se em três grandes eixos: o papel do professor leitor, suas ações para essa mediação ser significativa e transformadora e a biblioteca como espaço eficaz e facilitador para o trabalho.

O professor leitor explicita procedimentos e estratégias que desenvolvem a compreensão leitora, levando o aluno a fruir o texto literário e a encaminhar-se para uma leitura autônoma, ao mesmo tempo em que sistematiza uma prática norteada por regras e combinados, em um espaço favorável à sensibilização do leitor pelo universo dos livros.

Em nossa proposta de leitura mediada, o papel da biblioteca é fundamental, na medida em que objetivamos não só desenvolver uma aprendizagem de leitura, mas também formar usuários autônomos, revelando o espaço da biblioteca em seu papel transmissor de informação e cultura.

CAPÍTULO 3

Ações de leitura mediada na biblioteca da Escola Estadual Brasília Machado

Neste capítulo relatamos, inicialmente, como desenvolvemos o trabalho na escola estadual, como se organizaram os encontros com os alunos, como a partir deles definimos o *corpus* de pesquisa, além de apresentarmos os aspectos levantados para a análise dos relatórios desenvolvidos nos onze encontros nas duas quartas séries.

O trabalho de Leitura Mediada desenvolvido na biblioteca da Escola Estadual Brasília Machado foi semelhante ao que já desenvolvemos na biblioteca escolar da Escola Vera Cruz. Isso só foi possível porque necessidades essenciais para a realização de nossa pesquisa foram atendidas: contamos com autonomia para desenvolver práticas de leitura mediada com alunos do Ensino Fundamental I; foram disponibilizados espaços e horários nas salas de aula e na biblioteca da escola; contamos com um acervo adequado ao trabalho; e, por fim, fomos autorizada a registrar e analisar as práticas de leitura mediada desenvolvidas com os alunos informantes.

Formalmente, como já mencionado, fomos introduzida na Escola por intermédio da ONG Trapézio e obtivemos autorização da diretora para darmos aula de biblioteca, em um horário fixo, uma vez por semana, com uma hora de duração, para a 4ª série B, durante três meses, de abril a junho de 2006.

No primeiro encontro aplicamos um questionário (Anexo 1) também para validar as questões que elaboramos, com a finalidade de conhecer os alunos em relação ao universo da leitura. Fomos autorizadas a aplicá-lo na 4ªA.

Entretanto, no nosso retorno à sala para contar uma história, como combinado com eles no dia da aplicação do questionário, foi tal o entusiasmo dos alunos e da professora, que decidimos envolver também essa classe no projeto. Assim, ficou estabelecido, para a 4ª série B, o período de 8h30 às 9h30, quando

os alunos saíam para o recreio e, para a 4ª série A, o período de 10h a 11h, após o recreio.

Além disso, obtivemos concessões fundamentais para o desenvolvimento dos trabalhos tais como: o acesso à biblioteca da escola durante as aulas, a responsabilidade pelos alunos durante os encontros, a responsabilidade pela abertura da biblioteca durante o recreio e autorização para fazer empréstimos de livros para os alunos da Escola.

Vale destacar ainda a disponibilidade das professoras das classes eleitas para participarem do projeto, sem o que o trabalho não teria tanto alcance junto aos alunos e provavelmente não teria alcançado os resultados que ora relatamos.

Cada encontro foi cuidadosamente planejado, conquanto eventuais ocorrências nos obrigassem a fazer adaptações. Após serem realizados, fizemos, sistematicamente, o registro da aula, apresentando o contexto em que a ação se desenvolveu e as observações decorrentes da leitura mediada. Esses registros, a que chamaremos doravante de relatórios, apresentam todas as ações que empreendemos no desenvolvimento da pesquisa e são eles nosso *corpus*, sobre os quais aplicamos os aspectos que consideramos relevantes para a análise.

No décimo primeiro e último encontro, aplicamos o questionário 2 (Anexo 2), com o objetivo de avaliar o envolvimento e o crescimento dos alunos no que diz respeito à leitura e ao uso da biblioteca após o trabalho desenvolvido. Os resultados estão no item 3.4.2.

3.1 A concepção dos encontros

Os encontros para a aula de leitura mediada na biblioteca da Escola Estadual Brasília Machado ocorreram semanalmente, durante três meses, com uma hora de duração, em cada uma das duas turmas de 4ª séries.

Os encontros foram planejados para se organizarem em quatro momentos distintos, como explicitamos a seguir:

1º momento:

O primeiro momento do encontro estava previsto para ser realizado na sala de aula por ser o espaço de trabalho mais comum da vida escolar. Nele

retomaríamos aspectos importantes do encontro anterior e prepararíamos a ida à Biblioteca. Deveríamos começar recebendo, em mãos, os livros que seriam devolvidos, comentar a leitura do encontro anterior; retomar a importância da atitude adequada ao espaço da biblioteca e apresentar a leitura do dia. Era importante explicar o que aconteceria na biblioteca, qual seria a história a ser lida, averiguar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e fazer a contextualização histórica, tanto do autor, como da época.

2º momento:

No segundo momento subiríamos para a biblioteca, que seria aberta para a aula, por nós. Para que os alunos não se distraíssem com seus próprios objetos, todos os estojos deveriam ser colocados em uma única mesa, que não seria usada por ninguém naquele momento. Assim que os alunos se acomodassem, apresentariamos o livro eleito e iniciariamos a leitura.

Durante a leitura, faríamos algumas paradas no texto para explorar estratégias de leitura, perguntando aos alunos o que eles acharam que ia acontecer na história em determinado momento, estimulando as inferências e levantando com o grupo antecipações em relação ao desfecho da história. Chamaríamos a atenção dos alunos para peculiaridades do texto ou do autor, e exploraríamos o vocabulário, discutindo com o grupo o que determinada palavra desconhecida poderia significar naquele contexto e como as palavras também ajudariam a caracterizar um gênero narrativo, no caso, os contos populares que fazem parte dos contos maravilhosos. Terminada a leitura, conversariamos sobre a obra, trocando opiniões, e exploraríamos as ilustrações do livro e de outros livros com a mesma história.

3º momento:

Para este momento estava prevista a distribuição de folhas de sulfite nas quais os alunos deveriam fazer os registros da história que foi lida. Esses registros deveriam ser feitos sob a forma de desenho, mas solicitávamos sempre uma frase comentando o que tinham “achado” do texto lido.

O tempo dado para essa atividade giraria em torno de dez minutos

4º momento:

Neste último momento, os alunos seriam convidados a explorar o acervo, juntamente com colegas e a professora, para escolher um livro para ser retirado e levado para casa. O objetivo era começar a criar condições para realizarem a leitura autônoma, para, eventualmente, ler para a família, olhar as ilustrações, mostrar para os amigos, ou simplesmente “estar” com o livro.

Com a inclusão da 4ª série A na pesquisa, a mesma dinâmica deveria ser utilizada nas duas quartas séries com as quais trabalharíamos. No entanto, logo no primeiro encontro, evidenciou-se que cada turma tinha perfil e condições diferentes, o que exigiria de nós adequação de procedimentos.

Como a 4ª série A tinha aula de leitura mediada após o recreio, julgamos ser possível esperar os alunos na própria biblioteca, onde seriam cumpridos os quesitos previstos para os quatro momentos. Entretanto, como os alunos chegavam muito agitados, falando alto, brincando, ainda em clima de recreio, fazia-se necessário gastar algum tempo para acalmá-los. Além disso, como o espaço da biblioteca era maior e mais atraente que a sala de aula, propiciava muita dispersão, prejudicando os que já se mostravam prontos para o início da aula.

Diante do resultado bem sucedido com essa classe e, na medida em que os comunicados feitos e as informações passadas não atingiam o grupo como esperado, decidimos retomar a proposta inicial e passamos a aguardar os alunos na sala de aula após o recreio, quando seguíamos todas as etapas da conversa preparatória do primeiro momento em classe.

3.2 Aspectos relevantes para a análise

Como afirmamos anteriormente, desenvolvemos um trabalho de leitura mediada apoiado em uma tríade, que tem como eixos: o professor como modelo de leitor, as ações do professor para realizar a leitura mediada e a biblioteca como dispositivo pedagógico facilitador. As análises, portanto, foram realizadas considerando esses três aspectos fundamentados nos estudos teóricos apresentados. Mais uma vez ressaltamos que esses elementos são

interdependentes, pois eles interagem entre si durante toda a leitura mediada. A separação feita nesta análise é didática, elaborada para uma melhor compreensão da mesma.

Como uma das características do trabalho é a rotina com os alunos, os encontros foram muito semelhantes, não apenas no que diz respeito às ações do professor, estratégias de leitura utilizadas e interferência do espaço, como também em relação ao conteúdo, ou seja, as obras escolhidas. Por esse motivo optamos por descrever todos os encontros, mas realizamos a análise contemplando aspectos que nos pareceram de maior relevância para atingir os objetivos da pesquisa.

Em relação ao primeiro eixo, o professor como modelo de leitor, destacamos a consciência e a clareza que o professor precisa ter de seu papel de modelo de leitor fluente, de leitor que lê com prazer e por prazer, compreendendo o que lê; de leitor que aproveita o texto, ampliando seus conhecimentos e estabelecendo relações.

O ato ou processo de fruir relaciona-se, na leitura, ao aproveitamento satisfatório e prazeroso do texto. O termo tem sua origem na idéia de “gozo” e é o que também se busca na leitura mediada: o prazer de ler um texto literário, a diversão pela leitura. Disso não decorre que se eliminem conhecimentos de uma forma geral, a partir de leituras de fruição.

Para a leitura ser prazerosa é necessário que o leitor compreenda o texto, e a compreensão de todo texto está sujeita a pontos de ancoragem, determinados pelos conhecimentos prévios do leitor. Por isso, é fundamental a demonstração e exploração dos conhecimentos prévios do grupo pelo professor na preparação, no aquecimento e na sensibilização para a leitura a ser feita.

Assim, toda exploração é feita antes da leitura ser iniciada, quando o professor pode informar os alunos sobre o contexto histórico da obra, sobre alguma particularidade relativa ao autor, ou mesmo fazer algum comentário relevante.

Nesse sentido, a leitura da história para os alunos precisa ser preparada previamente pelo professor. É importante que ele tenha definidas as estratégias

de leitura, tenha claras as características do gênero escolhido, o vocabulário a ser explorado e as interferências e recortes que devem ser realizados durante a leitura para a classe.

Um outro recurso apresentado pelo professor leitor é a intertextualidade, que diz respeito à relação que o autor e o leitor estabelecem com outros textos. Esse recurso faz uma interface com os conhecimentos prévios e constitui elemento auxiliar na compreensão do texto lido. O trabalho com a intertextualidade também amplia a possibilidade de fruição do leitor, pois ao fazer conexão com outros textos ele experimenta uma sensação de satisfação por estar diante do já conhecido. O trabalho com contos maravilhosos, por exemplo, possibilita relações intertextuais bastante produtivas.

Por meio da leitura mediada é possível promover também a construção de vínculo entre professor e aluno, o que, por sua vez, representa um aspecto de importância no processo de aprendizagem, por duas vias: uma em que o professor leitor vincula o aluno à leitura e a outra em que a leitura vincula o aluno ao professor leitor. Ambas favorecem a construção de vínculo afetivo do aluno não só com o professor, mas também com a própria leitura e com seu grupo.

Em relação ao segundo eixo elegemos algumas ações efetivas do professor para realizar a leitura mediada. A aula deve ser, pois, preparada pelo professor, para que ele, de fato, em cada gesto, em cada ação torne evidente para o aluno o ato de ler como meio para conquistar prazer, conhecimento etc.

Uma ação importante é convocar a participação efetiva do aluno no processo de compreensão do que está sendo lido. Com efeito, além de “emprestar” sua voz aos alunos durante a leitura, é importante o professor “dar” voz ao aluno, autorizando diferentes leituras presentes na leitura de obras literárias, pois o texto e a vida se falam, dialogam. Assim, por meio de suas perguntas o professor auxilia o aluno a emitir sua opinião sobre o livro, a explicitar a razão de ter ou não gostado do livro.

Estabelecer combinados e regras e fazê-los cumprir é uma outra ação importante. O papel centralizador do professor, ao exigir o silêncio por parte do grupo para ouvir a história e as informações sobre ela, ao significar a necessidade

de organização do grupo ao falar antes e após a leitura, torna a leitura mais agradável e, com isso, o trabalho se mostra mais eficaz.

Uma outra ação do professor consiste em escolher as obras literárias e/ou gêneros que propiciem um maior envolvimento do grupo e sejam adequados ao objetivo do trabalho proposto. No nosso caso, escolhemos os contos maravilhosos, por serem histórias universais, que, por razões culturais, fazem parte do conhecimento de mundo dos alunos, inclusive daqueles que nunca freqüentaram biblioteca e nem tiveram acesso aos livros. Ao serem apresentados o título, os personagens, os alunos identificam elementos que fazem parte de aventuras emocionantes, ora dramáticas, ora divertidas, que desafiam leitores e não leitores infanto-juvenis.

Outra ação importante a ser feita pelo professor é a proposta de registrar o resultado da leitura, sendo esta uma forma de fixação importante, para a ampliação do saber do aluno. Pode ser um desenho, que, ao mesmo tempo em que cumpre esta função, também contribui para a manutenção do prazer e para a expressão da leitura individualizada do aluno. Além do desenho, a verbalização feita por intermédio de um pequeno comentário abre espaço para o exercício escrito decorrente da leitura. Acrescente-se a isso o fato de o registro se constituir um meio eficaz para que o aluno vá construindo sua história de leitura, pessoal e única, e possa participar da história de leitura de todo o grupo.

O terceiro eixo diz respeito à utilização da biblioteca como dispositivo pedagógico facilitador. Leitura pede silêncio, tranquilidade e um ambiente agradável. Além disso, o espaço da biblioteca também exige do usuário determinado tipo de comportamento no que diz respeito ao cumprimento de algumas regras como: não correr, não falar alto, não comer, não beber, não sair com livro sem avisar. Esses fatores reforçam a importância de regras e combinados com os alunos, como mencionamos acima, e dão relevância a atitudes e rotinas que vão desde o silêncio necessário durante a leitura até os procedimentos necessários para a renovação de um empréstimo de livro.

Um outro fator inerente a esse espaço é ter acesso ao acervo e empréstimo de livros. Nele o aluno tem a oportunidade de adquirir o hábito de ir às estantes e

explorar o acervo livremente, ou “tutelado” pelo professor mediador, o que é essencial na formação do usuário de biblioteca. Ter a oportunidade de estar com os livros, explorá-los, escolher um título para empréstimo e levá-lo para casa concretiza, para os alunos, o papel de leitores.

O empréstimo de livros viabiliza a experiência do aluno de aproximar-se efetivamente da leitura, para além do espaço da biblioteca. Dessa forma, o livro, e, conseqüentemente, a leitura, participam de maneira concreta da vida pessoal e social do aluno. Retirar um livro da biblioteca e levá-lo para casa é poder vivenciar a experiência de ser leitor. Devolvê-lo no tempo certo e sem danos é respeitar regras e vivenciar a experiência de leitor socialmente comprometido.

Outrossim, o fato de tomar contato com uma organização de informação, presente na biblioteca, mostra para o aluno sua importância social. O grande número de informações presentes em diversos suportes, como livros, vídeos, CDs, jornais, revistas etc. ganham, na visão do aluno um arranjo próprio e seu contato com essa diversidade o capacita para que ele possa vir a ser, em outro momento, um usuário autônomo de biblioteca.

A rotina, conquistada com um trabalho semanal e sistemático, na mesma hora, no mesmo lugar, usando as mesmas estratégias, cumprindo todos os momentos durante os encontros, permite que o trabalho se desenvolva com segurança, para o aluno e para o professor. Esta previsibilidade, que faz parte da rotina, vincula o aluno e lhe dá segurança, na medida em que ele sente familiaridade com o trabalho.

A leitura mediada realizada na biblioteca escolar busca ser um estímulo a mais para levar o aluno à leitura autônoma, principalmente se o aluno tiver acesso ao acervo, se for mediado pelo professor em suas escolhas e se a biblioteca tiver disponíveis para empréstimos os títulos lidos durante a leitura mediada.

3.3 Um plano de Leitura Mediada

A título de exemplificação, apresentamos o plano de leitura para a obra *Frederico e Catarina*, dos Irmãos Grimm, um dos textos trabalhados no desenvolvimento da pesquisa.

Preparação do professor, antes do encontro

A preparação prévia do professor, como dissemos, constitui-se em aspecto indispensável para o bom desenvolvimento do trabalho, uma vez que ele se propõe como modelo de leitor. Assim, ele tem de deixar claro para os alunos que domina a história que vai ser lida e conhece particularidades que a ilustram, fato que auxilia a um melhor entendimento.

A preparação do professor inclui, a nosso ver, duas etapas:

- Leitura prévia da história

É indispensável que o professor faça a leitura várias vezes, tanto silenciosa como em voz alta, para ler fluentemente, para modificar a entonação e dar ênfases nos lugares adequados, para identificar os elementos que deverão ser tratados complementarmente.

- Estabelecimento do plano da aula

Há que preparar um plano ordenado para a apresentação dos elementos que contextualizam histórica ou socialmente a história a ser lida, o autor, assim como tentar prever as interferências que devem ocorrer. Isso não só dá segurança ao professor, como auxilia na resolução de situações imprevisíveis.

Além disso, no plano devem ser previstas as estratégias de leitura que serão utilizadas, levando em conta a série em que vai trabalhar e as características do grupo, incluindo sua provável competência leitora em vários níveis, como características do gênero, universo de conhecimentos lingüísticos e de mundo etc.

Antes da leitura

Contextualização da história

- Retomar algumas informações já conhecidas sobre os Irmãos Grimm e sobre o contexto cultural alemão em conversas feitas anteriormente.
- Retomar com os alunos, por exemplo, aspectos relativos à comida e bebida típicas alemãs, como salsicha e cerveja, pois são elementos que aparecerão na história.

O momento de apresentação do livro e a contextualização histórica da obra constituem um ritual, pois o aluno, através das ações do professor, percebendo-o como modelo de leitor, começa a entender que quanto mais conhecimento e informações ele tiver a respeito da obra, mais rica, compreensiva e prazerosa será sua leitura.

A história

Frederico e Catarina

Irmãos Grimm

Era uma vez um homem chamado Frederico que tinha uma esposa cujo nome era Catarina. Não havia muito tempo que estavam casados.

