

## REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR MIRIM: LEITURA, LITERATURA INFANTIL E BIBLIOTECA ESCOLAR

### REFLECTIONS ON THE FORMATION OF THE MIRIM READER: READING, CHILDREN'S LITERATURE AND SCHOOL LIBRARY

*Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Este texto procura relacionar questões ligadas à formação do leitor mirim e às rotinas escolares que interferem diretamente no modo como os responsáveis pelas mediações aí inclusas trabalham o ato de ler e, ainda, refletir sobre as implicações pedagógicas delas decorrentes. A retomada de dados gerados em pesquisa desenvolvida nos anos de 2007 a 2010 demonstra que tanto a sala de aula como a biblioteca escolar não têm se constituído como ambiências adequadas à formação da criança leitora. Conceitos teórico-metodológicos relacionados ao desenvolvimento infantil no ato de ler são apresentados, mediante a discussão do acesso aos livros e à literatura infantil dirigida à formação da criança leitora, articulando-os às velhas e novas tecnologias de leitura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Literatura Infantil. Biblioteca Escolar. Formação de crianças leitoras.

**ABSTRACT:** This paper seeks to relate issues to the formation of the reader and school routines that directly interfere in the way responsible for the mediation work there included the act of reading, and also reflect on the pedagogical implications arising therefrom. The resumption of data generated in research developed in the years 2007 to 2010 shows that both the classroom as the school library has been constituted as ambience suitable for training the child reader. Theoretical and methodological concepts related to child development in the act of reading is presented by discussing access to books and children's literature led to the formation of the child reader, linking them to the old and new reading technologies.

**KEYWORDS:** Reading. Children's Literature. School Library. Training children readers.

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Didática – Unesp – Marília. Membro do Grupo de Pesquisa: Processos de leitura e escrita - apropriação e objetivação Proleao e do Grupo de Pesquisa: Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. E-mail: cyntia@marilia.unesp.br

## Introdução

“todos lemos a nós e ao mundo a nossa volta, para vislumbrar o que somos e onde estamos.” (MANGUEL, 1997, p. 20)

Muito se tem falado da formação de leitores mirins, das atividades literárias, das práticas educativas dirigidas à apropriação da linguagem escrita, quer seja em sala de aula ou em bibliotecas escolares. Muito se tem estudado sobre o professor como mediador de leitura e seu cotidiano, seus saberes e fazeres, suas crenças, sua experiência, seu conhecimento. Muito se tem indagado e comentado sobre as dificuldades, as belezas, e as especificidades dessa relação humana que chamamos ensinar e aprender a ler. E apesar de tanto falarmos, ela parece tão enigmática, às vezes surpreendente, às vezes desconcertante, muitas vezes inusitada, e em todas as suas (im) possibilidades de acontecimento. Como nos apropriarmos dessa qualidade especificamente humana, dessa capacidade forjada há séculos pelos homens? Saber ler, poder ler, poder ler a si, ao outro e ao mundo, na direção de construir nossa subjetividade em processos de aprendizagem eminentemente humanizadores - como sugere a epígrafe escolhida, uma afirmativa do escritor Alberto Manguel.

Em meio aos inúmeros estudos, esforços e reflexões, nossa contribuição nesse momento pode apenas consistir em trazer à discussão algumas elaborações constituídas em (para)frases que vimos fazendo na busca de compreensão de incontáveis aspectos que afetam essa relação situada no binômio ensinar e aprender a ler, a qual tem se firmado como objeto de experiência e investigação. Todavia, ler o quê? Para quê? Por que, quando e como ler? Em quais situações, em que contextos educativos, apenas na sala de aula e nas bibliotecas escolares? E como ficam os ambientes virtuais, que neles podem estar inclusos? E ainda: por meio de quais suportes textuais, diante da tecnologia em avanço permanente?

Diante de tais questões temos como intuito neste texto (1) explorar as relações entre ensinar e aprender a ler, numa perspectiva histórico-cultural; (2) problematizar a dinâmica da significação no ato de ler, como produção humana de signos e sentidos; (3) discutir as implicações pedagógicas dessa dinâmica na formação do leitor mirim; (4) pontuar aspectos (inter)constitutivos - condições materiais (de ambientação escolar; de organização, acesso e mediação espaço-temporal de acervos de diferentes gêneros discursivos, especialmente os literários, confrontando a velha tecnologia “livro”, difundida graças a Gutenberg, “a quem devemos eterna reverência e gratidão”, às novas tecnologias humanas<sup>2</sup>, bem como as dimensões psicológicas e ideológicas - que nos auxiliem a compreender a complexidade dessas relações; e, por fim (5) fazer a partilha de achados de nossas pesquisas mais recentes, focando a educação literária integrada aos acervos que as bibliotecas escolares tem recebido do PNBE<sup>3</sup>.

Vale lembrar que hoje, quando falamos em “mediadores de leitura” com muita naturalidade, nos remetendo a categoria de mediação e, dessa forma, fazendo referência à Escola de Vygotsky, afirmamos que pelo outro e pelo signo aprendemos, que nos constituímos com/pela cultura e sociedade humana, integrando-as, mas muitas vezes nos escapam as raízes históricas e teórico-conceituais, bem como as dimensões dessa afirmação. Vale indagar, então, sobre as implicações e os sentidos daquilo que afirmamos ou assumimos. Neste item, procuramos tematizar nossos três primeiros objetivos, acima assinalados.

Podemos pontuar algumas noções, conceitos, temas ou concepções que vêm integrando nossos modos de pensar hoje, se tornando esfera comum em nossa atuação; palavras e ideias que

<sup>2</sup> Adiante reafirmamos tal questão remetendo a nossa opção do ensinar e aprender a ler, por meio do gênero literário que enreda o leitor, relacionando-o com a tecnologia digital e demais inovações contemporâneas.

<sup>3</sup> Trata-se da pesquisa “A literatura na escola: espaços e contextos - a realidade brasileira e portuguesa”, / Fapesp/CNPq (2007-2010).

aparecem como marcas de nossa forma atual de estudar, problematizar, investigar e conhecer<sup>4</sup>.