Um dia, Frederico disse:

- Catarina, vou lavrar a terra. Quando voltar terei fome, por isso faze-me um bom jantar e arranja-me um gole de cerveja preta.

Perguntar o que significa a expressão “lavar a terra”.

Conduzir os alunos à inferência de que os personagens da história eram camponeses.

Explicitar que a expressão acima já situa o leitor frente aos personagens.

- Muito bem – respondeu ela. – tudo estará pronto.

Quando chegou a hora do jantar, Catarina apanhou uma bela salsicha, que era toda a carne de que dispunha e levou ao fogo para fritar. A salsicha começou a alourar e estalar na frigideira, e Catarina de pé diante do fogão, virava-a com um garfo.

Comentar as marcas no texto que mostram para o leitor que os autores eram alemães (salsicha e cerveja). Contextualização histórica.

Perguntar o que quer dizer alourar e por que a salsicha estava estalando na frigideira.

Então, disse consigo mesma:

A salsicha está quase pronta. Posso descer à adega para apanhar a cerveja preta.

Não será necessário parar na palavra “adega”, pois já apareceu em leituras anteriores; faz, portanto, parte do conhecimento prévio dos alunos.

Expansão de vocabulário.

Assim, deixou a panela no fogo, apanhou um jarro grande e desceu para a adega, inclinando o barril da cerveja. A bebida correu para o jarro e Catarina ficou olhando.

De repente em sua cabeça estalou uma lembrança:

- O cachorro não está preso, lá em cima. Pode fugir levando a salsicha. Foi bom eu ter pensado nisso.

Assim, saiu correndo da adega, e descobriu que realmente o velhaco tinha agarrado a salsicha na boca e a ia arrastando pelo chão.

Comentar o adjetivo velhaco, como palavra de pouco uso e, explicar seu sentido no texto, esclarecendo que não tem relação com o adjetivo velho.

Conhecimento lingüístico, ampliação do léxico.

Correu o cachorro e correu Catarina atrás dele através dos campos. Mas o animal corria mais depressa do que ela, sem largar a salsicha.

- Ah! Bem – disse Catarina. – O que não tem remédio, remediado está.

Discutir com os alunos o dito popular “o que não tem remédio, remediado está”, comentando a origem da tradição oral nos contos maravilhosos.

Retomar a contextualização histórica do texto.

Caracterização do gênero.

Voltou-se, e, tendo corrido bastante e sentindo-se cansada, dirigiu-se para sua casa bem devagar, a fim de refrescar-se.

Durante todo esse tempo a cerveja estivera correndo também, porque Catarina não fechara o batoque.

Perguntar o que eles acham que significa a palavra “batoque” e comentar como, muitas vezes, o leitor consegue “descobrir” o que uma palavra quer dizer, devido à construção da frase e o sentido do contexto interno do texto.

Estratégia de leitura.

E quando o jarro encheu, a bebida escorreu para o chão, até que o barril se esvaziasse de todo. Quando Catarina chegou junto da escada da adega, viu o que acontecera.

- Anjos de misericórdia! – exclamou ela. – Que farei para que Frederico não venha a saber dessas coisas?

*Perguntar o que Catarina quis dizer com a expressão “Anjos de misericórdia!”
Inferência.*

Participação ativa do aluno na construção de sentidos do texto.

Pensou durante algum tempo, e por fim recordou-se de que lá em cima no sótão, havia um saco de excelente farinha comprada na última feira, e que se ela a espalhasse no chão ele ficaria lindamente seco, pois absorveria a cerveja.

A palavra sótão também já foi trabalhada anteriormente.

Conhecimento prévio.

- Que felicidade - disse ela – ter comprado aquela farinha!

Agora temos bom uso a fazer dela. Quem economiza, encontra!

Perguntar o que nós fazemos com farinha e mostrar como o texto vai apresentando as características do personagem para o leitor por meio de suas ações.

Trabalho com a estrutura da narrativa.

Assim, lá se foi ela para o sótão, a fim de trazer a farinha, mas quando a pousou no chão esbarrou com o jarro de cerveja e deixou-o tombar. Assim, mesmo a cerveja que escapara lá se foi nadando também pelo piso.

- Bem, - disse ela – quando uma coisa vai, a outra pode bem segui-la.

Espalhou a farinha pela adega toda, muito contente com a própria esperteza, e disse:

Discutir o que o trecho “muito contente com a própria esperteza” significa no texto. Comentar a ingenuidade de Catarina, característica comum em personagens de contos populares.

Participação do aluno na construção de sentidos e caracterização do gênero.

- Como parece claro e limpo o chão!

No final da tarde Frederico chegou a casa:

- Mulher! – exclamou. – Que fizeste para o jantar?

- Oh! Frederico! – respondeu ela. – Eu estava cozinhando para ti uma salsicha, mas enquanto desci à adega para apanhar a cerveja, o cachorro fugiu com ela. E enquanto eu corri atrás do cachorro, a cerveja transbordou toda para fora do jarro e esvaziou-se o barril. Quando eu quis secar a cerveja com o saco de farinha que compramos na feira, deixei tombar o jarro. Mas a adega está agora bem seca, e parece tão limpa!

- Catarina, Catarina, - disse ele – como pudeste fazer tudo isso? Por que deixaste a salsicha fritando e a cerveja correndo, e depois estragaste toda a farinha?

- Ora essa, Frederico, - disse ela – eu não sabia que estava fazendo coisas erradas. Devias ter falado comigo antes.

O marido pensou consigo: “Se é assim que minha esposa dirige as coisas, eu preciso prestar mais atenção em tudo”.

Perguntar por que Frederico estava preocupado com Catarina.

Nessa parada, o professor tem a oportunidade de aferir a compreensão do grupo em relação a determinadas inferências que o texto possibilita.

É o momento de oferecer condições para avançarem em sua compreensão, explicitando fenômenos pertinentes ao ato de ler, com o “ensinar fazer”, que toma o professor modelo de leitor.

Ação do professor em direção ao desenvolvimento da leitura autônoma.

Tinha ele uma boa quantidade de ouro em casa, de forma que disse à Catarina:

- Que bonitos botões amarelos estes! Vou pô-los numa caixa e enterrá-los no jardim, mas tem cuidado de jamais te aproximares deles ou mexer com eles.

Perguntar o que são botões amarelos e comentar que essa maneira “diferente” (metáfora) de dizer coisas comuns é uma das características da literatura.

Caracterização do texto literário.

- Não, Frederico, - respondeu ela – isso eu nunca farei.

- Mal ele tinha saído, alguns mascastes apareceram com pratos e travessas de louça. E perguntaram-lhe se os queria comprar.

Pedir aos alunos que levantem hipóteses, oralmente, sobre qual será a atitude de Catarina nesse momento, propondo antecipações de sentidos.

Estratégias de leitura.

- Oh! Que pena! Gostaria muito de comprá-los, mas não tenho dinheiro.

Se lhes servir botões amarelos, posso negociar com os senhores.

- Botões amarelos? – indagaram os homens – Deixe-nos vê-los.

- Vão ao jardim e cavem os senhores mesmos. Eu não ousou fazer isso pessoalmente.

Assim, os velhacos foram, e quando viram que espécie de botões amarelos se tratava, agarraram-nos todos, e deixaram com ela uma porção de pratos e travessas. Então, Catarina enfeitou com aquela louça toda a sua casa.

Comparar a idéia dos escritores, em relação à atitude de Catarina, com as hipóteses levantadas anteriormente pelo grupo; essa estratégia promove a compreensão.

Comentar com os alunos como o leitor também “escreve” a história em sua cabeça sem perceber e que, algumas vezes, as idéias do autor com as do leitor “combinam”, outras vezes não, e que essa descoberta da possibilidade de uma espécie de “co-autoria” por parte do leitor é um dos prazeres que a leitura de textos literários proporciona.

Explicitação de estratégias de leitura, a leitura pessoal e a fruição.

Quando Frederico voltou e viu aquilo, logo exclamou:

- Catarina, que estiveste fazendo?

- Olha – disse ela – comprei tudo isso com teus botões amarelos, mas não toquei neles pessoalmente. Os próprios mascates os desenterraram.

- Mulher! Mulher! – gritou Frederico – Que belo trabalho fizeste! Aqueles botões amarelos eram todo o dinheiro que eu tinha. Como pudeste fazer uma coisa dessas?

- Ora essa! – disse ela – eu não sabia que fazia mal! Tu me devias ter dito.

Perguntar aos alunos por que eles acham que Catarina sempre falava, quando fazia alguma trapalhada, que o marido devia ter falado com ela antes.

Retomar com os alunos a contextualização histórica do tempo em que os Irmãos Grimm escreveram essa história, lembrando o papel da mulher, naquela época, dependente e submissa ao marido.

A contextualização histórica promovendo a compreensão do leitor.

Catarina ficou pensativa por alguns momentos e por fim disse a seu marido:

- Não te incomodes, Frederico, depressa teremos o ouro de volta.

Corramos atrás dos ladrões.

- Bem, tentaremos. – disse ele – Mas leva um pouco de queijo e manteiga para que tenhamos o que comer no caminho.

- Muito bem – disse ela. Saíram. E, andando mais depressa, Frederico deixou a mulher para trás.

- Não faz mal – dizia ela – Quando voltarmos, eu estarei mais perto de casa do que ele.

Logo depois ela chegava ao topo de uma colina, em cuja vertente havia uma estrada tão estreita que as rodas das carroças tinham esfolado os troncos das árvores dos dois lados, ao passar.

- Ah! Vejam como eles machucaram e esfolaram estas pobres árvores. Nunca se hão de curar.

Com pena das árvores, esfregou nas esfoladuras a manteiga que trazia, a fim de que as rodas não as magoassem demais. Enquanto estava naquela boa ação, um dos queijos caiu da cesta e rolou pela encosta da colina.

Catarina olhou, mas não pode ver onde ele tinha ido parar, e então disse: Bem, acho que o outro pode seguir o mesmo caminho, e encontrar-te. Ele tem pernas mais moças do que as minhas.

Então, fez rolar o outro queijo e lá se foi ele, ninguém sabe até onde, pela colina abaixo. Mas a mulher disse que com certeza conheceriam a estrada e iriam atrás dela, pois não podia ficar ali o dia inteiro à espera que os queijos voltassem.

Retomar a ingenuidade da personagem.

Característica do gênero.

Por fim, alcançou Frederico, que lhe pediu algo para comer. Então, ela lhe deu pão seco.

- Onde estão a manteiga e o queijo? – indagou ele.

- Oh! – respondeu a mulher – Usei a manteiga para untar aquelas pobres árvores que as rodas esfolaram. E um dos queijos fugiu, de modo que mandei o outro procurá-lo e espero encontrá-los num ponto qualquer da estrada.

- Que tola és para fazeres uma coisa destas! – disse o marido.

- Como podes falar assim? – replicou ela – Tenho certeza de que nunca me disseste que não as fizesse.

Então, comeram o pão seco, e Frederico falou:

- Catarina, espero que tenhas fechado o cadeado da porta quando saíste.

- Não – disse ela – Tu não me disseste que fechasse.

- Então volta e faz isso agora, antes que nos adiantemos mais – disse

Frederico – E traze-me alguma coisa para comer. Eu esperarei aqui por ti.

Catarina foi, e falou consigo mesma, pelo caminho:

- Frederico quer algo para comer, mas eu acho que ele não gosta muito de manteiga e de queijo. Levarei um par de ótimas nozes para comer e um jarro de vinagre para beber, pois vejo que ele sempre usa um pouco de vinagre.

Perguntar aos alunos quantas nozes tem num par de nozes, se isso é suficiente para alimentar um homem e por que Frederico usava sempre um pouco de vinagre.

Comentar com os alunos como o conhecimento do leitor faz com que ele perceba a graça da história em pequenos detalhes do texto, ou seja, como o conhecimento prévio facilita a compreensão.

Participação ativa do leitor, devido à ação do professor.

Quando chegou à casa, fechou a porta dos fundos, mas tirou dos gonzos a porta da frente, dizendo:

- Frederico me falou para ter cuidado com da frente, portanto, se eu a levar comigo ela estará mais segura do que aqui.

Assim, pôs-se a caminho, e quando alcançou o marido, exclamou:

- Olá, Frederico! Aqui está a porta. Agora tu podes vigiá-la tão cuidadosamente quanto quiseres.

- Ai de mim! Ai de mim! – exclamou ele – Que mulher esperta eu tenho! Mandei-te fechar a casa e tu trazes a porta, de forma que qualquer um pode entrar e sair dela à vontade. Portanto, já que trouxeste a porta, trata de carregá-la para teu castigo.

Perguntar para o grupo o que quer dizer a expressão “Ai de mim!” no texto.

Inferência.

Ação do professor para a participação do leitor.

- Muito bem – respondeu ela – Eu carregarei a porta, mas não carregarei as nozes nem o jarro de vinagre. Seria carga demais. Vou prender ambas as coisas na porta e a porta as carregará.

Frederico não fez objeções àquele plano, e dirigiram-se para o bosque, a fim de procurar os ladrões. Mas não os encontraram. E quando escureceu, subiram a uma árvore para ali passar a noite.

Mal tinham subido quando – quem diria! – chegaram os próprios velhacos que eles procuravam. Eram, realmente, grandes patifes, e pertenciam àquela classe de pessoas que encontram as coisas antes que elas sejam perdidas.

Perguntar aos alunos quem são as pessoas que acham as coisas antes que elas tenham sido perdidas. Inferência.

Ação do professor para estabelecer relações entre a história e conhecimento de mundo do leitor.

Estavam cansados, portanto sentaram-se e fizeram uma fogueira embaixo da árvore onde Frederico e Catarina estavam. Frederico deixou-se escorregar pelo outro lado e apanhou algumas pedras. Depois, tornou a subir e tentou alcançar os ladrões na cabeça, com as pedras.

Mas eles apenas disseram:

- Deve estar quase amanhecendo, pois o vento sacode e derruba os cones dos pinheiros.

Catarina, que estava com a porta sobre os ombros, começou a sentir-se muito cansada, mas pensou que fossem as nozes que colocara sobre a porta as responsáveis pelo peso dela.

Assim, disse, baixinho:

- Frederico, preciso jogar fora as nozes.

- Não, - respondeu ele – agora não. Eles nos descobririam.

- Não o posso evitar. Preciso jogá-las fora.

- Bem, então joga, se é preciso!

Lá se foram as nozes, batendo uma na outra, entre os galhos, e um dos ladrões exclamou:

- Que coisa, esses esquilos!

Um pouco depois Catarina achou que a porta ainda estava muito pesada e cochichou para Frederico:

- Preciso jogar fora o vinagre.

- Por favor, não jogue – disse ele – os homens nos descobrirão.

- Não posso evitar – falou Catarina – Preciso jogá-lo fora. Derramou o vinagre, e os ladrões disseram:

- Que orvalho pesado este!

Por fim, Catarina pensou: “Não será a porta que está pesada?”

E disse:

- Frederico, preciso jogar fora a porta.

Mas ele suplicou e pediu que não fizesse tal coisa, pois tinha certeza que aquilo trairia a presença deles.

Pedir aos alunos que antecipem um final, verossímil, para a história.

Ouvir diferentes opiniões e comentar a subjetividade do leitor presente na leitura de um texto literário.

A construção de sentidos e leitura pessoal autorizada.

- Estou para deixar cair a porta, Frederico – disse ela.
- Pois que a leve o diabo! – gritou este.

E lá se foi a porta com um estrépito enorme sobre os dois ladrões, que gritaram:

- O diabo está caindo da árvore!

Perguntar o que Frederico quis dizer com o dito popular “Pois que a leve o diabo”.

Perguntar o que os alunos acham que significa a palavra “estrépito”.

É a inferência do leitor “descobrir” o que a palavra quer dizer no sentido do contexto interno do texto.

Ação do professor.

E, não sabendo do que se tratava, correram o mais depressa possível, deixando todo o ouro. Então, Frederico e Catarina desceram da árvore, reuniram seu dinheiro e levaram-no para casa.

Comentar a história, ouvir o grupo, falar dos personagens, retomar as passagens mais divertidas, ouvir quem gostou mais do quê.

Relacionar o texto lido com outras histórias.

Propor um desenho para registrar a história.

Comentar com os alunos que as traduções dessa obra às vezes falam em ouro, outras em moedas de ouro, mas terminam o texto dizendo que os dois reuniram o seu dinheiro.

Mostrar a dificuldade que é traduzir e a existência de traduções nem sempre primorosas.

Ação do professor para trabalhar intertextualidade, contexto de produção e conhecimento de mundo.

Trabalhar o registro.

3.4 Os encontros de leitura mediada

Os relatórios que fizemos após cada encontro constituem nosso *corpus* de pesquisa. Tendo em vista apresentar, da melhor forma possível, o que se passou em cada encontro, seguimos a seqüência cronológica dos mesmos. Além disso, apontamos, no início de cada encontro, o número de alunos presentes, a atividade programada e o número de empréstimos efetuados, quando pertinente. Em seguida, fazemos o relato e a análise propriamente dita. Para isso escolhemos trechos dos encontros que apresentam elementos pertinentes aos três eixos que sustentam a nossa proposta de leitura mediada.

3.4.1 Descrição analítica

1º Encontro, 05/04/06, 4ª A

Aplicação do questionário 1 (Anexo 1)

Presentes: 29 alunos

O encontro se deu na sala de aula, com a presença de 29 alunos e destinou-se à apresentação do projeto e à aplicação do questionário 1, cujo objetivo era verificar a validade das questões por nós formuladas.

Em princípio, como já mencionado, não pretendíamos desenvolver o projeto na 4ª série A, mas apenas testar a eficiência desse questionário.

Inicialmente, fizemos nossa apresentação e explicamos nossa pesquisa. Tivemos a sensação de que receberam bem nossa proposta.

Antes da aplicação do questionário1, informamos aos alunos que não havia necessidade de identificarem-se e que o importante era dizer a verdade, ser o mais sincero e verdadeiro possível.

Durante a aplicação responderam o questionário com tranqüilidade e os resultados mostram que, quase a metade da turma diz ler os livros indicados pela

Escola e, como esperado, a grande maioria fica restrita a apenas essas indicações (26 alunos).