A noção de interação tem sido considerada fundamental no ensino das práticas de leitura, no entanto a dimensão social tem sido concebida de muitas maneiras distintas. A temática “linguagem e gêneros discursivos” é considerada como fundamental nessa elaboração, contudo as concepções de linguagem e o lugar do discurso são diferentes nos vários modelos teóricos. Os instrumentos e os recursos de mediação de leitura têm sido importantes nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da capacidade de ler, porém o estatuto teórico desses instrumentos técnicos e simbólicos não é o mesmo em diferentes abordagens. O que se entende por ensinar e aprender a ler não tem um mesmo princípio explicativo e está longe de ser consensual.

Particularmente nos últimos 50 anos, mudaram-se drasticamente as condições e os modos de relação entre os homens. A par das profundas modificações nos modos de comunicar, nos modos de viver, de pensar, de aprender, decorrentes das transformações (sobretudo) na área da informática, aprofundam-se as contradições quanto ao acesso ao conhecimento e o domínio dos instrumentos tecnológicos - se “todos” nós parecemos impactados, os efeitos desses impactos não são os mesmos; há que se pensar na diversidade das condições de apropriação das práticas e nas possíveis formas de participação das pessoas nessas práticas.

Por isso, para nós, pensar nas formas de ensinar e aprender a ler do leitor mirim é pensar na forma de apropriação, antes e primeiramente, dessa prática secular: o ato de ler.

### **Ensinar e aprender a ler: apropriação da linguagem escrita em contexto**

A questão da leitura tem assumido, nos últimos anos, de forma cada vez mais evidente, uma posição central nos debates que se referem à educação (PERROTTI, 1990). É passível de observação a preocupação generalizada entre os educadores quando o assunto é a criação da prática de leitura entre crianças. Busca-se, continuamente, atribuir a não leitura a outras modalidades de produção cultural para a infância ou com as quais a criança toma contato — programação da televisão, histórias em quadrinhos, filmes, jogos eletrônicos, internet — o que, à medida que eleva a literatura infantil a um *status* privilegiado, tendo em vista a preferência que desperta quando se trata de optar por um produto cultural mais “adequado” à criança, sob o ponto de vista dos educadores — pais e professores —, diminui a importância atribuída aos demais.

No entanto, as novidades tecnológicas fazem parte de um movimento irrefreável que servem e serviram de alavanca de informação, como já foram em outras épocas, a criação do livro, da imprensa, do telefone, da máquina de escrever e da fotocopiadora (ARENA, 2012). Elas não são, assim, tão ameaçadoras como pensam alguns: Ramal (2002) compactua com a ideia de que nosso pensamento se assemelha ao hipertexto. A tecnologia educacional e programas de comunicação instantânea devem ser melhores aproveitados pela escola, pois ler em nossa sociedade é um processo amplo que possibilita relações entre as mais variadas tecnologias, desde os meios audiovisuais de comunicação como jornais, televisão, celulares, computadores até um pequenino bilhete escrito por uma criança que está se apropriando da leitura e da escrita. Essas relações com “escritos reais” certamente influenciam nossa história de leituras e de leitor.

Gentile (2012) nos apresenta um toque de futuro, apontando como *hardwares* e *softwares* podem ajudar no ensino, como introduzir na sala de aula MP3 para leitura, caneta leitora, carteira interativa, dentre outros produtos. Escritas de emails, blogs e mensagens *on-line*, por exemplo, segundo o autor, são novas formas de comunicação, são textos contemporâneos, são cartas digitais.

Se os espaços de escrita e leitura foram se adequando aos contextos históricos, como pontuam os historiadores da leitura, é inevitável o contato, o acesso e as possibilidades de formação do leitor por meio dos mais diversos gêneros textuais, que se configuram em diferentes suportes,

<sup>4</sup> Remetemos aos fazeres do grupo de pesquisa Proleao ☐ Processos de leitura e escrita: apropriação e objetivação.

com as mais diversas tecnologias que surgem com todas as inovações científicas e tecnológicas. Não é sem razão a proposição que depreendemos de Ramal (2002) por meio da constatação de Soares (2002), a de que a leitura da escrita em papel é mais linear e sequencial, enquanto o texto na tela - o hipertexto - pode ser lido de forma multilinear, acionando links, abrindo as leituras para múltiplas possibilidades; em uma metáfora: pensamos em hipertexto, forma próxima de nossos esquemas mentais, e navegamos por diferentes vias de um novo texto, presente não em páginas, mas em dimensões superpostas e que se reconfiguram a cada nova leitura.

A história nos mostra que a evolução e desenvolvimento da escrita e seus portadores apresentaram vantagens quanto à recuperação de informações por parte do leitor. Todavia, se as leituras a partir de novos espaços de escrita condicionam novas relações entre escritor, leitor e texto, como podem os professores lidar com essa novidade? Negá-la não podemos. Advoga Arena

Está em processo a formação de um leitor com novas características, com condutas surpreendentes que colocam em cheque os procedimentos utilizados para ler o impresso. Aprender a ler na tela será possível somente pela tela. Queremos com isso argumentar que o leitor do impresso deverá criar outros procedimentos, porque a configuração e o tempo na tela são diferentes dos do impresso, como já eram durante a exposição das legendas na tela do cinema. Esse conjunto de novos fatores, conjuntamente com tantos outros, ampliam a potencialidade do ato de ler e outras formas de pensar. (ARENA, 2012, p. 35).

Desse ponto de vista, compreender as relações entre o ensinar e aprender a ler, na dinâmica da significação do ato de ler, como produção humana de signos e sentidos, é essencial, ao professor, para que este possa repensar práticas, discutindo as implicações pedagógicas dessa dinâmica na formação do leitor mirim. Explicitar, portanto, os elementos (inter)constitutivos - condições materiais, dimensões psicológicas e ideológicas - que nos auxiliem a compreender a complexidade dessas relações, também é tarefa de todos nós pesquisadores e professores. Para tanto, falar de velhas e novas tecnologias da/na leitura é necessário no debate atual sobre desafios e possibilidades de formação do leitor mirim.

Assim, poderíamos nos perguntar junto com Arena (2012, p. 31) “[...] por que é preciso aprender a ler nestes tempos?” Para o autor a linguagem escrita é uma tecnologia produzida pelo homem que altera o seu pensar. Apoiando-se na concepção histórico-cultural, Arena (2012) diz-nos da escrita como instrumento admirável e poderoso de desenvolvimento da mente humana, das formas humanas de conduta superior, das funções psíquicas superiores, constitutivas do contínuo processo de humanização.

Mais que pensar em galgar degraus acadêmicos ou postos de trabalho, cremos que **aprender a ler é necessário para a transformação contínua, progressiva, para um modo cada vez mais abstrato e profundo de pensar**, que somente a relação com essa tecnologia chamada escrita pode proporcionar. (ARENA, 2012, p. 31, grifos nossos)

Para o autor, aprender a ler não somente é importante como forma de possibilidades ampliadas de comunicação, mas como tecnologia a transformar o sujeito aprendiz em sua inserção direta num mundo mediado por novas e sofisticadas tecnologias.

Por isso, a batalha a ser travada, para que ocorra a transformação de práticas centradas em concepções de leitura teoricamente ultrapassadas, está relacionada com a compreensão da natureza do ato de ler, o que exige passar pela reflexão sobre o que a linguagem escrita representa. Segundo Foucault (1997, p. 56), o desafio que precisa ser posto à escola, para romper com essa crença, passa “pela conscientização da verdadeira natureza da leitura e, portanto, por uma reflexão sobre as condições necessárias para o seu aprendizado”.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Tal problematização tem sido foco dos estudos e pesquisas dos grupos de pesquisa dos quais tenho participado: o Proleao e o Grupo: Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural.

A primeira condição para essa compreensão é partir do ponto de vista de que o ato de ler ultrapassa a decodificação, a sonorização de um símbolo escrito, porque para Vygotsky (1995) a escrita é uma função linguística distinta, como pontua o autor, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento, exigindo em seu mínimo desenvolvimento um alto nível de abstração.

A questão mais importante dessa compreensão é ultrapassar a concepção de escrita como mero meio de comunicação, de expressão, mas, ao contrário, considerá-la como linguagem que permite acesso ao plano abstrato mais elevado. Assim, aprender a manejar essa linguagem, ler e escrever, é entrar no mundo de suas funções.

A escrita passa a ser compreendida como instrumento do pensamento reflexivo por possibilitar um pensamento sobre o pensamento. Ela exige uma dupla abstração: a do aspecto sonoro e a do interlocutor, o que permite dizer que a escrita não é transcrição do oral. É uma linguagem que utiliza não as palavras (no sentido da sonoridade real), mas as representações das palavras – ou seja, uma linguagem dentro do pensamento, dentro da representação, mas privada do traço mais essencial da linguagem oral - o som material. É, nesse sentido, que aprender a ler e a escrever é descobrir o uso de uma função de segundo grau, como nos diz Vygotsky (1995), que em dado momento da evolução da aprendizagem também se transforma em linguagem de primeira ordem.

Portanto, a escrita passa a ser vista como um meio de construir um ponto de vista, uma visão de mundo, de encaixar cada fato num conjunto, de estabelecer um sistema, de dar sentido às coisas, de transformar o pensamento, transformando-se. Em decorrência dessa concepção de escrita, a leitura precisa ser concebida como aquilo que vai em busca do ponto de vista, que leva ao questionamento, à investigação dos meios que permite elaborá-lo, ao confronto com seus próprios pontos de vista, a sua relação com o instrumento que permite elaborá-los.

No entanto, a escola expressa seus fazeres na contramão dessas diretrizes teóricas, sendo que uma das grandes dificuldades está no fato de que as crianças são afastadas da escrita durante o tempo em que aprendem a ler, a fim de que nada as desvie dos “mecanismos de base” do aprendizado da escrita na escola das tradições.<sup>6</sup> Com essa conduta, a escola destrói a possibilidade de uma concepção de leitura e impõe outra. E depois fica se perguntando por que as crianças não querem, não se interessam e nem tão pouco aprendem a ler. Foucambert auxilia-nos a responder tais questões formulando outra: Como aprender a ler, ou a gostar de ler se não se sabe, para aprender, o que realmente é ler, para quê e por quê ler?

O estatuto de leitor é decorrente, em primeiro lugar, da compreensão do que a escrita tem de específico. Assumir a posição de que a escrita é instrumento do pensamento exige compreendê-la em relação a seu uso e função. Diferentemente da comunicação oral, que se processa no tempo, no diálogo e nas adaptações recíprocas dos interlocutores e ações, a escrita tenta dar conta de uma totalidade de um sistema. Ela implica a procura de um ponto de vista, isto é, de se ter alguma coisa para dizer a alguém, por algum motivo, escolhendo uma determinada forma textual, e uma dada situação discursiva (BAKHTIN, 2003).

Nesse sentido, a leitura também é uma operação intelectual que ultrapassa o ato mecânico de identificar o escrito, mas uma atividade “eminentemente poliforma” em que o olhar do leitor sobre as palavras é antes de mais nada o pensamento em movimento. Como afirma Foucambert, “ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça do outro, para compreender melhor o que se passa na nossa” (1994, p. 30) - o que confirma, em última análise, a compreensão de que a leitura é uma operação complexa que exige a percepção de relações entre texto e o contexto do autor e do leitor.

---

<sup>6</sup> Por mecanismos de base compreende-se a capacidade de oralizar sem esforço não importa o quê, para quê, por quê e para quem (letras, sílabas, palavras, “pseudotextos”), a fim de permitir uma única interpretação que se julga só poder aparecer a partir dessa oralização.

Charmeux (1994, p. 24) chama a escola para uma compreensão apurada do ler, declarando:

Ler é uma atividade muito mais complexa do que se acreditava até agora. Sabemos hoje que sua análise deve recorrer a dados científicos pertencentes a disciplinas diversas (psicologia, fisiologia da percepção, linguística...), e que sua aprendizagem não pode ser definida sem os novos dados da psicologia da criança e das teorias da aprendizagem.

Desse preceito, confirma-se que um primeiro princípio a desestabilizar algumas crenças bastante enraizadas no âmbito escolar é considerar que a qualidade do trabalho pedagógico está associada à capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento do aluno e que tais avanços dependem da participação de elementos mediadores mais capazes - aquilo que a criança tem de competência de saber ou de desempenhar somente com a colaboração de outros sujeitos mais experientes (VYGOTSKY, 1995).

Outro aspecto deriva do fato de que na escola ainda prevalece a visão de desenvolvimento como pré-requisito para a aprendizagem. Vygotsky (1995) afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de desenvolvimento. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para o ensino, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes na criança, necessitam de intervenção, de colaboração de colegas mais experientes para se consolidarem, e como consequência, ajudam a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica.