A própria casa é o lugar indicado pelo maior número de alunos (15) para fazer leituras, mas esse número cresce para 24, se somarmos os que dizem lerem em casa e na escola. Também é a própria casa o lugar onde o maior número (9) diz tomar contato com os livros.

Praticamente a metade do grupo não conta com ninguém que leia para eles. Dos outros 13 que disseram contar com alguém, 6 mencionaram ser a família.

É relativamente interessante que 18 tenham dito se lembrar de ter gostado de um determinado livro, mas a indicação do livro foi bastante dispersa, mostrando que a leitura não deve ter sido por força de ação da escola.

Também, praticamente, a metade dos alunos (15) disse lembrar-se de que gostou de ter ouvido uma dada história e como na questão anterior, ao mencionar a história, a dispersão foi grande.

Questionados sobre o último livro que leram, 23 sabiam o título e a dispersão nas respostas mostra que não foi um determinado livro exigido pela Escola. As razões pelas quais gostaram do livro lido, mostram alguma dificuldade de identificação por parte dos alunos: *Eu achei interessante para mim; Explica muita coisa; Os personagens são de massinha; Gostei; Foi legal; Eu gosto de ler, etc.*

Perguntados sobre a frequência de visitas a bibliotecas, 13 disseram freqüentar a da escola e 5 a do bairro, mas 18 informaram já terem retirado livro de alguma biblioteca. As razões dadas pelos que informaram nunca terem tirado livro de biblioteca foram bastante interessantes: *Não sei; Porque eu não gosto, Porque eu não gosto muito de ler, Porque a minha mãe não deixa; Porque minha mãe não tem dinheiro; Porque eu nunca fui na biblioteca; Porque eu tenho livros em casa.*

Foram 18 que disseram costumar ler para irmãos, amigos, primos e 25 foram capazes de indicar um livro a nosso pedido: *Os três porquinhos, A bela adormecida, Monteiro Lobato, Histórias do Brás, Como nascemos, etc.*

Ao final, agradecemos e ficamos de voltar na segunda-feira seguinte para ler uma história para eles.

O questionário¹ correspondeu a nossas expectativas, por isso apenas trocamos a palavra “escola” na primeira pergunta (***Você lê os livros indicados pela escola?***) pela palavra “professora”.

*

1º Encontro, 10/04/06, 4ª B

Aplicação do questionário¹

Presentes: 27 alunos

Empréstimos: 12 livros

Leitura : **Zeus**

Ao chegarmos vimos que os alunos estavam na classe, copiando contas da lousa e, assim que entramos na sala, a professora disse que a classe estava com um problema de disciplina e que, se ocorresse qualquer dificuldade, deveríamos mandar o aluno para fora, o que interpretamos como uma apresentação negativa para nós, pois era depreciativa dos alunos. Percebemos, logo nesse momento, que o caminho indicado pela professora não seria adequado para a construção de vínculo afetivo, aspecto fundamental para o desenvolvimento e eficácia de nosso trabalho, cuja tônica seria a interação, para que a mediação fosse bem sucedida.

Apresentamo-nos, explicamos o porquê da nossa pesquisa e distribuimos o questionário. Enquanto distribuíamos os questionários, a professora nos entregou a chave da biblioteca e retirou-se. Não assistiu ao encontro.

À primeira vista, a turma apresentava uma dinâmica complicada, mostrando-se bastante agitada. Conversavam muito e havia alguns elementos que interferiam constantemente nas atividades desenvolvidas.

Este primeiro contato foi difícil, pois houve pouco envolvimento, muitas interferências por agitação e a professora não estava presente. Tudo isso deixava claro que o trabalho prometia ser desafiante. Mas acreditávamos que tínhamos na leitura um grande trunfo.

Depois de respondido o questionário 1, conversamos um pouco sobre mitologia grega. Perguntamos o que eles conheciam sobre o assunto e apareceram algumas informações: Zeus, Poseidon, Medusa, Minotauro, Hércules, mundo nas nuvens (Monte Olimpo). Consideramos que o grupo possuía algum conhecimento sobre o assunto, o suficiente para o desenvolvimento de um trabalho com este tema, e fomos para a biblioteca.

Os alunos estavam excitados com a ida à biblioteca e muitos foram perguntando se poderiam retirar livros. Quando respondemos que sim, ficaram alegres e agradecidos. Notamos pelo comportamento das crianças que freqüentar a biblioteca não era uma prática desenvolvida pela professora, uma vez que os alunos demonstraram uma espécie de excitação, um prazer não vivenciado, diante do ambiente pouco conhecido.

Na biblioteca, conseguiram organizar-se apenas com a constante tutela de nossa parte, pois, como percebemos logo no início, de fato não estavam familiarizados com o ambiente.

Expusemos para o grupo que o trabalho ficava difícil de ser desenvolvido naquele clima de desordem e agitação e pedimos com vigor a colaboração do grupo. Explicamos que para a leitura poder acontecer seria necessário que eles se organizassem e ficassem quietos para poder ouvir. Evidenciou-se, naquele momento, a necessidade da sistematização das regras e combinados em relação às atitudes que deveriam ter naquele espaço e frente à própria leitura.

Começamos a leitura de Zeus e, já no início do texto percebemos que aqueles conhecimentos que havíamos identificado anteriormente sobre mitologia não eram suficientes, o que tornava a leitura muito difícil para eles.

Na realidade, havíamos superestimado o conhecimento prévio dos alunos sobre mitologia na conversa inicial. Por isso, a dinâmica utilizada, centrou-se mais em situar o grupo em relação ao tema do que em ler o texto. Isso deixou patente a importância do texto fundador para que, alunos sem histórias de leitura em relação ao tema, pudessem ouvir e ler narrativas mais desafiantes, como histórias de deuses e heróis gregos.

Decidimos, então, rever nossa escolha, levando em conta, inclusive os dados do questionário.

Quando o sinal do recreio tocou, os alunos permaneceram sentados, mas a proposta para aquele encontro não tinha sido cumprida. Conversamos com o grupo sobre a importância de um comportamento adequado para o sucesso do trabalho e firmamos com eles o compromisso de uma atitude mais positiva na semana seguinte. Neste momento, explicitamos algumas regras e fizemos alguns combinados, mostrando a importância de uma atitude adequada para o trabalho poder fluir de forma prazerosa.

Mesmo sendo hora do recreio, a maioria do grupo continuou na biblioteca e doze deles retiraram livros para levar para casa e devolver na segunda-feira seguinte, quando teríamos o segundo encontro.

Conquanto nossa proposta não tenha tido sucesso, nos pareceu importante o aluno poder freqüentar a biblioteca em diferentes momentos, inclusive no recreio e poder experimentar as diferentes ações que esse dispositivo pode propiciar. Não menos importante foi ter um professor presente para mediação aluno x acervo, no momento do empréstimo de livros. Acreditamos que o acervo da biblioteca, no caso de alunos sem história de leitura em relação a determinados temas e sem a mediação do professor, possa representar algo morto, sem vida e pouco atraente.

Matheus, um menino que atrapalhou muito a aula, foi um dos que continuou na biblioteca e aceitou o nosso convite para jogar uma partida de *stop*.

Assim, passamos o recreio inteiro na biblioteca e quando o sinal bateu novamente, despedimo-nos e fizemos um combinado para a semana seguinte: Matheus sentaria perto da professora para ouvir a leitura com tranqüilidade. O vínculo com esse aluno estava começando a ser estabelecido, e esperávamos com isso que seu comportamento em nossos próximos encontros fosse mais adequado.

Apresentamos a seguir o resultado obtido com o questionário1 (Anexo1), uma vez que ele nos auxiliou a decidir o que deveria ocorrer no próximo encontro.

Em geral não foi muito diferente do que obtivemos com a outra turma. Um número um pouco maior de alunos (19) disse ler os livros indicados pela professora, mas um número pouco menor (22) disse ler outros livros.

Da mesma forma que na outra turma, 15 informaram ler em casa, mas o contato com o livro foi mais disperso, embora tenha ficado com maior incidência a própria casa (8).

Boa parte da turma (11) disse ter alguém que costuma ler para eles e, como na outra classe, esse leitor está na família (7).

Mais da metade da classe disse lembrar-se de um livro que gostou e os títulos indicaram, por exemplo, *Harry Potter*, *Harry Potter e a pedra filosofal*, *Dragombol Z*, *A Bela Adormecida*, *Poemas* etc.

Diferentemente da outra turma, todos disseram se lembrar de uma história que gostaram de ouvir; apenas 13 não se lembravam do título e dos títulos mencionados, destacamos: *Pequeno Príncipe*; *A Branca de Neve*; *Peter Pan*; *Mamãe botou um ovo*; *Turma da Mônica*; *Chapeuzinho*.

Foi alto o número (20) dos que informaram saber o título do último livro lido. Entre eles estão: *Viagem ao centro da Terra*; *Os três Porquinhos*; *Mônica*; *Castelo RáTimBum*; *Mogli*; *Harry Potter*; *Harry Potter e a pedra filosofal* etc. Já em relação às razões para ter gostado, o resultado não difere muito da turma anterior, mostrando que ainda não sabem avaliar, comentar, enfim se posicionar diante do que lêem: *Eu gosto de ler*; *Ele é muito legal*; *Era muito engraçado*; *É legal*; *É um livro bem “pensativo”*; *Ensina a Terra por dentro*.

Praticamente a metade da classe disse freqüentar a biblioteca (13) e o mesmo número disse já ter retirado livro da biblioteca. As respostas dos que informaram nunca terem retirado não diferem das obtidas na outra turma: *Porque eu não gosto*; *Não sei*; *Porque eu não gosto muito de ler*; *Porque nunca deixaram*; *Porque minha mãe não sabe onde tem*; *Porque eu tenho livros em casa* etc.

Quase a metade deles costuma ler para irmãos, mãe e amigo e 18 indicaram um livro para nós: *Branca de neve*, *O Pequeno Príncipe*; *Poemas*; *Rei Leão*; *Harry Potter e a pedra filosofal*; *Vinte mil léguas submarinas*; *Diário de Anne Frank*, etc.

Decidimos, então, não continuar com a mitologia grega e encontrar outro gênero mais adequado. Com base em nossa experiência na Escola Vera Cruz e no resultado do questionário, que mostrou, entre os poucos títulos mencionados pelos alunos, obras como *Branca de Neve e Os Três Porquinhos* e *Chapeuzinho Vermelho*, resolvemos trabalhar com os contos maravilhosos.

*

**

2º Encontro, 10/04/06, 4ª A

Presentes: 28 alunos

Leitura: **A pior mulher do mundo**

O segundo encontro com a 4ªA aconteceu na sala de aula também, após o recreio, pois o intuito deste encontro era apenas agradecer à turma pela colaboração nas respostas ao questionário 1 e fazer uma leitura, conforme havíamos prometido.

Escolhemos a história *A pior mulher do mundo* e lemos para eles. A professora estava presente e foi interessante observar o silêncio que todos fizeram para ouvir a história.

Ao final, as crianças manifestaram ter gostado muito da história e, graças à leitura mediada, demonstraram conseguir estabelecer várias relações (animais da África na cidade, muralha da China, personagem principal ser do “mal”), deixando evidente o envolvimento com o texto.

A professora também aproveitou a leitura e pediu a indicação de um livro, em capítulos, para fazer a leitura em voz alta diariamente para os alunos. Embora no projeto inicial não tivesse sido previsto o trabalho sistemático com essa classe, devido à aproximação e interesse da professora, decidimos fazer uma parceria com ela também, trabalhando com sua classe na biblioteca a partir do encontro seguinte.

Assim, passamos a trabalhar com as duas classes de quartas-séries.

*

2º Encontro, 17/04/06, 4ª B

Presentes: 31 alunos

Empréstimos: 13 livros

Leitura: **A pior mulher do mundo**

Seguindo uma preocupação com a manutenção de uma rotina, retomamos o encontro da semana anterior e expusemos tudo o que nos havia incomodado na primeira aula: gritaria nos corredores até chegar à biblioteca e atitudes pontuais de algumas crianças. Reforçamos os combinados e subimos para a biblioteca. Lemos *A pior mulher do mundo* e os alunos gostaram muito da história, em que a protagonista é a vilã. Ouviram em silêncio e com atenção.

Iniciamos a leitura comentando o fato de o texto fazer parte de literatura contemporânea estrangeira, ser uma história moderna e atual de autor vivo, e ter sido traduzido do espanhol, língua falada no México para o português. Em seguida, informamos que primeiro leríamos toda a história e somente depois exploraríamos e comentaríamos as ilustrações.

Defendemos que essa conversa inicial, ritualizada, a partir da qual fazemos a apresentação e a exploração do conhecimento prévio dos alunos em relação à história a ser lida e a contextualização histórica, tanto no nível da obra, quanto do autor, promove tranquilidade e envolvimento necessários para o início dos trabalhos.

Assim que terminamos a leitura, antes de qualquer comentário, a agitação do grupo aflorou. A falta de contenção dos alunos chamava nossa atenção, por isso fizemos mais uma tentativa de conversa para acalmar os alunos. Em meio a nossa manifestação, uma menina pediu que mandássemos para fora quem estava atrapalhando. Consideramos pertinente o pedido e solicitamos que dois alunos se retirassem. Embora eles tivessem imediatamente se desculpado, resolveram sair.

Sentimos naquele momento que fazer valer as regras e combinados era algo importante que exigia ações capazes de dar ou manter a significação do espaço e a instalação da rotina.

Em seguida, exploramos as ilustrações, fazendo com que o livro circulasse entre os alunos. Então eles se distribuíram nas mesas para fazer a atividade de desenho, mostrando-se envolvidos com a atividade. Explicamos que guardaríamos os desenhos organizados em pastas individuais e que seriam devolvidos ao final dos encontros. Informamos que a realização e entrega dos registros não era obrigatória.

Assim que bateu o sinal para o recreio, muitos pediram para ficar mais um pouco, pois, quando perceberam que a biblioteca ficaria aberta e que permaneceríamos lá durante o intervalo, ficaram animados e resolveram sair só para tomar lanche e voltar em seguida.

As regras da biblioteca começavam, assim, a fazer sentido para os alunos que entenderam a necessidade de sair do ambiente para fazer seus lanches, já que ninguém tentou desrespeitar o que foi combinado.

Assim, entendemos que o comportamento adequado ao espaço que impõe não comer, estar com as mãos limpas, não sentar nas mesas, não subir nas estantes, não falar alto, não correr, manusear os livros e materiais adequadamente, foi de alguma forma, vivenciado, podendo ser internalizado a partir um trabalho sistemático com eles.

Durante o recreio, a biblioteca não ficou vazia. Chegamos a contar quinze crianças de uma só vez que mexiam nas estantes, explorando o acervo, que escolhiam livros para empréstimos, que faziam a atividade do desenho, que declamavam poemas em voz alta, explorando diferentes possibilidades que uma biblioteca pode proporcionar.

Dessa maneira vimos a possibilidade de aquela biblioteca escolar, em sua diversidade de informação, poder proporcionar situações diferenciadas de leitura para os alunos que liam para se divertir com um amigo; para saber mais sobre um assunto; para responder a uma indagação; para saber o que estaria acontecendo no mundo; para fazer uma experiência; para poder discutir sobre determinado assunto; para aprender; para ter idéias; para ter prazer, fruir.

Manter a biblioteca aberta durante o recreio foi uma estratégia bastante produtiva para o desenvolvimento do trabalho com os alunos em relação a esse

dispositivo e nos remetemos a Colomer (2002), para quem estar na biblioteca em momentos de ócio e lazer também é formativo.

*

**

3º Encontro, 24/04/06, 4ª B

Presentes: 30 alunos

Empréstimos: 13 livros

Leitura: **O Barba Azul**

Embora tenhamos sido muito bem recebida, a classe mostrou-se agitada. De toda forma, continuamos acreditando que seria possível construir o vínculo afetivo lentamente, e por isso mantivemos a expectativa da melhora progressiva da agitação.

Ainda na classe, recebemos as atividades de desenho da semana anterior e fizemos alguns comentários, explorando e valorizando os mais caprichados e que continham comentários sobre a história.

Constatamos, nesse encontro, que a professora de classe não pretendia assistir a nossas aulas. Ela nos entregou as produções dos alunos e, depois de nossos comentários sobre as produções, propôs que poderia abaixar a nota de quem não correspondesse ao esperado. Discordamos dessa postura, embora não tenha sido possível discutir esse fato com ela naquele momento. Afinal um dos objetivos da proposta, despertar o prazer pela leitura, está diretamente ligado à criação de um vínculo afetivo. Pedimos apenas que ela não o fizesse.

A despeito da proposta da professora, continuamos enfatizando a importância de uma postura adequada para que o vínculo afetivo pudesse ir sendo construído e o caráter formativo da intervenção pudesse começar a aflorar.

Subimos para a biblioteca, os alunos acomodaram-se e retomamos a leitura anterior, que era de uma história contemporânea, para fazer um contraponto e introduzir os contos maravilhosos, contextualizando seu aparecimento, sua função e sua origem.

Apresentamos Charles Perrault, situando-o dentro do seu tempo, cumprindo a etapa de construção de conhecimentos prévios e de contextualização histórica.

Apesar da agitação de alguns, os alunos demonstraram grande interesse em ouvir e aprender a origem dos contos de tradição oral, o que, por si só, já era uma narrativa interessante. E, na hora da leitura, surpreendentemente o silêncio foi absoluto; todos, sem exceção, mostraram-se atentos.

Após a leitura, perguntamos por que Barba Azul tinha matado sua primeira mulher. Foram várias as hipóteses levantadas, muitas delas adequadas e verossímeis. Comentamos com os alunos que, na leitura de uma história, a compreensão de determinadas “partes” depende de cada leitor, de sua história pessoal e de seu conhecimento, autorizando, assim, a subjetividade do leitor.

Depois mostramos vários livros com a história de *O Barba Azul* e exploramos os diversos tipos de ilustrações.

Em seguida, os alunos foram escolher livros para leitura em casa. Muitos pediram opinião e fizeram comentários sobre os livros retirados anteriormente, ratificando a importância de nossa presença para orientar escolhas e para participar ativamente, cumprindo nosso papel de professora num trabalho de leitura mediada, bem na linha de Colomer (2002), ou seja, cabe ao professor estimular e promover a leitura autônoma, independente de qualquer trabalho escolar, principalmente livre de qualquer cobrança, de qualquer avaliação.