Ainda é preciso considerar um velho, mas atual preceito de Claparède, que diz “seja o que for que se deseje ensinar à criança, é preciso primeiramente integrá-lo à sua vida.” (apud FOUCAMBERT, 1997, p. 68). Tal preceito exige tomar a leitura como prática histórica e social, e, como tal, não pode prescindir de situações vividas socialmente, no contexto da família, do trabalho, e de tantas outras ambiências. Vygotsky (1935) nos alerta sobre o meio como fonte de desenvolvimento infantil, como fonte privilegiada de apropriação da cultura e do conhecimento produzido. Diz Arena (2012, p. 25) sobre o ato de ler nesta perspectiva:

A importância do meio constituído pela cultura e pelas relações entre os seus membros, revela a necessidade de, desde o início, colocar em prática atitudes do ato de ler que indiquem à criança a intenção clara de que ler é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos. Essas atitudes, constituintes do meio ambiente, são vitais para a formação do leitor.

Ainda que a escola tome para si a responsabilidade do ritual de iniciação das crianças no mundo da leitura, tal responsabilidade não finaliza aí, ela precisa ser encarnada na vida cotidiana das pessoas. Isso só é possível se ultrapassarmos a concepção do “ler como obrigação puramente escolar para o ler que busca compreender a realidade e situar-se na vida social” (SILVA, 1993, p. 23).

Isto equivale a dizer que não há nada que possibilite aprender a ler onde a vida impõe, que não há nada para compreender ou para transformar, nem um espaço para conquistar, nem um limite para romper (FOUCAMBERT, 1994).

Outra questão merece ser apontada: a escola tem a tendência, histórica, de considerar que o leitor já nasce pronto. Assim, os alunos são divididos em duas categorias: os leitores e os não leitores. Essa divisão ideológica é reconfortante, pois justifica a existência dos alunos com dificuldades de aprender a ler. Muitas vezes o professor não atenta para o fato de que aqui está presente uma questão de cunho social, pois geralmente os inaptos para a leitura nascem entre as famílias mais pobres do ponto de vista econômico.

Outra explicação mais sutil, mas não menos ideológica, é aquela que tenta justificar a existência de “não leitores ou maus leitores”, apoiando-se na “falácia do gosto pela leitura”. Isto é, as crianças não teriam descoberto o prazer de ler, por isso não leem.

Essas duas questões explicativas remetem à questão social, que relaciona o prazer de ler às

experiências agradáveis com a leitura. É certo que ninguém sustentará que a leitura deva estar ligada a lembranças ou associações desagradáveis na escola ou fora dela. No entanto, a representação de uma mãe disponível e disposta para contar e ler histórias para a criança, e de um pai que levanta os olhos de sua papelada para acolher as indagações de seus filhos, está longe de representar o padrão da classe social da maioria de nossos alunos. A superação desses posicionamentos se dá pela compreensão das contradições existentes na sociedade.

Todo ser humano [...] possui um potencial biopsíquico para atribuir significados às coisas e aos diferentes códigos (verbais ou não-verbais) que servem para expressar ou simbolizar o mundo. Esse potencial é desenvolvido no seio do grupo social através de práticas coletivas específicas e dentro de condições concretas que estabelecem a sua possibilidade. (SILVA, 1993, p. 46-47).

Desse ponto de vista, é mesmo imprescindível que as crianças possam ter acesso e adequadas mediações com a língua viva, dirigidas ao seu aprendizado, por diferentes suportes. Arena defende, em função de suas pesquisas sobre a formação do leitor que [...] Por essa razão, as escolas deste novo século introduziram a leitura de livros de literatura infantil, de jornais, de revistas e de outros tantos materiais portadores de tantos outros gêneros textuais. (ARENA, 2012, p. 34)

Por outro lado, adverte:

Embora a literatura infantil tenha dado uma contribuição clara a essa grande reformulação para o ensino do ato de ler, ela não deveria, por seu turno, asfixiar na sala de aula, a circulação de outros materiais. Se de um lado, o conto, a lenda, a poesia são manifestações artísticas da ação humana, os gêneros considerados pragmáticos, também utilizados na vida do homem e pelas demais áreas do conhecimento, merecem cuidados da mesma forma, porque o ato de ler é aprendido na relação com cada um deles, graças às suas especificidades. Queremos dizer, com isso, que não se aprende a ler uma informação contida num verbete de dicionário pela experiência adquirida em literatura: aprende-se a ler um verbete lendo verbetes, como se aprende a ler notícias, lendo notícias, como se aprende a ler uma página de um *site* na Internet, lendo essas páginas. (ARENA, 2012, p. 34).

Nessa direção, não de forma simplista, mas antes com muita pertinência, Silva (1993) aponta dois princípios básicos para a construção de uma nova pedagogia da leitura que rompa com ideias estereotipadas sobre o processo de leitura.

O primeiro princípio refere-se aos procedimentos didático-pedagógicos que sustentam as práticas de leitura na escola. Tais procedimentos devem partir do conhecimento, por parte do professor, das circunstâncias de vida dos alunos, dos seus familiares e das condições concretas da escola. Nas palavras de Silva (1994, p. 26-27):

Vale a pena dizer que esse princípio não é novo e nem recente, porém, salvo as exceções, não estaríamos errados em afirmar que esse princípio é o mais desprezado por nossas escolas. Ao invés de iniciar o diálogo pedagógico a partir das necessidades e dos problemas concretos dos alunos, utilizando-os para a exploração e partilha do saber através da discussão e de leituras diversas, tendemos, pelas nossas atitudes e pelos nossos procedimentos, a desvincular os referenciais dos textos da vida em família, da cidade e do meio social.

Ora, tal princípio se assenta no preceito, que virou clichê pedagógico, de “partir do que a criança já sabe”, defendido por educadores e psicólogos há mais de meio século. Trata-se, então, de fazer emergir saberes das crianças sobre o escrito, sua representação e sua gramática, e de confrontá-los com outras informações, outros textos que questionam esses saberes e que, com a ajuda do professor, vão levá-los a evoluir em direção a novas hipóteses e novas descobertas.

O segundo preceito diz respeito às orientações das práticas de leitura no interior das salas de aula, que prescinde de um ensino compartilhado, uma abordagem colaborativa do ato de ler.

Na perspectiva bakhtiniana, base dos estudos do Proleao, a leitura é dialogia, e somente ganha existência quando o leitor a produz na relação entre o que ele é o que já sabe e conhece e aquilo que o texto criado pelo outro está a ofertar. Depreende-se dela, que o professor ensina o ato de ler, quando ensina o(s) modo(s) como o leitor mirim em formação deve agir diante do texto, para neste processo criar a leitura. Por isso, fruto de nossas pesquisas já concluídas e outras em andamento (GIROTTO & SOUZA, 2010), defende-se uma opção metodológica calcada no ensino de modos de ler: um programa de leitura baseado nas estratégias de leitura, a pensar na complexidade dessa operação.

[...] Desta maneira, não seria possível ao professor ensinar a leitura, mas ensinar o aluno a ler para criar a sua própria leitura, nos limites de sua potencialidade, na sua relação com os diferentes gêneros e suportes textuais que possibilitam a formação crescente e permanente de modos de pensar cada vez mais abstratos. (ARENA, 2012, p. 31).

Nova atitude para o professor deriva dessa perspectiva, trabalha-se no processo de ensinar a ler com uma língua viva, usada no cotidiano, com todos os seus matizes ideológicos e contextuais; e não morta, congelada, tal como configura em antigos manuais didáticos em seus textos simplificados e artificialmente criados, posto que a língua verdadeira estaria muito viva em textos escritos com razão e finalidades pelos homens nas suas múltiplas relações, materializada em muitos gêneros, (re)criados historicamente pela atividade humana, porque a cada dia a vida cotidiana e as suas tecnologias provocam mudanças nas formas de usar esse objeto da cultura humana chamado linguagem escrita. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004; ROJO, 2005; ARENA, 2012).

Britto (2007) e Arena (2012) defendem a perspectiva de que o sujeito aprendiz, para nós as crianças, precisam realizar a aprendizagem do ato de ler para criar leituras por meio de múltiplos gêneros, porque cada um deles apresenta uma estrutura específica, com finalidades específicas e usos também específicos. Ensinar a ler, portanto, traz a ideia da oferta plural da língua viva, nas suas espetaculares manifestações, numa gama também extraordinária de estruturas e suportes tecnológicos; daí a exigência pedagógica do ensinar e aprender a ler articulando novas e velhas tecnologias na formação do leitor.

Como afirmado anteriormente, o que se constata em observações de aulas de leitura é que há uma enorme distância entre o discurso teórico e uma grande uniformidade de práticas de leitura na escola, girando em torno de uma só concepção: a leitura tomada como decodificação, como tradução do oral para o escrito, como mera extração de significado. Essa concepção mecanicista de leitura, que considera um texto em si e por si mesmo, é muito comum na escola. Em função dessa concepção, há no espaço da escola muita soletração e pouca leitura (BAJARD, 2002), pois que calcada em pseudotextos ou em recortes, adaptações de gêneros que os descaracterizam em suas funções, estruturas e suportes reais.

No espaço da escola, em contrapartida, em uma educação dirigida à real formação de crianças leitoras, há um confronto e um compartilhar de conhecimentos que favorecem a produção de novos. Nesse processo, a criança cria pela mediação do professor um saber ler, como afirmamos, respaldado no aprendizado de modos de ler diferentes gêneros discursivos em suportes variados, que só pode ser gerado a partir das diversas maneiras de “saber ler” vigentes em seu meio.

Silva (1993) ratifica tal posição, pois para o pesquisador a aprendizagem efetiva da leitura se dá a partir de objetos sociais, concebidos para ser lidos e não para ensinar a leitura. É nesse sentido que Smith (apud, SILVA, 1993, p. 46), ao discutir a busca de um melhor caminho para o desenvolvimento da leitura na escola diz: “Os professores não fazem o tipo certo de pergunta -ao invés de perguntar o que devem fazer, pois isso não pode ser respondido com a generalidade esperada, eles deveriam perguntar o que deveriam saber a fim decidir por si mesmos”.

Se a prática do professor, no interior da sala de aula ou da biblioteca, estiver marcada pela preocupação do saber decifrar, reconhecer palavras e/ou extrair sentido de um texto, tais condições

serão inócuas para a formação de leitores.

Com isso, não estamos negando que a incapacidade de dominar o código alfabético impede de ler, mas esse domínio não garante a leitura. A criança aprende a ler paralelamente à sua aprendizagem de decifração, e não graças a ela, porque ler o sentido e decifrar as letras correspondem a duas atividades diversas, mesmo que se cruzem.

Michel de Certeau (1994) metaforicamente se refere à leitura como “uma operação de caça”, indicando que o ato de ler não é um resultado mágico da reunião de letras em sílabas e das sílabas em palavras, e muito menos captação do significado do texto na sua totalidade. A leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos não pretendidos, e, portanto, singulares, inusitados.

Nesse processo de pensamento, a elaboração de sentidos é resultado de uma colaboração singular entre autor e o leitor, no qual o primeiro antecipa a atuação do segundo e dissemina indícios que precisam ser interpretados para adquirir sentido. O sentido de uma palavra é a soma de todo os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. Uma palavra adquire sentido no contexto que surge; em contextos diferentes, tem o sentido alterado (VYGOTSKY, 1995).

Dizendo de outro modo, as palavras podem mudar de sentido e o sentido pode modificar as palavras. É fato que quem lê produz sentidos, todavia, não o faz como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas. Os sentidos são partes de um processo, realizam-se em um contexto, mas não se limitam a ele.

Em outras palavras: a construção do sentido exige relações estabelecidas entre o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera. E toda leitura modifica seu objeto; e o sentido do texto é, com efeito, uma construção do leitor.