Para que isso se dê, de fato, como a autora menciona, cabe ao professor a apresentação e difusão dos títulos disponíveis no acervo, a enunciação de observações que incitem à leitura de diferentes livros e o aproveitamento do espaço como meio propício ao comentário, ao debate, à recomendação e ao intercâmbio, atividades que devem fazer parte da rotina com os alunos.

Alguns meninos encontraram um livro sobre o corpo humano e permaneceram na sua exploração durante todo o tempo, o que, provavelmente, lhes deu a percepção da biblioteca como um espaço de descobertas, um espaço do “não saber” que pode se transformar em “saber”.

Assim, não apenas a grande diversidade de materiais e de possibilidades da biblioteca pôde começar a ser revelada para os alunos, mas também sua

natureza democrática, pelo acesso de todos a diferentes opiniões, competências e saberes.

Dos vinte e oito alunos que assistiram à aula, doze retiraram livros.

Durante o recreio, aconteceu um ir e vir à biblioteca o tempo todo. Além dos alunos da 4ªB, também apareceram alguns da 4ªA. Jogaram STOP, exploraram o espaço da biblioteca, mexeram no acervo, conversaram com conosco, ou simplesmente permaneceram no ambiente. Quando bateu o sinal do final do recreio, precisamos insistir para que eles voltassem para suas salas.

*

3º Encontro, 24/04/06, 4ª A

Presentes: 27 alunos

Empréstimos: 24 livros

Leitura: **O Barba Azul**

Na hora do recreio, alguns alunos da 4ªA já haviam estado na biblioteca para saber se poderiam retirar livros e se teriam a nossa aula.

Assim que o sinal bateu, os alunos, de forma muito comportada, chegaram à biblioteca com a professora de classe, acomodaram-se e iniciamos o trabalho.

Depois da conversa inicial sobre a história a ser lida, trabalho semelhante ao desenvolvido na 4ªB, começamos a leitura. O silêncio e a atenção foram absolutos. Os alunos mostraram-se totalmente envolvidos com a leitura e, inclusive a professora de classe demonstrava seu interesse pelo trabalho.

Em seguida, conversamos um pouco sobre a história, foram levantadas diferentes hipóteses sobre o motivo que teria levado Barba Azul a matar a primeira esposa e comentamos as ilustrações de diferentes livros da história de *O Barba Azul*.

A 4ªA mostrou-se sempre mais tranqüila e mais envolvida do que a 4ªB. O envolvimento que ocorreu desde o início refletiu-se não só na atitude dos alunos em aula, como nas produções relativas à leitura do encontro anterior. Sem dúvida, a decisão da professora de classe de compartilhar com eles as atividades e sua

postura nas aulas, mostrou que a construção gradual do vínculo afetivo depende da confiança nas pessoas e nas tarefas que elas propõem.

Terminado o trabalho com a leitura de Barba Azul, passamos à atividade de exploração do acervo e de escolha de livros para empréstimo, atividade sempre opcional.

Mas nessa classe, os alunos manifestaram entusiasmo pela exploração da biblioteca e pela escolha de livros para empréstimo. Durante a escolha, solicitaram sugestões, apresentaram dúvidas, conversaram com um colega, enfim, compartilharam. De vinte e nove alunos presentes, vinte e quatro fizeram empréstimos.

Confirmamos, então, a relevância de nossa mediação para essa maior procura pelos livros e essa participação efetiva na biblioteca, pois mesmo os alunos sem história de leitura relacionada ao tema, buscaram livros, e solicitaram ajuda. Em contrapartida, pareceu-nos verdadeiro que, o fato de não saber que livro escolher, pode resultar no afastamento do aluno do acervo e dos livros em geral.

Tornou-se evidente também para nós, por um lado, a importância da interlocução conosco e da troca dos alunos entre si, emitindo opiniões sobre os livros lidos ou retirados: a indicação de um livro apreciado por um colega levou ao empréstimo dele por outros, isto é, graças a informações passando de “boca em boca”, o livro não permaneceu mais na estante.

Por outro lado, confirmou o fato de a biblioteca da escola ser um ambiente facilitador para um ensino de leitura mais eficaz e mais significativo, em que o ato de ler se concretiza como prática social e cultural, (Colomer, 2002), propiciando vivências novas e concretas ao aluno.

Dessa forma, é possível preparar melhor a aluno para entender a própria aprendizagem da leitura como meio de ampliação de suas capacidades de comunicação e de estímulo ao prazer. Ao despertar seu interesse em compreender a mensagem escrita, procuramos fazê-lo descobrir a biblioteca escolar como dispositivo de transmissão de saberes e espaço de comunicação. Além disso, fazemo-lo entender que o trabalho com a leitura não se reduz a ler

para aprender a ler, mas ler para compreender o que diz o texto a partir de seus próprios objetivos de leitura, a saber: ler para informar-se, para divertir-se, para saber mais sobre determinado assunto, para fruir.

*

**

4º Encontro, 08/05/06, 4ª B

Presentes: 29 alunos

Empréstimos: 13 livros

Leitura: **Os três fios de cabelo dourados do diabo.**

Em nossa chegada, a classe demonstrou satisfação quando nos viu, mas a dinâmica característica do grupo logo se fez presente com desordem, brincadeiras e conversas sem parar.

Com cuidado, mas com firmeza nos fizemos presente e começamos o encontro. Como a aula começou na classe, eles ficaram ansiosos para saber se iríamos à biblioteca. Feitos os combinados do dia, principalmente em relação à atitude do grupo, fomos para a biblioteca.

Apresentamos os Irmãos Grimm, comentamos o trabalho feito por eles com os contos populares, situando-os historicamente. Os alunos ficaram atentos desde o início da leitura, mas, como a história era longa, em alguns momentos de interrupções nossas, estrategicamente criados para ampliar o vocabulário, levantar hipóteses, fazer inferências e antecipar algumas informações do texto, a agitação vinha à tona e precisamos interferir para o “clima” de calma ser retomado. Nesses momentos mostramos aos alunos que prazer não combina ou necessita de “bagunça” e “farra”; ao contrário, para que uma leitura seja prazerosa, é imprescindível um clima mais tranquilo, um ambiente mais organizado.

Apesar da agitação, os alunos demonstraram envolvimento com a atividade. Gostaram da história, houve interesse em escolher livros para empréstimo e boa interação entre eles, por meio de troca de livros, de sugestões de leituras, de comentários a respeito de histórias já lidas.

Esse encontro, marcou um mês de trabalho, ainda que semanal, e revelou que os alunos da 4ªB começaram a sentir o livro entrando em suas vidas, tanto escolar, como pessoal.

*

4º Encontro, 08/05/06, 4ªA

Presentes: 31 alunos

Empréstimos: 18 livros

Leitura: **Os três fios de cabelo dourado do diabo**

Antes mesmo do horário da aula na biblioteca, já durante o recreio, os alunos da 4ªA quiseram saber se iríamos ler história e se eles poderiam retirar livros. Ficou claro que o vínculo já estava estabelecido: as crianças queriam beijos, contavam que haviam lido o livro duas vezes, que haviam feito a leitura dele para os pais, para os irmãos etc.

Chegaram à biblioteca tranqüilamente, apresentando um comportamento adequado ao ambiente, e logo começamos a leitura. O grupo não estava completo, pois alguns alunos haviam faltado e outros ficaram terminando um trabalho em classe. Conversamos sobre os Irmãos Grimm, estabelecemos uma relação com Perrault, escritor da história anterior e iniciamos a leitura.

A história era longa, mas eles ficaram envolvidos e concentrados até o fim. Estavam atentos e responderam a perguntas de inferências, levantaram hipóteses e anteciparam algumas informações do texto.

As atitudes dos alunos durante a leitura mediada nos mostraram que o modelo de leitor já começava a se fazer presente. Depois da leitura, exploramos com eles as ilustrações e conversamos um pouco sobre o diabo. Muitas crianças quiseram saber o que pensávamos sobre o diabo. Manifestamos nossa opinião e ouvimos as idéias de alguns, o que explicitou para eles que a biblioteca constituiu-se numa fonte de informações tanto para aquele tema como para muitos outros, por ser um espaço democrático, onde convivem diferentes opiniões, competências e saberes.

Depois da conversa sobre a leitura, alguns foram fazer o registro da história lida, mas a maioria foi para a estante proceder à escolha de livros. Os alunos demonstraram grande prazer nesse momento e muitos deles assim que escolheram a obra, já se sentaram em volta da mesa para começar a exploração do livro. Muitas vezes, isso aconteceu em duplas ou trios, o que tornou ainda mais rico o momento, proporcionado por acontecer nesse espaço.

Constatamos que os alunos da 4ªA passaram a mostrar familiaridade com o acervo da biblioteca ao trocar opiniões sobre autores e títulos com muita naturalidade, ao fazer indicações aos colegas, perguntando sempre nossa opinião sobre suas escolhas.

**

5º Encontro, 15/05/06, 4ª B

Presentes: 28 alunos

Empréstimos: 11 livros

Leitura: **A pequena vendedora de fósforos**

Para nossa surpresa, ao chegarmos fomos aplaudida. A professora de sala estava resolvendo um problema entre dois alunos e assim que o assunto foi solucionado, ela começou a dizer como era difícil recomeçar na segunda-feira naquela classe.

Aproveitamos o seu desabafo e ressaltamos, então, junto aos alunos que eles tinham condições de ter outra atitude na escola, que eram capazes de fazer silêncio durante as leituras, como já tinham demonstrado. Ressaltamos, ainda, que toda aprendizagem, não só no caso da leitura, necessitava de tranquilidade e respeito para poder acontecer.

De nossa parte, sabíamos que o reforço positivo que vinha sendo dado e o investimento na construção do vínculo afetivo era o melhor caminho para desenvolver o trabalho com essa classe.

Os alunos sensibilizaram-se com a conversa e aproveitamos para explicar como fazíamos para participar de uma conversa coletiva: ouvir o colega que

estava falando e levantar a mão quando quisesse falar alguma coisa ou fazer algum comentário.

Começamos o aquecimento para a leitura de *A pequena vendedora de fósforos*. Comentamos sobre o ano novo, a estação do ano em que ele acontece, aqui e na Europa, as comidas servidas, aqui e na Europa, na comemoração e contamos quem era Hans Christian Andersen e em que época ele viveu.

Quando subimos para a biblioteca, o grupo estava tranqüilo e começamos logo a leitura. Os alunos mostravam-se cada vez mais envolvidos e concentrados nesses momentos. Parecia claro que alguma coisa estava mudando, graças à leitura mediada, à nossa apresentação como modelo de leitor, conduzindo os alunos a uma nova experiência: a fruição.

Comentamos com a classe o fato de a biblioteca estar mais limpa e em ordem, inclusive com os livros nos seus lugares e dissemos que gostaríamos que ela estivesse da mesma forma quando a aula terminasse.

Os alunos apreciaram a história *A Pequena Vendedora de Fósforos* e conversamos sobre as diferentes emoções e sentimentos que a leitura promove. Também falamos sobre como a história lida, apesar de ter sido escrita há mais de 150 anos, era atual e poderia ser real para nós, se não fosse a neve que caía. Ficaram muito sensibilizados com a personagem.

Durante a leitura fizemos três interrupções: uma para entender e conversar sobre o primeiro fósforo queimado; outra para perguntar o que significava, para nós brasileiros, ver uma estrela cadente; e a terceira para perguntar o que aconteceu com a menininha.

Os alunos estavam participando cada vez mais: faziam inferências, levantavam hipóteses pertinentes ao texto e antecipavam situações com adequação e sentido, demonstrando nesses momentos a eficácia da exploração e construção do conhecimento prévio, na formação do leitor. A leitura estava, inclusive, começando a reforçar a auto-estima dos alunos, pois eles não só liam por meio da nossa leitura, como também compreendiam o que liam. Com efeito, o professor leitor estava ensinando isso a eles.

Nesse encontro, o evento que se mostrou mais significativo foi a devolução de empréstimo da semana anterior. De vinte e quatro empréstimos foram feitas vinte e três devoluções. Com isso, fomos confirmando que o vínculo afetivo e a sistematização das aulas sensibilizaram e aproximaram o aluno do acervo; que já estavam vinculados ao livro; e que a rotina estabelecida começava a dar frutos, na medida em que era possível perceber que eles estavam atribuindo sentido ao trabalho desenvolvido.

Começamos, pois, ter a certeza de que já estava iniciada uma “historinha” de leitura e desenvolvido um pequeno conhecimento que permitia aos alunos terem preferências e fazerem comentários sobre as histórias lidas nas aulas, além de continuarem, por exemplo, pedindo muito o livro *A pior mulher do mundo*, a primeira história lida.

Permanecemos na biblioteca durante o recreio e constatamos que de dez a quinze crianças circularam no espaço, conversaram conosco e escolheram livros.

*

5º Encontro, 15/05/06, 4ª A

Presentes: 30 alunos

Empréstimos: 19 livros

Leitura: **A pequena vendedora de fósforos**

Excepcionalmente, os alunos chegaram agitados à biblioteca, assim que bateu o sinal do recreio. Explicamos a necessidade do comportamento adequado ao ambiente e o risco que eles corriam de entrarem em outra biblioteca daquela forma, pois seriam certamente repreendidos.

A professora de sala estava presente e o clima logo ficou propício à leitura que foi feita e mediada de forma similar à que ocorreu na 4ªB.

Devido à agitação do grupo, decidimos iniciar o encontro na classe, para depois subirmos até a biblioteca.

Foi muito compensador ver o grupo após a leitura e a conversa que aconteceu, pois eles estavam começando a aprender a interpretar o texto a partir de detalhes. Segundo Colomer (2002), a literatura é um grande instrumento para se ensinar a não interpretar literalmente. Para a autora, a literatura ensina a ler o mundo, a ver o mundo com mais inteligência e os alunos demonstravam estar conscientes de que estavam crescendo culturalmente com os encontros.

Alguns escolheram um livro e começaram a ler na seqüência. Trocaram opiniões, fizeram sugestões e exploraram com muito interesse o acervo e toda a biblioteca. Já demonstravam possuir um pequeno conhecimento próprio, graças aos livros já lidos, ou ao menos retirados da biblioteca.

Observamos que, nesta semana, a biblioteca estava mais limpa e as estantes mais organizadas. Chamamos a atenção dos alunos para esse fato e notamos que eles também tiveram uma atitude mais cuidadosa com o espaço, preocuparam-se principalmente em manter a organização das estantes, confirmando que freqüentar a biblioteca sistematicamente leva o aluno a entender sua organização e fazer uso dela com mais adequação, uma vez que sentem-se mais familiarizados com o acervo, podendo explorá-lo mais e melhor.

Os alunos manifestavam tal surpresa e admiração pelo nosso domínio acerca dos títulos do acervo, que chegaram a imaginar que conhecíamos e tínhamos lido todos os livros da biblioteca, afinal, ali estava uma professora que se propunha como modelo de leitor.

Embora tenha sido necessário esclarecer até onde ia nosso conhecimento, vimos como muito positiva a representação que fizeram de nosso papel e de nosso conhecimento em relação a títulos da literatura infantil e ao acervo da escola, pois ali, de fato, nos colocávamos como exemplo de desempenho em leitura e uso da biblioteca.

Livros de poemas, trava-línguas e adivinhas passaram a ser as obras preferidas para retirada, depois de uma conversa que tivemos com eles num dos encontros anteriores, ressaltando que a poesia se constituiria num bom início para quem não tivesse história de leitura, além de ser um texto “gostoso” de ler, fácil, divertido e rápido. De forma semelhante, trava-línguas e advinhas, tinham um

caráter de brincadeira que tornava a leitura não só divertida como possibilitava a eles repertório para interagir com amigos e familiares.

Com isso estávamos recuperando, na prática, postulados de Solé (1998), em relação à leitura autônoma, quando a autora adverte para que o professor não ofereça ao aluno obras muito desafiantes à sua competência leitora, para não correr o risco de desestimulá-lo. No nosso caso, os alunos já mostravam alguma familiaridade com poesia, o que foi decisivo para a indicação.

*
**

6º Encontro, 22/05/06, 4ª B

Presentes: 29 alunos

Empréstimos: 23 livros

Leitura: **O valente soldadinho de chumbo**

Fomos recebida com palmas, novamente, às 8h30 da manhã, renovando uma sensação agradável de afeto e entusiasmo. A classe que antes havia se mostrado indisciplinada, agora tinha alunos que queriam abraçar, beijar, contar as novidades, fazer comentários dos livros e leituras, e algumas vezes, mostrar os próprios livros trazidos de casa.

A dinâmica do grupo estava mais tranqüila a cada encontro e as regras e os combinados pareciam já mais claros e assumidos pelos alunos.

Nesse encontro, aconteceram dois fatos novos em relação às regras de empréstimo. O primeiro foi a necessidade de definir uma regra para quem estivesse devendo dois ou mais livros. Nesse caso, ficou estabelecido que não seria possível retirar mais livros, até que devolvessem. O segundo foi a necessidade de se fazer uma lista de reserva, para resolver a quantidade de alunos interessados em fazer empréstimos de *A pior mulher do mundo* e dos *Contos Maravilhosos de Andersen*.

O aparecimento de fatos novos nos pareceram muito importantes para mostrar aos alunos o dinamismo do processo. Não se tratava de colocar em

prática uma cartilha com regras prontas vindas de fora, mas de criar regras segundo as necessidades do grupo em face do dispositivo da escola.

Aceitaram as novas regras e continuaram muito envolvidos, tanto em relação à biblioteca quanto à leitura. Comentavam sobre Andersen, pois já conheciam alguns títulos do autor e os procuravam no acervo, já esboçando um conhecimento intertextual.

*

6º encontro, 22/05/06, 4ª A

Presentes: 28 alunos

Empréstimos: 25 livros

Leitura: **O valente soldadinho de chumbo**

Fomos buscar os alunos na sala de aula, e, pela primeira vez, a professora de classe desculpou-se por não poder permanecer conosco.

Os alunos nos receberam muito bem e mostraram-se entusiasmados ao saber que seria lida outra história de Andersen: *O valente Soldadinho de Chumbo*. Nesse dia, pudemos confirmar como o conhecimento acumulado e a contextualização histórica envolvem o leitor, facilitando a fruição.

Ainda no corredor, antes de entrarmos na sala, uma aluna veio ao nosso encontro, muito feliz, contar que a professora de sala tinha pedido emprestado um dos livros retirados por ela para dar uma aula. Era um livro de poemas, e, após tê-lo visto, pediu que assim que ele fosse devolvido, que fosse feito um empréstimo em nome de uma outra professora da escola.