Essa compreensão esclarece que a leitura de um texto oferece uma pluralidade indefinida de significações. Certeau (1994, p. 266) ratifica esse ponto de vista quando diz: “O texto só tem sentido graças a seus leitores”. Tal posicionamento exige pensar que todo texto pede ao leitor que o ajude a existir, a funcionar. Nesse sentido, como já foi afirmado, a leitura é prática criadora, e, como tal, as leituras são sempre plurais, porquanto constroem de maneiras diferentes os sentidos de um texto, embora os textos inscrevam, no seu interior, o sentido que desejariam ver a si atribuídos. (CHARTIER, 1996)

A concepção de leitura como pluralidade indefinida de significações desafia a escola contemporânea, já que em nossa sociedade a escola ainda representa a via principal ou quase exclusiva de acesso aos bens culturais, precisando tomar, por um lado, a leitura como uma atividade intelectual, que tem um papel fundamental na construção da subjetividade humana e por outro, não ignorar a dimensão política da leitura, o que exige considerar a cultura primeira das crianças, suas experiências, suas histórias, sua linguagem.

### **Em defesa de uma velha tecnologia**

Ainda que concordemos com Arena (2012) quanto ao fato de que o prazer não seja definidor de um bom leitor, nem guia para ensinar a ler frente à necessidade da formação do leitor flexível e múltiplo dos tempos atuais, firmamos a defesa de poder ensinar e aprender a ler, por meio do livro, uma “velha tecnologia atual”, e particularmente de literatura infantil. Inicialmente, por pelo menos dois motivos (além de outros que discutiremos a seguir): a ampliação do acervo das bibliotecas escolares por meio de projetos e programas de políticas públicas voltados à formação do leitor, como o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) e da impossibilidade nos distintos “brasis”, dada a dimensão territorial de nosso país, de acesso às novas tecnologias da leitura.

Desconsiderar o caráter educativo que possui o livro infantil é algo ingênuo caso se deseje acreditar que a educação seja um fenômeno presente em qualquer situação, formal ou informal, em que crianças e/ou adultos estejam em interação. Partindo desse princípio, o livro constitui-se em apenas uma dentre outras tantas objetivações humanas, entendidas como criações ou

transformações histórico-socialmente produzidas, que ao ser apropriado pela criança traz consigo elementos constitutivos de todo o processo histórico formador do autor, da obra enquanto tal e do próprio leitor. Ao ler, a criança entra em contato com esse objeto que é fruto de todo um contexto e que fará parte da formação de sua consciência como homem. O livro é, nessa perspectiva, uma objetivação humana que medeia o diálogo da criança com o autor, constituindo seu discurso interior, seu pensamento.

Partindo do pressuposto de que, para que um objeto seja, de fato apropriado pelo sujeito ele deve ser utilizado conforme o uso social que lhe foi conferido historicamente, e que tal uso deve ser aprendido, e estando esse processo diretamente vinculado ao papel do educador, a leitura só se constitui em apropriação à medida que se dá com objetivo inscrito no próprio texto. Dessa forma, a criança vai tornando-se leitora, e tendo formado em si as habilidades, aptidões e competências próprias da atividade de ler, lendo. Smolka (1989, p. 28) confirma esse pressuposto:

quando falo da atividade de leitura, não falo, simplesmente, de um “comportamento” de leitura, de uma maneira de proceder ou de um conjunto de habilidades e atividades frente a um texto num contexto social. Falo da atividade de leitura como forma de linguagem, originária da dinâmica das intenções humanas – portanto, de natureza dialógica – que em processo de emergência e transformação no curso da História, marca os indivíduos (em termos cerebrais e não genéticos) e configura as relações sociais. Falo da leitura não como um mero “hábito” adquirido, mas como atividade inter e intrapsicológica, no sentido de que os processos e os efeitos dessa atividade de linguagem transformam os indivíduos enquanto medeiam a experiência humana. [...] Falo, portanto, da leitura como mediação, como memória e prática social.

A literatura infantil, considerada numa abordagem estética, privilegia no livro para crianças a coesão e a coerência internas, o lúdico, a arte, o desinteresse imediato, a possibilidade de prazer. A partir da década de 1970, desvelando uma preocupação generalizada quanto ao caráter e ao papel assumido pela literatura infantil, passa-se paulatinamente, no Brasil, do estatuto do utilitário, do ético, do doutrinário para o estatuto do estético, num processo contínuo (PERROTTI, 1986, 1990, 1992).

Considerada sob o prisma da abordagem estética, a literatura, apesar de seu caráter instrumental, formativo, é uma forma artística de desnudamento da realidade através de um mundo constituído com objetivos circunscritos à sua própria existência material, ou seja, do texto. É espaço de participação da criança que se integra ao processo dialógico de constituição de sentidos. É dinâmica, é apropriação/objetivação, é arte. E sendo arte,

pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. A arte, ela própria, é uma realidade social. (FISCHER, 1966, p. 57).

Deste modo, parte-se da concepção de que a literatura infantil é uma forma de produção cultural que porta em si toda uma confluência de linguagens, possibilitando, para além do desenvolvimento intelectual, o desenvolvimento do emocional e do imaginário da criança. Como afirma Vygotsky (1995, p. 347), “em todo o desenvolvimento lingüístico da criança, tomado em seu conjunto [...] em todo o seu desenvolvimento intelectual e, por último, no desenvolvimento do seu caráter, em seu desenvolvimento emocional, a linguagem influi diretamente”.

A literatura infantil tem, portanto, a função de, através da palavra e da imagem, favorecer um enriquecimento do psiquismo infantil, tanto em termos de aquisição de significados – no processo de formação de conceitos – e informações, quanto em termos de vivências pessoais, de atribuição de sentidos, de uma mais complexa forma de relação com a realidade.

Vale mencionar ainda que, de acordo com os estudos de Vygotsky (1991), pode-se interpretar

a leitura dos livros infantis como uma forma de apropriação da linguagem do outro que, sendo internalizada, passa a contribuir para a elaboração da linguagem interna e do pensamento do leitor, influenciando, neste sentido, a formação dos motivos que caracterizam a personalidade de cada indivíduo. Tal apropriação ainda possibilita como resultado do processo de elaboração da fala do autor pelo leitor, uma objetivação cada vez mais complexa, mediada pela palavra: a formação do escritor.

Em suma, se os livros ainda são tão importantes, com tantos atributos para constituição da inteligência e da personalidade dos indivíduos, como fica a circulação dos mesmos para além da sala de aula, em um espaço, que em princípio, a eles é destinado, como a biblioteca escolar? – ampliamos, assim, o quarto objetivo deste texto, focando o último deles: a partilha dos achados da pesquisa.

### **A biblioteca escolar como espaço de leitura?**

Neste item há dados gerados em uma pesquisa desenvolvida em três cidades do Oeste Paulista - que envolveu 110 escolas públicas de Ensino Fundamental dos municípios de Presidente Prudente, Assis e Marília, entre os anos de 2007 a 2010 – cujos dados são bastante expressivos. Procuramos refletir, até então, sobre as questões ligadas ao ensinar e ao aprender a ler e sobre a formação do leitor. Agora focalizamos rotinas escolares que interferem diretamente no modo como os responsáveis pelas bibliotecas divulgam o acervo de livros infantis e incentivam a leitura, a partir de um ângulo pouco observado: o papel das bibliotecas e seus respectivos responsáveis na constituição das práticas de leitura escolares. A pesquisa realizada com 113 “professores bibliotecários” trouxe como resultados situações de formação, empréstimo e acervo deficitárias, conforme veremos a seguir.

Sobre o perfil dos profissionais que atendem as bibliotecas escolares podemos sintetizar que: (a) entre os entrevistados não há bibliotecários. Em geral, trata-se de professores ou servidores deslocados para essa função, evidenciando a falta de uma formação específica para o preenchimento dessas vagas, bem como a falta de cargos ou de funções especialmente voltadas para tal setor; (b) a inexistência de preparação para o trabalho com a biblioteca nas licenciaturas e mesmo em cursos de formação continuada faz sobressair o caráter incipiente do trabalho realizado pelos profissionais para lá deslocados, bem como o voluntarismo do qual se reveste essa função; (c) do ponto de vista do perfil dos profissionais, a biblioteca é menos uma estrutura pedagógica do que um lugar de acomodação de professores e funcionários afastados da sala de aula por razões diversas, em geral por conta de problemas de saúde. Isso é a regra quase absoluta nas escolas pesquisadas; (d) a ideia de levar adiante a cultura da biblioteca como uma espécie de armazém tende a ser perpetuada não apenas pela falta de preparação específica, mas também por conta da própria faixa etária predominante entre os responsáveis. De maneira geral, esses profissionais, hoje com mais de 40 anos, viveram experiências semelhantes ao longo de suas vidas como alunos e professores; (e) as considerações feitas anteriormente apontam para a necessidade de formação específica dos profissionais envolvidos na biblioteca, sob a forma de cursos de extensão e mesmo com a inclusão de disciplinas relacionadas ao assunto nas licenciaturas.

Se por um lado o profissional de biblioteca enfrenta dificuldades a respeito de sua formação, local de serviço e função, por outro o espaço da biblioteca escolar também não é valorizado como local de mediação da formação do leitor. Quase a metade dos respondentes assume não realizar atividades de leitura na biblioteca (48,6%), enquanto 43,1% disseram promovê-las. Hora do conto e roda de leitura, somadas, estão em número próximo ao das chamadas outras atividades. Essas outras atividades, em grande parte, são o acompanhamento burocrático de atividades externas, propostas por professores ou pelos próprios alunos, ou ainda a indicação para a pesquisa bibliográfica dos alunos. Assim, verificamos que atividades de incentivo à leitura acabam reduzidas e divididas com a burocracia.

A biblioteca apresenta-se, em grande parte, acessível aos estudantes que podem levar os livros para casa em 78% dos estabelecimentos, e são desobrigados de ler na biblioteca em 93,6% dos casos. No entanto, a prática de controle da saída dos livros, por meio de uma carteirinha é pequena (apenas 22% das escolas o fazem), o que pode indicar uma frequência discreta à biblioteca. Outras estratégias de registro são utilizadas em menos de 10% das escolas (fichas para o registro de retiradas, marcação em livro próprio etc.). Em aproximadamente 40% dos casos, os alunos vão à biblioteca acompanhados pelos professores.

É provável que as estratégias de controle de saída dos livros aconteçam. No entanto, as visitas à biblioteca disputam espaço com os cantinhos de leitura, já que várias escolas possuem como prática de compor pequenas bibliotecas em salas de aula, embora de maneiras diversas. Cerca de 51% das escolas afirmam ter uma sala ou cantinho de leitura. Nas demais, haveria uma ou duas salas com tal conformação. Uma escola conta com uma cesta de livros, que circula de sala em sala. Noutra, o professor traz livros da casa dele. Em quase 30% das escolas os professores levam seus próprios livros para a sala de aula.

Em que pese o dinamismo de colocar o aluno em contato direto com o livro, na sala de aula, diversos são os depoimentos de aplicadores que informam acerca das quantidades limitadas de obras disponíveis nas salas de leitura, muitas vezes compostas por alguns poucos exemplares. Em termos de biblioteca, é preciso frisar que os acervos maiores são aqueles pertencentes às escolas estaduais, que receberam, durante décadas, publicações provenientes dos governos estadual e federal, fora os livros recebidos a partir de doações e iniciativas circunstanciais para a compra de materiais impressos. Há vários depoimentos de aplicadores que afirmam ter observado o seguinte procedimento nestas escolas: os livros mais antigos e surrados são colocados em evidência, à frente nas prateleiras, ao passo que os livros novos (provavelmente recebidos a partir de programas governamentais específicos, como o Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE) são guardados não raramente em armários chaveados. Já as bibliotecas municipais parecem não investir com a mesma proporção em livros e materiais de leitura, contando com menos obras.

A esse respeito a pesquisa mostrou que os programas governamentais são responsáveis por cerca de 65% da composição do acervo de obras literárias. Compra direta (17,4%) e doações (10%), estratégias que implicam iniciativa da comunidade escolar, são visíveis; todavia, repercutem pouco no conjunto das obras. Aqueles que disseram haver outras maneiras de conseguir os livros e aqueles que deixaram a questão sem resposta acabaram por mostrar estratégias parecidas na questão seguinte (quais seriam as outras maneiras para adquirir os livros?). As estratégias mencionadas (limitadas a uma ou duas escolas) falam de arrecadação da própria instituição, de envio de obras pelas secretarias municipais de educação e de professores que levam livros seus para a escola.

Se por um lado temos profissionais com formação deficitária para assumir a função de “bibliotecários”, por outro esses mediadores apresentam dificuldades para promoverem ações dentro do espaço da biblioteca escolar que divulgue o livro e forme nos alunos o gosto pela leitura. Diante desse contexto, percebemos que, embora haja livros nas escolas, os alunos ainda frequentam a biblioteca quase sempre com a presença do professor, não tendo autonomia para visitar o espaço nem tampouco autonomia de escolha. No entanto, a grande maioria dos acervos é composta por livros enviados ou comprados pelo governo federal em programas de políticas públicas de leitura, sendo essas coleções adequadas por sua qualidade literária, capaz de seduzir desde pré-leitores à leitores efetivos.