O trabalho parecia começar a apresentar repercussão para além das classes em que era desenvolvido, com um início de circulação de livros pela escola, e a biblioteca começando a ser notada e a fazer sentido para a comunidade escolar. Nossa expectativa era de que isso se ampliasse e a biblioteca viesse a ser, em breve, um dispositivo acessível para toda a escola.

Nossa aula, excepcionalmente, contou com a presença de uma representante da ONG Trapézio, que fez questão de comparecer e participar, tendo em vista os resultados que, admiravelmente, o trabalho já apresentava.

Assim que terminamos a leitura, cientes de que curiosidades sobre a biografia dos autores lidos estimulam o envolvimento do aluno com a leitura das obras, voltamos a conversar sobre Andersen, fizemos um breve levantamento de outras histórias conhecidas pelo grupo (mencionadas em encontros anteriores) e comentamos uma característica do autor: escrever histórias tristes.

Em seguida, contamos, sem o apoio do livro, a história *A Roupa Nova do Imperador*, para ampliar o conhecimento deles e mostrar que, embora sejam muitas as histórias tristes de Andersen, ele escreveu, também, histórias que não são tristes. Assim estávamos evitando que os alunos viessem a rotular o autor como um autor de histórias tristes.

Nessa classe também aplicamos a regra nova: quem não devolveu o livro retirado anteriormente não podia fazer novo empréstimo. Os alunos começavam ter clareza de que responsabilidade e cuidado eram atitudes importantes para poder ser um usuário de biblioteca e nós, com satisfação, víamos que as regras e combinados começavam a ser internalizadas por eles.

*

**

7º Encontro, 29/05/06, 4ª B

Presentes: 29 alunos

Empréstimos: 14 livros

Leitura: **O casamento de Mane Bocó**

O clima de trabalho da 4ªB estava cada vez mais tranquilo. O vínculo fortalecido e o trabalho, antes e depois da leitura, estava mais fácil. A rotina já estava instalada e nosso encontro era esperado com ansiedade.

Gostaram da história, divertiram-se com Mane Bocó e riram muito durante a leitura. Comentamos com os alunos sobre um conto popular inglês, *João Preguiçoso*, que, de certa forma, “conversava” com aquele conto popular brasileiro

que tínhamos acabado de ler porque o personagem principal também era ingênuo, atrapalhado e nele também havia uma princesa que não sabia sorrir.

Conversamos longamente, após a leitura do texto, sobre as diferentes emoções e sentimentos que a leitura provoca.

Estava cada vez mais fácil realizar uma roda de conversa com os alunos da 4ªB, confirmando que a leitura mediada promove o vínculo e este constitui o grupo, tornando a dinâmica da classe mais tranqüila e respeitosa entre os próprios alunos.

Como ficamos duas semanas sem entregar as folhas de registro, para não acumular, após a leitura, eles fizeram o desenho antes de escolher os livros. Quem não terminou levou para casa, estratégia que deu certo, pois, além de garantir os registros, propiciou um momento de troca de opiniões e comentários bastante proveitosos e adequados à história lida.

Como a professora de classe havia faltado, uma substituta assumiu a sala, mas isso não gerou retorno ao clima de agitação que havia no início dos nossos trabalhos. A classe estava calma, o clima já era mais amigável e um pouco mais respeitoso entre os alunos, que se mostravam menos agressivos.

Surpreendentemente o trabalho apresentava uma evolução significativa. Marcada de forma indelével pelo progresso em relação ao clima da classe. A agressividade estava mais diluída e uma “via de mão dupla” entre afeto e leitura estava presente. A nosso ver, para uns o afeto levou à leitura e, para outros, a leitura viabilizou o vínculo afetivo.

*

7º Encontro, 29/05/06, 4ª A

Presentes: 24 alunos

Empréstimos: 28 livros

Leitura: **O casamento de Mane Bocó**

Começamos a aula na classe após o recreio, fazendo todos os combinados: atitude adequada, desenhos atrasados, leitura do dia.

A professora de classe estava muito satisfeita com o andamento das atividades e bastante envolvida com o projeto desenvolvido em sua turma. Relatou, então, que havia iniciado a leitura de *As Bruxas* para seus alunos e que estava dividindo o livro com outras professoras, para ser lido em mais duas classes. Solicitou uma lista com as histórias lidas até o momento e comentou sobre a repercussão do trabalho nas atividades de sala de aula. Neste encontro constatamos, por meio do relato e da atitude da professora, como a leitura mediada é formativa também para o professor, criando, inclusive para ele um texto fundador, necessário para a história de leitura de qualquer leitor.

Pedimos à professora que fizesse um registro escrito de suas observações sobre nossos encontros. O registro foi feito e entregue, posteriormente.

Vale assinalar que começaram a acontecer renovações dos livros retirados pelos alunos.

Os empréstimos de livros estavam crescendo e notamos que já tinham sido feitos duzentos e quarenta empréstimos pelos alunos da 4ªA e 4ªB nos dias de aula de biblioteca. Mais uma vez, reforçávamos nosso pressuposto de que a leitura mediada promove a leitura autônoma.

*

**

8º Encontro, 05/06/06, 4ª B

Presentes: 30 alunos

Empréstimos: 10 livros

Leitura: **Façanhas de Zé Burrelido**

Mais uma vez fomos bem recebida pelos alunos, iniciamos uma conversa, na classe, sobre os registros e os livros retirados e fomos para a biblioteca.

A chegada, nesse dia, foi muito inadequada: entraram correndo, arrastaram cadeiras, não respeitaram o espaço. Isso punha sob suspeita nossa idéia de que a sistemática dos encontros semanais, marcados por uma rotina, leva a incorporação de novos hábitos. Este fato também nos colocou frente ao que havíamos mostrado como algo que acreditávamos, bem na linha de Bruner (*apud*

Cabral e Melo, 2005), para quem o professor desempenha um papel de formador do “saber-fazer” do aluno.

Era preciso agir e refletir, pois continuávamos acreditando no papel do professor na biblioteca escolar, que, por meio de suas diferentes ações, poderia sustentar o saber fazer em sua fase de elaboração.

Nossa conclusão foi que era preciso insistir na rotina. Talvez o tempo ainda fosse insuficiente para que os alunos incorporassem hábitos novos como tínhamos desejado.

Mas foi preciso agir naquele momento. Assim, aguardamos alguns minutos sem dizer nada e, quando os alunos perceberam a inadequação do comportamento ao ambiente, fizeram silêncio. Fizemos um “discurso” sobre a inadequação da postura e a atitude deles ao chegar à biblioteca. Ouviram em silêncio e assim permaneceram durante a leitura.

Gostaram da história, divertiram-se com Zé Burrardo e riram muito durante a leitura. A leitura programada foi mais um conto popular brasileiro, também recontado por Ricardo Azevedo. Informamos que vários de nossos contos populares tinham origem nos contos maravilhosos porque muitos deles tinham sido trazidos para a língua portuguesa e aqui contados oralmente pelos portugueses.

Um aspecto que estava fazendo parte da prática da maioria dos alunos era o empréstimo de livro, pois mostravam-se cada vez mais envolvidos com isso. Já renovavam empréstimos, comentavam as leituras e indicavam títulos para os colegas. Nesses momentos, percebíamos que era a leitura que mediava as relações, fazendo a interação entre os pares.

*

8º Encontro, 05/06/06, 4ª A

Presentes: 30 alunos

Empréstimos: 23 livros

Leitura: **Façanhas de Zé Burrardo**

Neste encontro, fizemos a leitura na classe, pois a biblioteca estava sendo utilizada para uma reunião.

Os alunos da 4ªA estavam agitados; a professora de sala não estava na classe porque teve de comparecer à reunião.

Depois de algumas repreensões, a respeito da agitação, começamos a leitura. A partir daí, eles se envolveram com o texto e a atividade fluiu. Depois da leitura, os alunos iniciaram os desenhos, demonstrando crescimento em suas produções. Em relação à outra turma, mostravam-se mais responsáveis na feitura dos registros.

Quando a professora retornou para a classe, fomos com os alunos para a biblioteca para devolução e empréstimo de livros.

O envolvimento continuava geral; a maioria dos alunos retirava livro toda semana; alguns chegavam a levar dois. Os títulos lidos em aula eram os mais requisitados por eles para o empréstimo e a leitura autônoma, o que confirmava a importância do conhecimento prévio até mesmo para provocar interesse. A obra mais desejada por todos era *A Pior Mulher do Mundo*. Eram muitos nomes na lista de reserva.

*

**

9º Encontro, 12/06/06, 4ª B

Presentes: 30 alunos

Empréstimos: 12 livros

Leitura: **Couro de Piolho**

Nesse encontro, finalmente, a professora de sala assistiu à nossa aula e manifestou sua surpresa com o envolvimento e a participação daqueles alunos indisciplinados que ela conhecia muito bem, transformados no momento da leitura mediada.

Tínhamos a convicção de que a rotina estava instalada e o vínculo afetivo estabelecido, o que facilitava muito o trabalho com essa classe. Sem dúvida foi

pela sistematização do trabalho que os objetivos foram sendo alcançados, principalmente com esse grupo de alunos.

Em relação à história, *Couro de Piolho*, a leitura foi muito apreciada. Os alunos aproveitaram o conhecimento do gênero, conto popular, já apreendido pela leitura de outros títulos, observando que alguns personagens são muito ingênuos e outros, bastante espertos, o que os divertia muito. A familiarização com os tipos de personagens e com os costumes expressos no texto; a percepção da pertinência do vocabulário ao gênero, ou seja, a ampliação do conhecimento prévio, favoreceu a compreensão e promoveu a fruição de mais um texto literário.

*

9º Encontro, 12/06/06, 4ª A

Presentes: 31 alunos

Empréstimos: 29 livros

Leitura: **Couro de Piolho**

Chegamos à classe após o final do recreio e logo iniciamos a conversa sobre os empréstimos, as leituras da semana, os esquecimentos e os atrasos. Nesse momento, os alunos já comentavam se iriam renovar o empréstimo e quem iria pegar o livro de quem. Alguns títulos e as histórias lidas nas aulas não paravam nas prateleiras, tendo inclusive lista de reserva.

Subimos para a biblioteca. Nesse encontro, lemos *Couro de Piolho* de Câmara Cascudo. A história era divertida e eles gostaram muito. Durante a leitura, participaram com entusiasmo dos momentos de inferência, de levantamento de hipóteses e de antecipações.

Após a leitura, exploramos as ilustrações do livro coletivamente e ressaltamos como é bom ver as ilustrações só no final, para que a nossa imaginação funcione mais livremente e estimule a leitura pessoal.

Terminada a conversa, algumas crianças foram fazer a atividade de desenho, mas a maioria foi para as prateleiras escolher livros. Alguns já sabiam o

que queriam, outros queriam uma sugestão nossa, e outros exploravam o acervo livremente. Nessa classe o empréstimo era feito praticamente por todos os alunos.

Ao final desse encontro, a professora de sala nos entregou seu relatório (Anexo 5), que será comentado na Conclusão da Dissertação.

*
**

10º Encontro, 19/06/06, 4ª B

Presentes: 29 alunos

Empréstimos: 4 livros

Leitura: **Frederico e Catarina**

Sentíamos sempre que éramos muito bem-vinda na 4ª B, onde a rotina já estava instalada e as aulas podiam correr bem.

Começamos a conversa na classe sobre as leituras feitas, sobre as propostas de desenho que eram atendidas por pouquíssimas crianças e as futuras negociações entre eles frente às devoluções e aos empréstimos que seriam feitos.

A informação “boca a boca” era forte entre esses alunos e isso, a nosso ver, não devia ser desprezado, pois promovia a divulgação de leituras, e motivava os alunos para, antes da hora prevista, já estarem negociando quem pegaria o quê na biblioteca.

Nós, na nossa função de professora, tínhamos de estar atenta sobre o acervo, pois era importante que os alunos percebessem que dominávamos sua organização, o que continha etc., para que pudéssemos passar credibilidade em nossas indicações. Também, na medida do possível, ao fazer sugestões, tentávamos identificar as preferências individuais e do grupo, como forma de maximizar o interesse pelos trabalhos.

Fomos para a biblioteca e começamos a leitura. No preâmbulo costumeiro, lembraram-se dos Irmãos Grimm, escritores de nossa segunda leitura, mostrando que o trabalho sistemático com a contextualização histórica das obras lidas e dos autores permitia aos alunos conhecimentos prévios que, por sua vez facultavam ao estabelecimento de relações intertextuais.

Conversamos sobre a Alemanha, que estava na mídia por causa da Copa do Mundo; comentamos sobre comidas e bebidas típicas alemãs, como salsicha e cerveja, que apareciam na história e, com isso, ampliamos e significamos para os alunos o conhecimento prévio no ato de ler, tal como Colomer (2002) propõe, ou seja, que o aluno saiba o esquema cultural da obra a ser lida, o que inclui saber quem escreveu, quando escreveu e por que escreveu, em que momento histórico escreveu, para assim poder encaminhar a compreensão da obra.

A dinâmica dessa classe era complicada em alguns momentos, mas, na hora da leitura propriamente dita, os alunos ficaram quietos e atentos.

Como estavam agitados no começo da aula, perdemos tempo até conseguirmos estabelecer as condições de trabalho. Assim, o sinal bateu e não tínhamos terminado a leitura. Dissemos que quem quisesse poderia ir para o recreio, não precisava ficar, mas que iríamos continuar a leitura até o final. Para nossa surpresa ficaram praticamente todos os alunos.

Fato diferente se deu em relação aos empréstimos, pois quando a história acabou apenas cinco crianças fizeram empréstimos. Interpretamos esse diferencial como consequência direta de ter a aula se estendido muito.

*

10º Encontro, 19/06/06, 4ª A

Presentes: 28 alunos

Empréstimos: 22 livros

Leitura: **Frederico e Catarina**

Víamos que a diferença entre as duas classes era grande, como ocorre, normalmente nas escolas. Essa classe cuja professora assistiu aos encontros desde início do trabalho, exceto em duas oportunidades, tinha outra dinâmica, outra responsabilidade, apesar da professora estar apenas presente, ou seja, não interferir nas atividades e não fazer comentários. Ela sempre mostrou-se interessada e disponível para colaborar, porém em todos os nossos encontros, colocou-se mais como leitora ávida e envolvida. Manteve-se atenta a cada frase

que líamos e a cada comentário que fazíamos e na sua posição discreta, ela se juntou a nós como modelo de leitor para seus alunos.

A agressividade entre as crianças, nessa classe, também era menor e a retirada de livros bem maior e mais estável em relação à 4ªB. Isso evidenciou, para nós, que a presença do professor e a garantia do vínculo afetivo viabilizam uma relação prazerosa com o trabalho, em especial de leitura mediada.

Os alunos apreciaram muito a história *Frederico e Catarina*, dos Irmãos Grimm, chegando a gargalhar durante a leitura. A exploração do acervo e o empréstimo de livros também foram atividades que mostraram momentos de grande prazer para o grupo. Neste encontro não foram feitos os registros da história, pois o envolvimento com o acervo e a escolha dos empréstimos mobilizou o grupo até o final do encontro.

*
**

11º Encontro, 26/06/06, 4ª A

Presentes: 27 alunos

Empréstimos: 14 livros

Aplicação do questionário 2 (Anexo 2)

Chegamos no horário marcado para dar início aos trabalhos com a 4ªB, mas os alunos estavam fazendo prova e a professora da 4ªA se dispôs a trocar o horário da aula.

Comunicamos aos alunos que era nosso último encontro do semestre e, conforme estava previsto, aplicamos um outro questionário. Explicamos que seria importante que eles respondessem novamente, para sabermos como tinha sido o trabalho desenvolvido nesse período de contato semanal.

A diferença de atitude dos alunos frente ao segundo questionário foi surpreendente. Já tinham o que dizer, o que responder, o que escolher.

Responderam com muita tranquilidade e muitos quiseram identificar-se, diferentemente do que ocorreu no primeiro encontro.

Depois de respondido o questionário, pedimos silêncio e agradecemos formalmente a boa vontade deles em relação a todo o trabalho desenvolvido por nós e confraternizamos com bolo de chocolate e Coca-Cola.

Foi uma despedida agradável, durante a qual as crianças mostraram-se contentes com a festa. Acharam o bolo lindo e participaram de forma muito positiva.

De nossa parte, foi gratificante receber agradecimentos dos alunos pelas aulas. Fizeram bilhetes e desenharam os nomes de todos que participaram na lousa.

Devolvemos as pastas individuais que foram montadas, e quem fez os registros das histórias lidas, ficou satisfeito com o produto recebido. Apenas uma aluna da 4ªA, entre as duas classes trabalhadas, elaborou as oito propostas de desenho sugeridas durante o trabalho. Vale lembrar que no último encontro da 4ªA não foi proposto para o grupo fazer o registro da história.

Colocamos na lousa os títulos das nove histórias lidas em nossos encontros e essa retomada não só promoveu muitos comentários, como também estimulou o estabelecimento de relações por parte dos alunos. Alguns se lembraram do número três, presente em algumas histórias, dos personagens ingênuos e divertidos dos contos populares, dos escritores Andersen e Grimm e chegaram a comentar suas próprias descobertas com as leituras. Observamos que estavam mais aptos a socializar suas opiniões.

Antes de terminar o encontro, pedimos que escrevessem, informalmente, em um pedaço qualquer de papel, o que tinha mudado na vida deles, tanto escolar quanto pessoal, depois de nossos encontros de leitura mediada na biblioteca da escola.

Na hora do recreio, abrimos a biblioteca e vários alunos foram fazer empréstimo de livro.

*

11º Encontro, 26/06/06, 4ª B

Presentes: 29 alunos

Empréstimos: 14 livros

Aplicação do questionário 2

Fomos recebidas com muito entusiasmo, como sempre. As crianças queriam saber qual seria a história a ser lida e se iríamos para a biblioteca. Comentamos que não seria feita uma leitura porque, sendo nosso último encontro no semestre, era necessário que eles respondessem um outro questionário, para sabermos como tinha sido o resultado dos trabalhos para cada um deles. Mas garantimos que iríamos à biblioteca depois, para a retirada de livros para as férias.

A solicitação por parte deles de uma nova história nos confirmou que a leitura mediada estimula e promove a leitura além de formar leitores autônomos. Acreditamos que a leitura, a biblioteca e os livros, entraram, efetivamente, na rotina daqueles alunos. Bastaria, daqui para a frente, um trabalho de continuidade na escola e teríamos conquistado alguns leitores.

A classe mostrou-se feliz e agradecida pelo trabalho realizado, o que se evidenciou pelos beijos, abraços, desenhos na lousa e bilhetes.

De modo particular, nessa classe, o salto foi grande. O grupo indisciplinado no início se transformou apresentando uma dinâmica de trabalho mais tranqüila e produtiva; os próprios alunos perceberam isso e pareciam valorizar essa conquista.

A interação e a troca entre eles foram muito presentes e produtivas. Mostrar-se familiarizados com a biblioteca, na medida em que, ao explorar o acervo, sabiam o que queriam, embora fizessem novas descobertas, por meio de troca de opiniões com os colegas, ou mesmo averiguando curiosamente novos títulos.

O afeto e o agradecimento ficaram explícitos no momento da confraternização com o bolo. Disseram mesmo que já estavam com saudade dos nossos encontros.

Diante das dificuldades iniciais, vimos nessa classe a importância da rotina como elemento estruturante dos trabalhos e formador de hábitos, além de garantir o vínculo afetivo.

A leitura em si era realmente o grande momento do encontro e os alunos deram prova disso ao esperar que, também nesse último encontro, houvesse uma história. Ela era significativa e garantia a unidade do trabalho composto de leitura, registro e exploração do acervo.

Com os títulos das nove histórias lidas em nossos encontros (Anexo 3), colocados na lousa, ocorreram muitos comentários, inclusive alguns que mostraram que havia alunos que já estabeleciam relações entre informações. Lembraram-se dos personagens, em especial, dos que foram caracterizados como engraçados ou ingênuos, dos contos populares, de Andersen e dos Irmãos Grimm. Também nessa classe foi possível observar que já conseguiam socializar opiniões, manter comportamentos importantes para os trabalhos como fazer silêncio, levantar a mão para perguntar ou fazer algum comentário.

Devolvemos as pastas individuais com os registros, o que causou satisfação entre eles, provavelmente, por ser uma prática pouco comum na escola.

Como na outra classe, solicitamos que escrevessem, informalmente, para nos entregar, algo que contasse o que os nossos encontros de leitura mediada na biblioteca da escola haviam mudado na vida escolar e pessoal deles (Anexo 5)

Responderam também ao questionário 2 com boa vontade e a maioria com segurança. Comentamos que não era necessário pôr o próprio nome, como da primeira vez, mas muitos quiseram colocar, inclusive alguns voltaram para identificar as respostas, quando perceberam que isso era possível.

3.4.2 Resultados do Questionário 2

Apresentamos a seguir o resultado da aplicação do Questionário em ambas as classes, salientando que ele nos apontou ganhos de nosso trabalho em relação à história de leitura desses alunos.

Todos, sem exceção, tanto da 4^aA como da 4^aB, gostaram de estar na biblioteca nos encontros de leitura, por motivos como: *por gostar de ler com essa ajuda; porque a gente fica mais sossegado e a professora fica com a voz mais alta; porque é mais “confortante” ler em volta de milhares de livros; porque me dá*

uma sensação ótima; porque as leituras foram divertidas e nós aprendemos palavras diferentes; porque eu adoro ler e a biblioteca sempre estava fechada; porque dá para “alugar” livros e ler histórias etc.

As manifestações mostraram como provável que o aluno possa se tornar leitor e a escola contando com o dispositivo básico possa contribuir eficazmente para tal, tornando possível a emergência de novas sensações, de novos valores, de novos gestos, como o prazer em ler, em ser ajudado, em estar num ambiente de livros, em aprender; a vivência de um ambiente de tranquilidade, de descobertas; e a possibilidade de empréstimos de livros.

Nesses encontros, os alunos da 4^aB gostaram mais de ouvir a história, enquanto os da 4^aA gostaram de todas as etapas, ou seja, de ouvir história, de fazer o desenho da história, de escolher livro e fazer o empréstimo. Todos os alunos da 4^aA retiraram livros nos encontros de leitura e na 4^aB, apenas três alunos não retiraram livros.

Acreditamos, pelo entusiasmo que demonstraram e pela troca de opiniões e recomendações entre eles, que a maioria dos alunos das duas classes leu os livros retirados da biblioteca em casa. Mesmo sem nenhum tipo de comprovação de que a leitura tenha sido feita, entendemos que o importante é o fato de o livro sair dos muros da escola e entrar na casa e na família do aluno, permitindo com isso que o sentido social da leitura seja vivenciado dentro e fora da escola.

O conhecimento do acervo da biblioteca da escola pelos alunos também chamou a atenção no questionário 2. Em ambas as classes os alunos nomearam mais de um título nos exemplos pedidos, diferentemente do questionário 1, justificando suas escolhas e indicações, com expressões como: *é engraçado e divertido; têm animais legais e interessantes; é uma história de vida; ensina magia; o rato é mandão.*

Outro fato que chamou nossa atenção no questionário 2 foram as diversas referências feitas aos diferentes gêneros, comentados no decorrer de nossos encontros e durante a exploração e mediação do acervo: *poesia faz você dar muitas risadas; é cheio de rimas; é engraçado e têm receitas; as fábulas são diferentes e muito legais.*

A maioria dos alunos, de ambas as classes, ao responder qual a mudança que a experiência na biblioteca acarretou em seu rendimento escolar, afirmou que a maior mudança foi em relação à leitura, o que, na forma de ver deles, ficou registrado como: *atração pela leitura; ficou mais fácil ler; as leituras e as palavras novas; a leitura e o conhecimento; conhecimento de livros e histórias*. No entanto, ressaltamos ainda que neste quesito alguns observaram transformações em relação a suas atitudes frente ao espaço assinalando: *o comportamento; ficar em silêncio; fiquei mais calma*, ou mudança em seu processo de aprendizagem: *mudou que ensinam coisas e a gente aprende*.

CONCLUSÃO

Depoimentos

Ao encerrar essa dissertação deveríamos retomar nossos objetivos. Mas antes disso, nos pareceu oportuno fazer um rápido registro a partir de alguns depoimentos recebidos (Anexo 4).

Aspecto relevante para o trabalho nos pareceu ser o vínculo afetivo dos alunos com a professora:

Quando a Marta começou a contar histórias comecei a gostar mais de livros, porque as histórias da Marta são fantásticas, nunca ouvi histórias assim e ninguém nunca me contou histórias;

Eu gosto de você mas eu queria que você contasse história na hora de dormir;

As aulas da professora Marta foram revolucionárias para mim;

Vou ficar com saudade;

A professora Marta é uma professora que eu nunca vou esquecer porque ela nos ensinou coisas que só a Escola não conseguia explicar, mas ela conseguiu.

Também a auto-percepção da própria atitude e a importância do comportamento adequado à atividade e ao ambiente mereceu destaque de alguns alunos:

Eu aprendi a me comportar; eu aprendi muitas coisas, mas, principalmente presta atenção para depois desenhar;

Melhorou a minha responsabilidade e o meu interesse pelos livros;

Meu cuidado com os livros melhorou;

Eu melhorei na leitura, no silêncio e no comportamento, passei a ser mais educada e não responder ao outro e eu também percebi que não me comportei muito bem nas aulas;

Na minha vida pessoal melhorou meu comportamento, a educação e a responsabilidade;

As aulas de biblioteca me ensinaram a não fazer bagunça, a não sentar de qualquer jeito, a não sujar e rabiscar e não falar na hora da leitura.

Percebemos que alguns tabus foram quebrados pelos alunos em relação à leitura. Citamos, por exemplo, dois deles. O primeiro que diz respeito a livros sem ilustrações:

Eu não gostava de ler livro sem desenho, agora eu aprendi a fazer um filminho na minha cabeça, e adoro ler;

Melhorou a minha leitura e a minha criatividade;

Antes eu não gostava de livros sem desenhos e nas aulas eu aprendi que quando o livro não tem ilustração e só imaginar;

Eu fiquei mais atento, aprendi a ficar mais concentrado e aprendi a imaginar.

O segundo refere-se ao prazer com a leitura, fato que para nós ficou claro devido às compreensões dos textos lidos e dos “truques” ensinados durante a leitura mediada:

Eu não gostava de ler, depois dessas aulas, eu comecei a gostar de ler e aprendi várias coisas;

Comecei a gostar mais de livros porque a Marta ajuda a gente a entender melhor a história;

A aula de biblioteca me ajudou a ler, escrever, entender e aprender;

Eu passei a gostar mais de ler, estou melhor na leitura e estou fazendo redações com palavras novas;

Antes, os livros que eu lia eram com capas atraentes, agora escolho com atenção, não só a capa, o título e o andar da história;

Mudou o meu interesse pelos livros;

Eu me interessei por livros, descobri minha paixão por literatura e comecei a ler livros que antes não gostava.

A importância da presença da professora de classe durante os encontros foi assinalada por ela mesma, em depoimento escrito (Anexo 5) do qual destacamos:

... alunos e eu estamos ficando viciados, ou seja, estamos tomando gosto e sentindo cada vez mais a necessidade de ler.

... é bem visível o progresso que tiveram desde o início do trabalho no sentido de desenvolvimento da leitura; do hábito de ler; do desenvolvimento na produção de texto; da estruturação do texto; da coesão e coerência; da interpretação do texto;

do prazer com leitura e com a escrita; da gramática; das características de personagens; do enriquecimento do vocabulário.

Estão também sabendo ouvir o que antes faziam descaso.

Por fim, quando comenta que seus alunos se tornaram leitores, diz:

... sempre que terminam um livro, já pegam outro e fazem comentários entre si sobre o que leram. Estão sabendo expor suas idéias a respeito da história, das partes que mais gostaram, do que não gostaram, justificando seu ponto de vista.

Aspectos revelados nos encontros

Retomando nossos objetivos, dizemos que foi possível aplicar numa escola pública estadual procedimentos que vimos utilizando na Escola Vera Cruz, com alunos do Ensino Fundamental I.

Especificamente nos propusemos a desenvolver e analisar práticas de leitura mediada com alunos sem história de leitura.

O resultado dos trabalhos nos mostraram como importante complementar, que encontramos entre os alunos com alguma experiência de leitura, mas que não contavam com apoio formal da escola para sustentar práticas leitoras.

A formação de leitores depende de um trabalho de sistematização e continuidade e nossa pesquisa foi limitada há três meses apenas, mas que mostrou a possibilidade clara de que é possível a escola trabalhar leitura com proficiência.

Nesta retomada que fazemos, optamos por revelar em que medida a tríade professor leitor, suas ações e o dispositivo biblioteca foram contemplados nos encontros anteriormente tratados, funcionando como promotores da sensibilização dos alunos para a leitura e concomitantemente da transformação de suas atitudes em relação ao ato de ler e ao uso da biblioteca.

Em relação à atuação do professor como modelo de leitor, encontramos nos encontros exemplos que comprovam a eficácia desse eixo para um trabalho com essa modalidade de leitura. Já no segundo encontro, mencionamos como o trabalho com ampliação de conhecimentos de mundo levou os alunos a se

envolverem com a história lida, graças à leitura mediada, demonstrando conseguir estabelecer várias relações (animais da África na cidade, muralha da China, personagem principal ser do “mal”).

A contextualização foi uma outra estratégia presente em quase todos os encontros, sempre favorecendo a compreensão da história por parte dos alunos, permitindo-lhes construir sentidos para o que ouviam ser lido em voz alta: Iniciamos a leitura comentando o fato de o texto fazer parte de literatura contemporânea estrangeira, ser uma história moderna e atual de autor vivo, e ter sido traduzido para o português da língua espanhola, falada no México. Situar sócio-historicamente o texto ou dar informações sobre o autor também foram recursos bastante utilizados para a contextualização nesses encontros: Apresentamos Charles Perrault, situando-o dentro do seu tempo, cumprindo a etapa de construção de conhecimentos prévios e contextualização histórica; apresentamos os Irmãos Grimm, comentando sobre o trabalho feito por eles com os contos populares, situando-os historicamente; situamos Hans Christian Andersen relatando aspectos de sua vida e seu tempo.

Fazer a contextualização histórica de autores e obras, sem dúvida, auxiliou na compreensão, ampliou horizontes, ressignificou, para as crianças, as leituras dos contos, por meio das características do gênero, das personagens, dos cenários, da temporalidade, do vocabulário e da estrutura narrativa.

Ainda no nível da contextualização, o universo dos alunos foi ampliado com informações como a que foi possível dar a eles sobre, por exemplo, o ano novo, a estação do ano em que ele acontece, aqui e na Europa, as comidas servidas aqui e na Europa na comemoração.

Freqüentemente, funcionávamos como referência ao explicitar estratégias de leitura e informávamos que elas acabariam por serem automatizadas quando alcançamos maior proficiência. E ali estávamos para tentar demonstrar como professor modelo que isso era possível.

Mas é certo que a cada novo desafio retomávamos conscientemente os recursos que auxiliariam a compreensão leitora. Por isso, repetidas vezes apresentamos alguns deles, mormente quando percebíamos que por ser mais

longa a história e por termos de fazer interrupções, poderia haver mais dispersão na atenção:

As relações intertextuais também estiveram presentes entre as estratégias de leitura explicitadas durante os encontros, com a finalidade de ampliação do conhecimento prévio dos alunos. Por isso recorremos a outras histórias de Anderson, por exemplo, selecionando aquelas que sabíamos pelo questionário inicial serem conhecidas de alguns membros do grupo

Fazer um contraponto com outros gêneros literários, diferentes dos trabalhados nos momentos de leitura mediada, como poemas, trava-línguas, adivinhas, também sensibilizaram os alunos para a palavra escrita, ampliando conhecimentos. Com efeito alguns desses gêneros passaram a ser as obras preferidas nos empréstimos da biblioteca.

Ficou bastante clara a importância da instauração de uma rotina durante a leitura mediada, já que ela favorece a construção de vínculos afetivos dos alunos com o professor, com o grupo e, mais que isso, com a própria leitura.

Não menos relevante foi a sistematização que os encontros de leitura realizados na biblioteca propiciaram, na medida em que desenvolvemos um trabalho semanal, na mesma hora, no mesmo lugar, usando as mesmas estratégias, cumprindo todos os momentos durante os encontros.

Desde o início de nosso trabalho, percebemos que a 4ªB tinha uma dinâmica mais difícil, com alunos estigmatizados pelo grupo e quiçá pela escola, o que não favorecia o nosso trabalho. Notamos a atitude inadequada de alguns e o desrespeito por parte de outros, mas confiamos em nosso pressuposto de que a construção do vínculo afetivo viabilizaria o trabalho. E isso ocorreu, graças à instalação da rotina, expressa por meio da sistematização das aulas, como pudemos atestar.

No que diz respeito a 4ªA, a presença da professora nos encontros, “autorizando” nosso trabalho frente ao seu grupo de alunos, demonstrando confiança no que vinha sendo feito, não só promoveu, como facilitou a construção do vínculo mais rapidamente, dando outro tom à qualidade do trabalho desenvolvido.

De fato, a construção do vínculo, tão necessária para o desenvolvimento e sucesso do trabalho, foi um desafio e ficou demonstrado na nossa prática que ela pode acontecer de diferentes maneiras, em diferentes momentos, mas sempre fundada na relação do professor com o aluno e na relação do aluno com a própria leitura.

O segundo eixo de nossa tríade diz respeito a ações do professor antes, durante e depois do encontro em que realiza a leitura. Assim, o processo tem início com a escolha dos gêneros ou obras a serem trabalhados e segue com a preparação detalhada de um plano de leitura em que são definidas quais estratégias serão explicitadas e quais questões serão lançadas aos alunos. Durante o processo, cabe ao professor sensibilizar o grupo para participar da construção de sentidos durante a leitura, por meio da compreensão do texto. E para isso mostra-se decisiva a instauração de uma rotina, como mencionado acima. Ainda durante o processo mostra-se importante a explicitação de regras e combinados com os alunos, para que as ações estejam adequadas ao espaço e à proposta. Ao término, é o registro opcional pelos alunos um meio de instigá-los à fixação de algum aspecto trabalhado no texto.

Em relação à escolha das obras, a resposta de um dos grupos mostrou, logo no início, que era fundamental efetuar uma alteração no que havíamos previsto, confirmando para nós a necessária prontidão do professor para fazer mudanças de rota, quando perceber que sua escolha não foi acertada.

Não menos importante é a preparação prévia do encontro por parte do professor, pois suas intervenções mostram o “caminho” para a compreensão da história pelo aluno, durante a leitura. Além das intervenções devidamente planejadas, o preparo do professor tem de se dar, também em relação à entonação e ao ritmo que ele confere ao texto por sua leitura em voz alta, uma vez que o acerto nesses procedimentos conduzem os alunos à compreensão e, por consequência permitem com melhor resultado a fruição.

Todo o conjunto de ações realizadas levou os alunos, em geral, a participarem de forma ativa, a aprenderem como fazer para ler, usufruindo de recursos que auxiliaram na compreensão e fruição do texto literário. As perguntas

que elaboramos auxiliaram na ampliação do sentido do texto e muitas vezes evidenciaram para os alunos leituras possíveis.

O estabelecimento de regras e combinados com os alunos mostrou ser uma forma importante para garantir atitudes adequadas e clima propício à leitura, no ambiente da biblioteca. Nos momentos de turbulência, eram lembrados do que havia sido combinado previamente com eles. Isso nos fez retomar a idéia de andaime mencionada no capítulo 1, à medida que os alunos não se mostravam competentes ainda para controlar a própria aprendizagem.

Confirmamos com os dois grupo de alunos que a tutela do professor em relação à adequação das atitudes dos alunos tem que estar sempre presente, não só em relação ao espaço, como também em relação ao silêncio durante a leitura. Por isso eram retomados, em todos os encontros, as regras e combinados, já que eram fatores auxiliares para a promoção da rotina.

Ao que tudo indica, foi a insistência nesses aspectos que propiciou uma dinâmica mais tranqüila a cada encontro, embora, também, tivéssemos de considerar o aparecimento de fatos novos. Com efeito, fatos novos nos levaram a mostrar para os alunos que estávamos vivendo um processo, portanto algo dinâmico e que, havendo necessidade de outras regras, elas deveriam ser criadas, sempre em comum acordo com eles.