### **Refletindo sobre entraves: a biblioteca escolar pode formar leitores**

A falta de um profissional que tenha disponibilidade de tempo para realizar o trabalho dentro da biblioteca durante todo o horário das aulas são fatores verificados que auxiliam no prejuízo causado aos usuários do acervo.

Outro aspecto que ganha destaque é a falta de recursos necessários para se trabalhar com a

biblioteca. Constatou-se a existência de espaços “improvisados” presentes na sala de aula, por não haver um lugar próprio para a biblioteca em algumas escolas.

Seguindo os mesmos preceitos, Nóbrega (1998) propõe a ambivalência de leituras por meio da criação de espaços e diversidade de linguagens; a inserção de acervos pessoais e coletivos como álbuns de fotografias, relatos; a ênfase no trabalho com a oralidade e a escuta; o brincar com a palavra, organizando festivais, saraus; a motivação de um espaço de criação com atividades de pintura, dança, entre outras.

O espaço da biblioteca escolar não pode ser visto como um depósito de livros, causando desmotivação no aluno quanto à prática da leitura. O acervo precisa de ações que o divulgue, atividades dinâmicas que incentivem o ato de ler no espaço da biblioteca. É necessário, desse modo, repensar a biblioteca no processo de formação do leitor crítico, sem excluir as atividades de leitura na sala de aula, mas ao contrário, intensificá-las e aliá-las ao trabalho do responsável pelo espaço, pois conforme Caldeira (2005, p. 52), a biblioteca

pressupõe a organização e a sistematização de um conjunto de documentos selecionados criteriosamente, com vistas a atender à proposta pedagógica da instituição que a mantém. Ela é, portanto, o espaço ideal para reunir a diversidade textual que existe fora da escola e que deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.

Ações dinâmicas entre a biblioteca e o programa escolar vigente por meio de atividades como hora do conto, dramatização e debates, o trabalho com as estratégias de leitura, podem, inclusive, contribuir para desmistificar o conceito de que um ambiente de leitura, como a biblioteca, é um local desinteressante e estático.

Dos diversos apontamentos, acima anunciados, que emergem dos dados produzidos na pesquisa, concluímos que: nas instituições escolares há profissionais interessados em melhorar a leitura, usando-a como subsídio para as atividades tratadas em sala de aula; os órgãos responsáveis pelas políticas públicas de leitura precisam agora alimentar os acervos, mas também olhar para os profissionais responsáveis pela divulgação e circulação desses livros; e ainda há que se pensar na capacitação dos responsáveis pelas bibliotecas escolares, aqueles que se encontram por algum motivo nesse lugar e precisam dinamizar a leitura e o espaço da biblioteca escolar, na direção de que haja a contribuição para a formação da criança leitora.

E ainda, a partir das reflexões deste ensaio, concluímos que (a) na dimensão do envolvimento com os produtos da cultura, ensinar leitura só faz sentido se essa proposição promover a formação das crianças por meio da experiência e da vivência intensa, metódica e consistente com o conhecimento e com a cultura humana, em suas diversas formas de expressão, com os diferentes gêneros discursivos, nos mais diversos suportes, em diferentes tecnologias, sempre com a língua viva; (b) se há a crítica à máxima tão difundida de que a leitura conduz ao conhecimento temos que assumir que o contrário também é verdadeiro: o conhecimento promove a leitura. Do mesmo modo, não há como sustentar a ideia de que a apreciação estética seja a única responsável pela formação do leitor; (c) todavia a leitura literária pode contribuir para a experiência formativa do leitor; a “velha tecnologia” chamada livro ainda se faz valer em primazia, frente às novas tecnologias de leitura, sem que, contudo, estejamos a desvalorizar ou a negá-las; (d) a eficiência de uma biblioteca escolar não depende meramente de seu acervo, mas em grande medida de como a comunidade incorpora um projeto de formação de leitor, como ao que aqui se delineou, em especial da ação dos mediadores de leitura, professores e bibliotecários.

## REFERÊNCIAS

ARENA, D. Dilemas Didáticos sobre as ações de ensinar a ler. In: AZEVEDO, F. & SOUZA, R.J. *Gêneros Textuais e Práticas Educativas*. Lisboa-Porto: Lidel, 2012.

- BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BAJARD, E. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- BRITTO, L.P.L. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: BAGNO, M. (et. al.). *Práticas de Letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CALDEIRA, P. da T. Biblioteca escolar e acervo de classe. In: CAMPELLO, B. S. et. al. *A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 51 – 53
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHARMEUX, E. *Aprender a ler: Vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez, 1994.
- CHARTIER, R. (Org.). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- GENTILE, P. Um toque de futuro, *Revista Nova Escola*, n. 250, p.76-77, mar. 2012.
- GIROTTI, C. G.G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, R. J. de (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, Mercado de Letras, 2010.
- MANGUEL, A. *Uma história da Leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- NÓBREGA, N. G. de. De livros e bibliotecas como memória do mundo: dinamização de acervos. In: GARCIA, E. G. *Biblioteca escolar: estrutura e funcionamento*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998. p. 120 - 135.
- PERROTTI, E. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, R.(Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
- \_\_\_\_\_. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone,1986
- \_\_\_\_\_. *Confinamento Cultural, Infância e Leitura*. São Paulo: Summus, 1990.
- \_\_\_\_\_. Entre a ética e a estética. *Releitura*, jan./mar. 1992.
- RAMAL, A. C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROJO, R. *Prática de Linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, E. T. da. *De olhos abertos – reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*- São Paulo: Ática. 1993.
- \_\_\_\_\_. *Da Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papirus, 1994.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: Uma análise da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SMOLKA, A. L. B. A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a formação de sujeitos leitores. In: \_\_\_\_\_. et al. *Leitura e desenvolvimento da Linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura, *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

VYGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. *Obras Escogidas*, V. 3. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. *O problema do entorno*. 1935 (mimeo)

Recebido em outubro de 2012.

Aprovado em Janeiro de 2013.