Concluída a leitura, entendemos como função do professor estimular o registro dos textos lidos, por meio de desenho e comentário, para que os alunos comesçassem a concretizar a construção de sua história de leitura. No entanto, não tomamos a atividade como obrigatória, embora tenha havido interesse de muitos em relação ao registro.

O terceiro eixo que sustentou nossa proposta foi tomar a biblioteca como dispositivo pedagógico, destacando seu significado social, como lugar de manutenção e divulgação de cultura e promoção de interação. E pelo que vimos, a biblioteca cumpriu esse papel para vários alunos que se interessaram por livros de outras áreas que não literatura infantil.

O caráter democrático da biblioteca ficou patente com a liberdade com que as crianças buscavam informações, retiravam livros, trocavam idéias. A biblioteca

escolar apresentou-se para os alunos como um novo espaço ainda não explorado por eles, onde havia regras de comportamento e muita informação.

Assim, a biblioteca como espaço social ampliou o conhecimento de mundo dos alunos e permitiu não só o acesso ao acervo como também instituiu o hábito de escolha de livros, fatores poderão ter concretizado o papel de leitor e de usuário autônomo para vários dos alunos

Nossa presença mediadora no momento de escolha e empréstimo mostrou-se importante. Vamos que os alunos começavam a ter clareza de que era preciso responsabilidade e cuidado com os livros, para poderem ser usuários da biblioteca.

A experiência revelou, pois, que a modalidade de leitura mediada, realizada na biblioteca escolar por meio da atuação de um professor leitor e da utilização de um acervo selecionado, com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública, pode promover a sensibilização para a leitura e preparar os alunos para tornarem-se usuários autônomos.

Acreditamos que o professor como modelo de leitor que assume o papel de intérprete, explicitando suas estratégias de leitura pode levar os alunos a compreenderem não só o texto, mas também o próprio processo de leitura. A leitura em voz alta, pelo professor, imprime novos sentidos ao texto, resgata o prazer de ler e induz o jovem leitor a construir sua história pessoal, inserindo-o no universo da palavra.

No entanto, o papel do professor e suas ações numa proposta de leitura mediada como a que apresentamos nesse trabalho, não se restringe a ser uma referência de leitor. Seu trabalho implica diferentes ações em âmbitos diversos como: mencionado.

Dever ser ressaltada a importância do uso da biblioteca como dispositivo facilitador e promotor na realização da leitura mediada. Trata-se de um ambiente adequado a práticas específicas que levam o aluno a descobertas, a ativação do pensamento, à incorporação de novos hábitos. Ao incorporar a biblioteca como um eixo fundador de nossa prática ampliamos o trabalho de leitura vislumbrado

não só a formação de jovens leitores proficientes, mas também de usuários de biblioteca autônomos.

Enfim, reafirmamos nossa crença na leitura mediada na escola como uma oportunidade de formar mais do que leitores, cidadãos. Destacamos, entretanto, que é essencial que o professor não só atue como modelo de leitor, mas também que seja ele mesmo um leitor, capaz de usufruir do prazer que a leitura proporciona. Acreditamos que só um leitor forma leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete e MOLL, Jaqueline (orgs). *Para Além do Fracasso Escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

BAJARD, Élie. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Ler e dizer*. São Paulo: Cortez, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARZOTTO, Valdir Heitor (org). *Estado de Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas. Magia e técnica, Arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994,

_____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002.

BLOOM, Harold. *Como e Por Que Ler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. (2005). *Interação Leitura e escrita: Processos de Leitura de perguntas de exame revelados pela escrita das respostas*. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco e Melo, Lélia Erbolato. *De Piaget a Bruner: continuidade ou descontinuidade*. IN: *Revista Unicsul*. Universidade Cruzeiro do Sul – São Paulo. Ano 10 - Número 12 - Junho / 2005

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CARNEIRO DA SILVA, Waldeck. *Miséria da Biblioteca Escolar*. São Paulo: Cortez, 1999.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP / Imprensa Oficial do Estado, 1999.

COLOMER, Teresa e Camps, Anna. *Ensinar a ler. Ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLOMER, Teresa. *A Formação do Leitor Literário*. São Paulo, Global, 2003.

_____. *Andar entre livros. A leitura literária na escola*. São Paulo, Global, 2007.

CRAMER, Eugene H. *Incentivando o amor pela leitura*. Porto Alegre: Artemed, 2001.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto social*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FREIRE, Paulo. *Da leitura de mundo à leitura da palavra*. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org). *Estado de Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

_____. *A importância do ato de ler. em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2003.

JOLIBERT, Josette. *Formando Crianças Leitoras*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KLEIMAN, Ângela. *Oficinas de Leitura – teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

_____. *Texto e leitor, aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas 1997.

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

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Àtica, 2002.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Ana Maria. *Como e porque ler os clássicos desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

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

MANGUEL, Alberto. *Uma história de Leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, SEF/DF, 1997.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A leitura e os leitores*. Eni Puccinelli Orlandi (organizadora). Campinas, SP: Pontes, 1998.

PAULINO, Graça. *Tipos de Textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

PENAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PERROTTI, Edimir. *Confinamento Cultural, Infância e Leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PIERUCCINI, Ivete. (2004). *A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em Educação*. Doutorado em Ciência da Informação. Escola de Comunicações e Artes. ECA/USP.

PRIETO, Heloisa. *Quer ouvir uma história?* São Paulo: Editora Angra, 1999.

RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De olhos bem abertos*. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *O ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2002.

SMITH, Frank. *Leitura Significativa*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SMITH, Frank. *Compreendendo a Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

VIGOTSKY, I.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007

WEISZ, Telma e SANCHEZ, Ana. *O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.

Obras de referência:

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HOUAISS, A. e SALLES, M. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

ANEXOS

Anexo 01

Universidade de São Paulo
Escola de Comunicações e Artes
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

Projeto: A leitura mediada
Pesquisadora: Marta Maria Pinto Ferraz

4ª série - Ensino Fundamental - Escola Estadual Brasília Machado

QUESTIONÁRIO 1

Objetivo: Levantar o conhecimento prévio dos alunos de 4ª série, do Ensino Fundamental I, da Escola Estadual Brasília Machado e verificar o grau de envolvimento desses com a leitura e com a biblioteca escolar.

1. Você lê os livros indicados pela escola/professora?

Resposta	4ª A	4ª B
Sim	14	19
Não	15	08

2. Além desses, você lê outros livros?

Resposta	4ª A	4ª B
Sim	26	22
Não	03	05

3. Onde você costuma ler?

Resposta	4ª A	4ª B
Em casa	15	15
Na biblioteca da escola	01	02
Na escola	01	01
Em casa e na escola	09	08
Outros lugares: parque, perua e casa da madrinha	03	01

4. Onde você toma contato com livros?

Resposta	4ª A	4ª B
Na escola	03	03
Em casa	09	05
Na escola e em casa	03	03
Com colegas	01	03
Em livrarias	01	02
Na escola e com colegas	01	00
Em casa e com colegas	01	00
Em casa e em livrarias	03	00
Na escola e na biblioteca da escola	02	00
Na biblioteca da escola e em casa	02	00
Na escola, na biblioteca e em casa	01	00
Em livrarias e em outras bibliotecas	02	00
Na biblioteca da escola	00	02
Em casa e com colegas	00	02
Na escola, em casa e em livrarias	00	02
Em livrarias e com colegas	00	01
Na escola, em casa e com colegas	00	04

5. Alguém costuma ler para você?

Resposta	4ª A	4ª B
Sim	13	11
Não	16	16

Os alunos que responderam sim citaram

Resposta	4ª A	4ª B
Família	06	07
Professora	03	00
Responderam sim e não citaram ninguém	03	02
Professora e a família	01	02

6. Você se lembra de algum livro que gostou de ler?

Resposta	4ª A	4ª B
Lembraram de um livro e deram o título	18	18
Não lembraram de nenhum livro	10	00
Lembrava do livro mas não escreveu o título.	01	09

Livros citados pelos alunos	4ª A	4ª B
Os Três Porquinhos	2	0
Expedição ao fundo da Terra	1	0
A Branca de Neve	2	0
História Infantil	1	0
Turma da Mônica	1	0
Uma história para cada dia	1	0
Para que a minha vida se transforme	1	0
A Bela Adormecida	1	1
Jogos Mortais	1	0
Monteiro Lobato e o livro da Emília	1	0
Histórias do Brás	1	0
O Menino Maluquinho	1	0
Lendas do Folclore	1	0
O Negrinho do Pastoreio	1	0
Chapeuzinho Vermelho	1	0
A menina que descobriu a América	0	1
Harry Potter	0	2
Harry Potter e a pedra filosofal	0	2
A flor de maio	0	1
Histórias para sonhar acordado	0	1
Gibi da turma da Mônica	0	2
Poemas	0	1
Dragombol Z	0	2
O Pequeno Príncipe	0	0

7. Você se lembra de alguma história que gostou de ouvir?

Resposta	4ª A	4ª B
Lembraram de uma história e deram o título	15	14
Não lembraram de nenhuma história	11	00
Alunos lembraram mas não deram o título	03	13

Os títulos das histórias trazidos pelos alunos foram	4ª A	4ª B
A Bela e a Fera	01	00
Peter Pan	01	02
Os Barriguinhas	01	00
A Bela Adormecida	01	00
Maria Mijona	01	00
PNL Programação Neurolinguística	01	00

O Patinho Feio	01	00
O Corcunda de Notre Dame	01	00
A Branca de Neve	03	02
Próxima Parada Estação Barriga	01	00
Os três Porquinhos	01	00
O Bichinho da maçã	01	00
A Formiga e a Cigarra	01	00
História dos Toshes	00	01
Menina super poderosa	00	01
Pequeno Príncipe	00	01
Borboleta Atrilha	00	01
A História do Brasil	00	01
Chapeuzinho Vermelho	00	01
Mamãe botou um ovo	00	01
Turma da Mônica	00	02

8. Qual foi o último livro que você leu?

Resposta	4ª A	4ª B
Citaram os títulos	23	20
Não lembraram	04	04
Deixaram em branco	02	03

Livros citados pelos alunos da 4ª A:

Livros citados pelos alunos	4ª A	4ª B
A cigarra e a formiga	01	00
Bambi	01	00
Como nascemos	01	00
Branca de Neve	02	00
Próxima Parada Estação Barriga	04	00
Histórias do Brás	01	00
Tem de tudo nessa rua	01	00
Os três Porquinhos	01	01
A Bela e a Fera	01	00
A Bela Adormecida	01	00
A Bíblia	01	00
O Menino Maluquinho	01	00
A vida na escola e a escola da vida	01	00
PNL Programação Neurolinguística	01	00
A Pequena Sereia	01	00
Sítio do Pica Pau Amarelo	01	00

O Patinho Feio	01	00
Os Barriguinhas	01	00
A história de um sapo	01	00
Viagem ao centro da Terra	00	01
Mônica	00	05
Pizuca e os bichos vira-latas	00	01
Castelo RáTimBum	00	01
Mogli	00	01
O Grufalo	00	01
Harry Potter e a pedra filosofal	00	01
Harry Potter	00	01
Borboleta Atrilha	00	01
Bruxas	00	01
Pinóquio	00	01
O Pequeno Príncipe	00	01
O Natal dos Serelepes	00	01
A arca dos bichos	00	01
A magia da camisa 10	00	01

Gostei do livro que li porque	4ª A	4ª B
É legal e engraçado;	X	
Ele ensina sobre a escola;	X	
Eu achei interessante para mim;	X	
Gostei;	X	
Explica muita coisa;	X	
Os personagens são de massinha.;	X	
Ele fala da barriga	X	
É legal e têm aqueles bichinhos;	X	
Têm muitas histórias sobre o Brás;	X	
Ele é muito legal;	X	
A história é linda;	X	
Ensina muitas coisas boas;	X	
Eu achei legal e aprende;	X	
Falava dos perigos de comer demais;	X	
Foi legal.	X	
Eu gosto de ler;		X
Ensina a Terra por dentro;		X
Ele é muito legal;		X
Além de ser bom, ele ensina;		X
Eu gosto muito de ler;		X
Era muito engraçado;		X
É educativo;		X

É legal;		X
Tem bastante aventura;		X
É muito legal;		X
É “imaginativo”;		X
É um livro bem “pensativo”;		X
Fala sobre bruxas e é legal;		X
Foi muito engraçado;		X

9. Você freqüenta a biblioteca?

Resposta	4ª A	4ª B
Freqüentam a biblioteca da escola	13	10
Freqüentam a biblioteca do bairro	05	03
Não freqüentam nenhuma biblioteca	11	14

10. Você já tirou livro na biblioteca para ler?

Resposta	4ª A	4ª B
Já haviam retirado livros na biblioteca da	09	06
Já haviam retirado livros em outra	08	06
Já haviam retirado na biblioteca da	02	01
Nunca haviam retirado livros em	10	14

Os alunos que nunca retiraram livros em bibliotecas deram as seguintes justificativas:	4ª A	4ª b
Porque eu não gosto;	X	
Porque a minha mãe não deixa;	X	
Não sei;	X	X
Porque minha mãe não tem dinheiro;	X	
Porque eu não gosto de pegar nada emprestado;	X	
Porque nunca vamos lá;	X	
Porque eu nunca fui na biblioteca	X	
Porque eu não gosto muito de ler.		X
Porque eu não freqüento biblioteca.		X
Porque nunca deixaram		x
Porque a biblioteca da escola é fechada.		X
Não sei onde fica uma biblioteca.		X
Não conheço nenhuma		X
Porque eu não gosto.		X
Porque minha mãe não sabe onde tem.		X

Porque eu tenho livros em casa.		x
Porque não pode.		X
Porque eu não me lembro.		X

11. *Você costuma ler para alguém?*

Resposta	4ª A	4ª B
Sim	18	14
Não	11	13

Costumam ler para	4ª A	4ª B
Irmãos	06	10
Amigos	04	01
Primos	04	00
Mãe	02	02
Família	01	00
Amigo que não sabe ler	01	00

12. *Qual o livro que conhece e poderia nos indicar?*

Resposta	4ª A	4ª B
Não lembravam de nenhum título	03	09
Deixou em branco	01	00
Indicaram os livros	25	18

Livros indicados pelos alunos	4ª A	4ª B
Os três porquinhos	02	00
Autor Monteiro Lobato	03	00
Autor Monteiro Lobato da Emília	01	00
Para que minha vida se transforme	01	00
Harry Potter e o cálice de fogo	01	00
Um amor sem fim	01	00
PNL	01	00
A vida na escola e a escola da	01	00
Leis da Física	01	00
O Negrinho do Pastoreio	01	00
A Branca de Neve	03	01
A Bela Adormecida	02	00
Tem de tudo nessa rua	01	00
Histórias do Brás	01	00

Próxima Parada Estação Barriga	01	00
Como nascemos	01	00
Livro do sapo que fica apaixonado	01	00
Chapeuzinho Vermelho	01	00
O Pequeno Príncipe	00	02
Cinderela e João e o pé de feijão	00	01
Poemas	00	01
Diário de Anne Frank	00	01
O saci do sítio do Pica pau	00	01
Histórias para sonhar acordado	00	01
Memórias	00	01
Harry Potter e a pedra filosofal	00	01
Peter Pan	00	01
Harry Potter	00	02
Vinte mil léguas submarinas	00	01
Marilu, A roupa nova do imperador	00	01
Rei Leão	00	01
Mônica	00	01

Anexo 02

Universidade de São Paulo
Escola de Comunicações e Artes
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

Projeto A leitura mediada
Pesquisadora Marta Maria Pinto Ferraz

4ª série - Ensino Fundamental - Escola Estadual Brasília Machado,

Depois dos nove encontros de leitura mediada que tivemos na biblioteca da escola, chegou a hora de fazer um balanço sobre o resultado das nossas atividades de leitura. Conto com vocês.

QUESTIONÁRIO 2

1) Do que você mais gostou nos encontros de leitura?

Resposta	4ª A	4ª B
De ouvir a história.	7	9
De fazer o desenho da história	0	1
De escolher livro e fazer empréstimo	1	1
De ouvir a história e de escolher livro e fazer empréstimo.	2	4
De ouvir a história de fazer o desenho	2	4
De ouvir a história, de fazer o desenho da história e de escolher livro e fazer empréstimo	14	8
Aluno não respondeu a pergunta	1	0

2) Você gostou de estar na biblioteca durante os encontros?

Resposta	4ª A	4ª B
Sim	27	27
Não	0	0

Por quê?	4ª A	4ª B
Porque é legal e nós aprendemos mais	1	0
Porque eu gostei das histórias	2	0
Porque eu ouvia história	2	0
Porque lá a professora conta história	1	0
Por gostar de ler com essa ajuda e eu melhorei	1	0
Porque lá a gente aprende muito e as professoras são muito legais	1	0
Porque é divertido ficar na biblioteca	1	0
Porque eu acho mais “confortante” ler em volta de milhares de livros	1	0
Porque a gente fica mais sossegado e a professora fica com a voz mais alta	1	0
Porque a gente aprende mais	1	0

Porque na biblioteca nós aprendemos muito	1	0
Porque eu achei legal	1	0
Porque foi muito legal	1	0
Porque lá não faz barulho	1	0
Porque lá pode escolher livros	1	0
Porque eu gosto de ouvir histórias	1	0
Porque depois pode pegar livros	1	0
Porque é legal escutar histórias	1	0
Porque eu escutei histórias legais	1	0
Porque as histórias são muito legais.	0	1
Porque a gente ouve e aprende muito.	0	1
Porque lá é tranquilo.	0	1
Porque é bom saber mais.	0	1
Porque lê histórias “alto”.	0	1
Para a gente ler e “ouvir” livros.	0	1
Porque tem mais silêncio e têm livros.	0	1
Porque foi muito legal e engraçado.	0	1
Porque foram divertidas as leituras e nós aprendemos palavras diferentes.	0	1

Porque me dá uma sensação ótima.	0	1
Eu gostei porque eu aprendi demais.	0	1
Por causa dos livros que são legais.	0	1
Porque eu gosto muito de ler.	0	1
Porque dá para “alugar” livros e ler histórias.	0	1
Porque a gente lê livros.	0	1
Porque é muito legal e é um lugar diferente.	0	1
Porque eu posso ouvir histórias.	0	1
Porque a gente aprende muito mais.	0	1
Porque eu adorei ir para os encontros.	0	1
Porque eu escutava histórias muito legais e aprendi muita coisa.	0	1
Porque o livro que eu mais gostei foi do <i>Mané Bocó</i> .	0	1
Porque a professora Marta é muito paciente e lê muito bem.	0	1
Porque foi super legal.	0	1
Porque as histórias eram tristes.	0	1
Porque eu adoro ler e a biblioteca sempre estava fechada.	0	1
Dois alunos responderam que sim, mas não justificaram a resposta.	0	1

3) Qual a história que você mais gostou de ouvir nos encontros?

Resposta	4ª A	4ª B
<i>A pequena vendedora de fósforos;</i>	2	1
<i>O valente soldadinho de chumbo;</i>	0	1
<i>Os três fios dourados do cabelo do diabo;</i>	4	2
<i>Frederico e Catarina;</i>	3	2
<i>As façanhas de Zé Burrardo;</i>	2	2
<i>O casamento de Mané Bocó;</i>	3	5
<i>A pior mulher do mundo;</i>	10	9
Todas as histórias;	1	4
Aluno não respondeu a pergunta.	2	1

4) Você retirou livros na biblioteca durante os encontros de leitura?

Resposta	4ª A	4ª B
Sim	27	24
Não	0	3

Quantos	4ª A	4ª B
Até 2	0	4
3 Livros	1	6
mais de 3 livros	2	0
4 Livros	1	3
mais de 4 livros	1	0

5 Livros	4	2
6 Livros	1	2
7 Livros	0	4
mais de 7 livros	1	0
8 Livros	0	1
mais de 8 livros	1	2
9 Livros	0	0
10 Livros	4	0
14 Livros	1	0
15 Livros	2	0
18 Livros	3	0

5) Onde você leu os livros retirados da biblioteca?

Resposta	4ª A	4ª B
em casa	13	15
na escola	2	0
na biblioteca da escola.	0	0
outro lugar. Qual?	0	0
em casa e na biblioteca da escola;	5	0
em casa e na escola;	3	4
em casa, na escola, na biblioteca da escola;	3	0
aluno não repondeu a pergunta.	1	0
em casa e em outro lugar. Qual? Ônibus	0	1
na escola e em outro lugar. Qual? Na casa da minha tia.	0	1
em casa, na escola, na biblioteca da escola e em outro lugar. Qual? Na casa da minha mãe	0	1

6) Você leu para alguém um dos livros retirados?

Resposta	4ª A	4ª B
Sim	15	15
Não	12	11

Quem	4ª A	4ª B
para a família	5	3
para a mãe;	4	5
para os irmãos;	4	6
para os primos.	2	1

7) Alguém leu para você algum dos livros retirados?

Resposta	4ª A	4ª B
Sim	17	26
Não	9	1

Quem	4ª A	4ª B
para a família	0	3
para a mãe;	0	1
para amigos e amigas;	4	5
aluno não respondeu a pergunta	1	1

8) Qual foi o livro que você mais gostou de ler?

Resposta	4ª A	4ª B
<i>Os gêmeos corintianos</i>	1	0
<i>Rip Van Winkle;</i>	1	0
<i>Poemas sapecas, rimas traquinas;</i>	1	0
<i>O Rato Rota vai para a rua;</i>	1	1
<i>O pote vazio;</i>	2	0
<i>Poemas com sol e sons</i>	1	0
<i>A menina que o vento roubou;</i>	1	0
<i>Quebra-Língua;</i>	1	0
<i>O andarilho e o rei;</i>	1	0
<i>Piada com verso e conversa fiada;</i>	1	0
<i>A pior mulher do mundo;</i>	3	3
<i>Meus bravos amigos;</i>	1	0
<i>Os três porquinhos;</i>	1	0
<i>Meu livro de folclore;</i>	1	0
<i>A vida na caverna;</i>	1	0
<i>O planeta mal assombrado;</i>	2	0
<i>Cadê o Júlio?;</i>	1	0
<i>O Barba Azul;</i>	1	0
<i>O medroso medroso;</i>	1	0
<i>Manual do escoteiro Mirim;</i>	1	0
<i>Histórias de Bobos, Bocós, Burraldos e Paspalhões</i>	0	2
<i>Reino Animal;</i>	0	3
<i>Os doze trabalhos de Hércules;</i>	0	1
<i>O Remédio Maravilhoso de Jorge;</i>	0	2
<i>Madalena Pipoca</i>	0	1
<i>Os três fios dourados do cabelo do diabo;</i>	0	1
<i>Eloise;</i>	0	1
<i>A arca de Noé;</i>	0	1

Vida Animal;	0	1
<i>O livro dos heróis para crianças;</i>	0	1
<i>Todo Pererê;</i>	0	2
<i>Boca Mole;</i>	0	2
<i>O velho, o menino e o burro;</i>	0	1
alunos não responderam a pergunta.	3	4

9) Qual o livro que você conheceu na biblioteca de sua escola que você indicaria a um amigo? O que você falaria a ele para convencê-lo a ler o livro?

Resposta	4ª A	4ª B
<i>O planeta mal assombrado</i>	1	0
<i>Festas Juninas</i>	1	0
<i>O Barba Azul</i>	3	2
<i>Cadê o Júlio</i>	1	0
<i>O pote vazio</i>	2	0
<i>A pior mulher do mundo</i>	1	2
<i>Meus bravos amigos</i>	1	0
<i>Pé de poesia</i>	1	0
<i>Façanhas do Zé Burrardo</i>	1	0
<i>Meu livro de folclore</i>	1	0
Eu queria indicar poesia	1	0
<i>Poemas sapecas</i>	1	0
<i>O reino animal</i>	1	1
<i>Os gêmeos corintianos</i>	1	1
<i>Boca Mole</i>	0	1
Poesia e livros de animais	0	1
<i>Fábulas pelo mundo inteiro</i>	0	1
<i>O soldadinho de chumbo</i>	0	1
<i>As viagens de Guliver</i>	0	1
<i>Manual do Escoteiro Mirim</i>	0	1
<i>Contos de Grimm</i>	0	1
<i>Madalena Pipoca</i>	0	1
<i>A pequena vendedora</i>	0	1
<i>O Rato Rota</i>	0	1
<i>Os doze trabalhos de Hercules</i>	0	1

Porque	4ª A	4ª B
o livro é muito legal	2	2
é legal	1	1
é muito bom e a gente aprende mais	1	0
o livro é muito interessante	1	0
é uma história de vida	1	0

tem na biblioteca e é o máximo	1	0
ler distrai	1	0
eu li e achei demais	1	0
poesia faz você dar muitas risadas	1	0
é muito legal. Leia	1	0
é cheio de rimas	1	0
eu pegaria o livro na biblioteca e levaria para ele	1	0
eu pediria por favor para ele ler esse livro	1	0
é engraçado e divertido	0	2
tem animais legais e interessantes	0	1
é engraçado e tem receitas	0	1
ler mais aprende muito	0	1
as fábulas são diferentes e é muito legal	0	1
para ele ir à biblioteca	0	1
o livro é muito bom e cheio de “conhecimento”	0	1
ensina mágica	0	1
O livro é ótimo	0	1
o livro é interessante	0	2
o rato é mandão	0	1
eu não falaria nada para ele, se ele quisesse lia, senão quisesse, também estava bom	0	1

10) A experiência na biblioteca mudou alguma coisa no seu rendimento na escola?

Resposta	4ª A	4ª B
Sim	25	26
Não	2	1

Se mudou, o que mudou	4ª A	4ª B
a leitura;	9	6
o comportamento;	1	0
ficou mais fácil ler;	2	0
a atenção;	2	1
a leitura e a letra;	1	0
o ensino e aprender muitas coisas importantes;	1	0
a leitura, a escrita e a ficar em silêncio;	3	0
o vocabulário e o interesse	1	0
o interesse pela leitura	1	0
mudou que ensinam coisas e a gente aprende;	1	0
mudaram coisas mas não sei dizer;	1	0
alunos não completaram a resposta.	2	0
a atração pela leitura;	0	5
a leitura e as palavras novas;	0	2

a leitura e a escrita;	0	1
a leitura e o conhecimento;	0	1
o conhecimento de livros e histórias;	0	1
a letra;	0	2
fiquei mais calma;	0	1
fiquei mais esperto;	0	1
fiquei mais interessante por conhecer livros legais;	0	1
alunos não responderam a pergunta	0	3

Obrigada pela colaboração.

SP, 26/06/2006

Anexo 03

Bibliografia das obras lidas durante o trabalho de Leitura Mediada

Zeus

PRIETO, Heloisa. *Divinas Aventuras*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

A pior mulher do mundo

HINOJOSA, Francisco. *A pior mulher do mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

O Barba Azul

PERRAULT, Charles. *Contos de Perrault*. 2. ed. São Paulo : Cultrix, 1965.

Os três fios de cabelo dourado do diabo

Grimm, Jacob. *Contos de Grimm* . São Paulo: Martins Fontes, 1997

A pequena vendedora de fósforos

ANDERSEN, Hans Christian. *Histórias Maravilhosas de Andersen*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 1999.

O valente soldadinho de chumbo

ANDERSEN, Hans Christian. *Histórias Maravilhosas de Andersen*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 1999.

O casamento de Mane Bocó

AZEVEDO, Ricardo. *Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões*. Porto Alegre: Editora Projeto, 2001.

As façanhas de Zé Burraldo

AZEVEDO, Ricardo. *Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões*. Porto Alegre: Editora Projeto, 2001.

Couro de piolho

CASCUDO, Luís da Câmara. *Couro de piolho*. São Paulo: Global, 2001.

Frederico e Catarina

GRIMM. *Contos de Grimm*. São Paulo: Cultrix, 1965.

O Nariz de Prata (HTPC)

CALVINO, Italo. *Fábulas Italianas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

Anexo 04

O que mudou em sua vida, escolar e pessoal, depois que você começou a ter aula de biblioteca?

4ºA:

Remata 4ºA

R: Eu escrevo melhor, leio melhor e agora leio mais livros.

As aulas da Biblioteca me ensinaram a não fazer bagunça e não contar de qualquer jeito e não jogar e rabiscar e não falar na hora da leitura. Aluno 4ºA

Alexandre

Melhorou a minha leitura, a minha criatividade, o meu estudo, a minha responsabilidade e o meu interesse pelos livros.

R: Fiquei mais esperto, fiz mais amizades, descobri novos estilos, aprendi a cuidar dos livros e adorei as professoras.

Geraldo

Mudou o meu comportamento

leitor ^o sabia que eu não gostava
de ler agora eu gosto



Bruna 49 A

O que melhor

1. ler melhor

2. ideias

3. aprendi muitas coisas

Na minha vida pessoal
Mudou minha maneira de
ler e na minha vida escolar
mudou que antes eu não gostava
de ler sem desenhos e mas agora
eu aprendi que quando o livro
não tem ilustração é só imaginar

R: Na minha vida escolar melhorei
a leitura e os desenhos
Na minha vida pessoal melhorei:
meu comportamento, a educação
e a responsabilidade

ass:
Leticia

eu fugo mais esperta
Angela da A

ST00500 \ Lucas Luis DATA / 01/0000

Resposta: Melhorou na minha
leitura, eu fiquei mais atento, eu aprendi
a ficar mais concentrado e aprendi as ma-
gias.

ST00500 \ safarete DATA / 01/0000

Eu aprendi muitas coisas mas
o principalmente a prestar atenção

ST00500 \ Marcelo DATA / 01/0000

Eu aprendi muitas coisas mas o
principalmente a prestar atenção
para depois desenhá-lo.

amil
R: aprendi muito, fiquei mais inteligente

Rodrigo e Bruto

fiquei mais esperto e fui aprendendo muito

Bruna 4ª

Mudou muita coisa, por exem-
plo eu faço redações, aprendi a
ler melhor e muito mais.

Natalia 4ª

O que melhorou na minha
vida nas aulas de Bíblica.

Eu melhorei na leitura na
silência na com participação

Sou mais educada não respondo

o Solto e eu percebi que eu

também não se comportei muito

sem ^{nas aulas} eu aprendi. Também e

eu não fui muito quieto nas

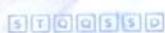
aula.

Eu era muito nervosa e agora
estou mais calma porque comeci
a ler bastante

Marina 4ª A

Eu me entoreceu por livros, descobri
a minha paixão por literatura, minhas pa-
lavras escritas melhoraram, minha escrita me-
lhorou muito. Comecei a ler livros que an-
tes não gostava. meu círculo com livros
melhorou.

Maria Brena 4ª série A



ATAQ

DATA



R: Eu não gostava de ler livros, depois desses
aulos, eu comecei a gostar de ler e eu também
~~aprendi~~ aprendi várias coisas, e eu não gostava de
ler livros seu desenho agora eu aprendi a fazer um
filminho na minha cabeça. agora eu adoro ler.

Assi: Andressa

O que mudou em sua vida, escolar e pessoal, depois que você começou a ter aula de biblioteca?

4ºB:

Thulen Barbosa da Silva 4ºB

O que mudou nas aulas?

Eu passei a gostar mais de ler, estou melhor nas leituras, estou fazendo redações com palavras novas.

Passei a gostar mais de ler meus livros de histórias que estão em casa, todo dia estou lendo.

As aulas da profª Marta, foram revolucionárias para mim.

VINICIUS D. 4ºB

As aulas de biblioteca me ajudaram a ler mais livros.

Roberta
4-B

Eu mudei 

Quanto a Marta começou a contar histórias



1) Comecei a gostar mais de livros



2) Estou melhor na leitura

3) Porque as histórias da Marta são fantásticas nunca ouvi histórias assim de ninguém nunca me contaram histórias



4) Porque a Marta ajuda agente a entender melhor as histórias

 Adorei a Marta

Femmina

MAYARA V.V
dia mês ano

Essas aula você que meixinas a
Eu gosto de você mas eu que-
na qual você com tanta história no
~~hora~~ hora de dormir

Beijos mantem

T C H A U ∇
O

∇ O ∇ O Eu vou
fica triste por
que você
pode mas
da aula

T E A M O

O que as aulas de leituras melhoraram em minha vida.

As aulas mudaram minha vida; antes, os livros que eu lia eram com capas atraentes; agora escolho com atenção, não só a capa, mas o título e o andar da história.

A minha pronúncia e escrita melhorou muito. Aprendi a fazer da leitura um bom momento.

Minha vida melhorou muito graças a prof.^a Marta!

Obrigada por tudo.

Thais

Luiz F.

Eu gostei dessa aula porque me ensinaram mais o meu comportamento em ler um livro bom que ler coisas ruins.
Eu aprendi mais a ler.

1 1

O que mudou na minha aula de biblioteca

Mudou muito na minha aula de biblioteca que eu aprendi a se comportar a ler, liro melhorou muito meu vocabulário e eu vou ficar com muita muita saudades.

Um beijo

assinado: Ygor Rodrigues de Oliveira Silva



Evika history 4º B



As aulas na biblioteca mudou muito por que a gente soube mais histórias das escritoras e aprendeu



muitas coisas que a professora leu e a gente aprendeu muito com você pro



você ensinou para gente muitas coisas importantes a professora

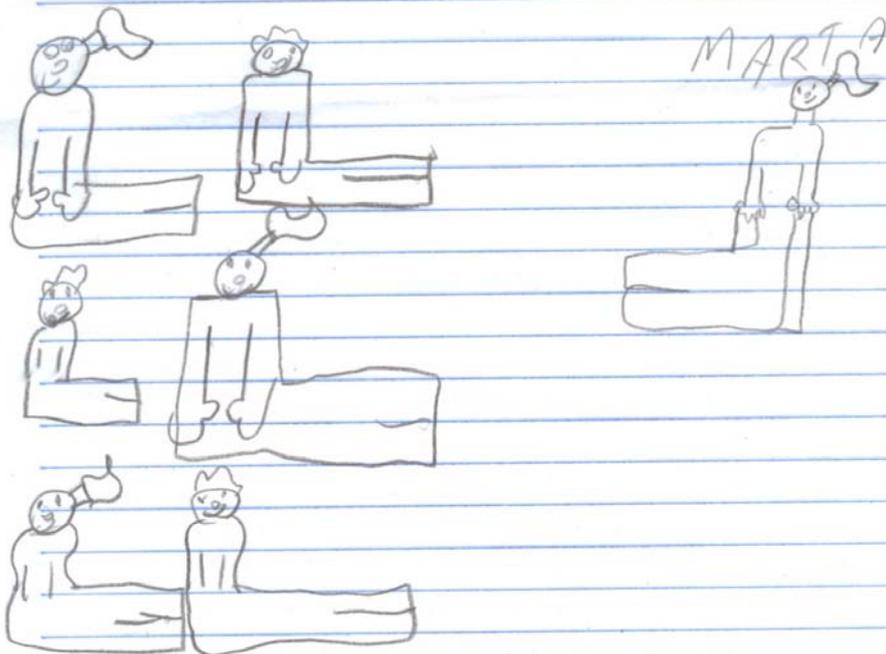


maria é uma professora que eu nunca vou esquecer - la nunca porque

ela nós ensinou coisas que só a Brada não conseguia explicar mas ela conseguiu

DE MATHEUS DARO MARTA 1

a alla me ensina muita coisa e não tem
essa orgografia



Anexo 05

Eu, Rosires da Conceição Lima de Almeida professora da 4ª série A da EE Brasílio Machado declaro que estou encantada e agradecida a este projeto que a professora Marta vem desenvolvendo com os alunos.

A professora tem realizado um trabalho brilhante de forma tão agradável que, alunos e eu, estamos ficando viciados, ou seja, estamos tomando gosto e sentindo cada vez + a necessidade de ler.

Quanto aos alunos, é bem visível o progresso que tiveram desde o início do trabalho no sentido de:

- desenvolver a leitura;
- hábitos de ler;
- desenvolvimento na produção de texto;
- na estruturação de texto;
- na coesão e coerência;
- interpretação de texto;
- no prazer da leitura e da escrita
- na gramática
- características de personagens
- enriquecimento do vocabulário.

Estão também sabendo ouvir o que antes faziam discasse.

Hoje se tornaram leitores, sempre que terminam um livro, já pegam outro e fazem comentários entre si sobre o que leram.

Estão sabendo expor suas idéias a respeito da história, partes que mais gostaram, e que não gostaram e justificando o ponto de vista. Fazendo assim, uma reescrita da história ouvida.

Gostaríamos muito da continuidade do trabalho.

Parabéns professora Marta
Você é D+.