

PEQUENOS LEITORES

Um projeto de formação de educadores para a garantia
do direito à literatura desde a primeira infância

Comunidade Educativa CEDAC e FTD Educação

FTD EDUCAÇÃO

A FTD nasceu no Brasil, em 1902, ampliando a atuação dos Irmãos Maristas que estavam no país desde 1897 na direção de vários colégios. FTD é uma homenagem a Frère Théophane Durand, Superior-Geral da Congregação Marista entre os anos de 1883 e 1907. Durante sua gestão, ele incentivou os irmãos a escrever livros escolares. Esses livros passaram a integrar a coleção, que recebeu o título de Coleção de Livros Didáticos FTD. Sua atitude deu enorme estímulo à produção de obras didáticas para todas as disciplinas e deixou sua marca na profissionalização dos Maristas como educadores e na expansão desse grandioso trabalho.

Os mais de 100 anos pensando muito além de livros e da sala da aula inspiraram na FTD um movimento de abraçar um compromisso ainda maior: o de transformar a sociedade por meio da educação, enxergando a educação como um momento que inspira descoberta, escolha, liberdade e cidadania.

O investimento social da FTD tem por objetivo contribuir para a melhoria da educação de crianças e jovens, por meio de projetos que complementam e fortalecem o aprendizado em âmbito nacional. Priorizamos o investimento no fomento à leitura, entendendo o ato da leitura como um direito e condição essencial para o pleno desenvolvimento de crianças e jovens.

COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC

A Comunidade Educativa CEDAC é uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) que trabalha desde 1997 pela melhoria das condições de aprendizagem nas redes públicas.

Atuamos para fortalecer a cultura profissional e o compromisso com a aprendizagem de crianças e jovens, por meio de projetos de formação, mobilização social, assessoria, produção de conteúdo e publicações.

Acreditamos no poder transformador do conhecimento e buscamos a democratização do seu acesso, condição fundamental para o indivíduo escolher como participar da sociedade.

Pequenos Leitores

Um projeto de formação de educadores para a
garantia do direito à literatura desde a primeira
infância

Pequenos Leitores

Um projeto de formação de educadores para a garantia do direito à literatura desde a primeira infância

Comunidade Educativa CEDAC e FTD Educação

1ª edição
São Paulo, 2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pequenos leitores : um projeto de formação de educadores para a garantia do direito à literatura desde a primeira infância / Comunidade Educativa CEDAC e FTD Educação. -- 1. ed. -- São Paulo : FTD, 2018.

ISBN 978-85-96-01772-5

1. Leitores 2. Leitura 3. Literatura - Estudo e ensino 4. Literatura infantojuvenil
5. Livros de leitura 6. Professores - Formação profissional I. Comunidade Educativa
CEDAC. II. FTD Educação.

18-19451

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Projeto de formação de educadores: Literatura na
primeira infância: Educação 370
Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Este livro poderá ser acessado por meio do código QR impresso na orelha e poderá ser reproduzido desde que citada a fonte.

COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC

Coordenação Executiva

Patrícia Diaz
Roberta Panico
Tereza Perez

Textos

Carolina Glycerio
Delia Lerner
José Castilho
Lurdinha Martins
Maura Barbosa
Patrícia Diaz
Sandra Medrano

Organização

Carolina Glycerio

Coordenação

Sandra Medrano

Projeto gráfico

Luana Haddad

Infografia

Paola Gongra e Renata Fagundes

FTD EDUCAÇÃO

Gerente de produção editorial

Mariana Milani

Coordenação de preparação e revisão

Lilian Semenichin

Supervisora de preparação e revisão

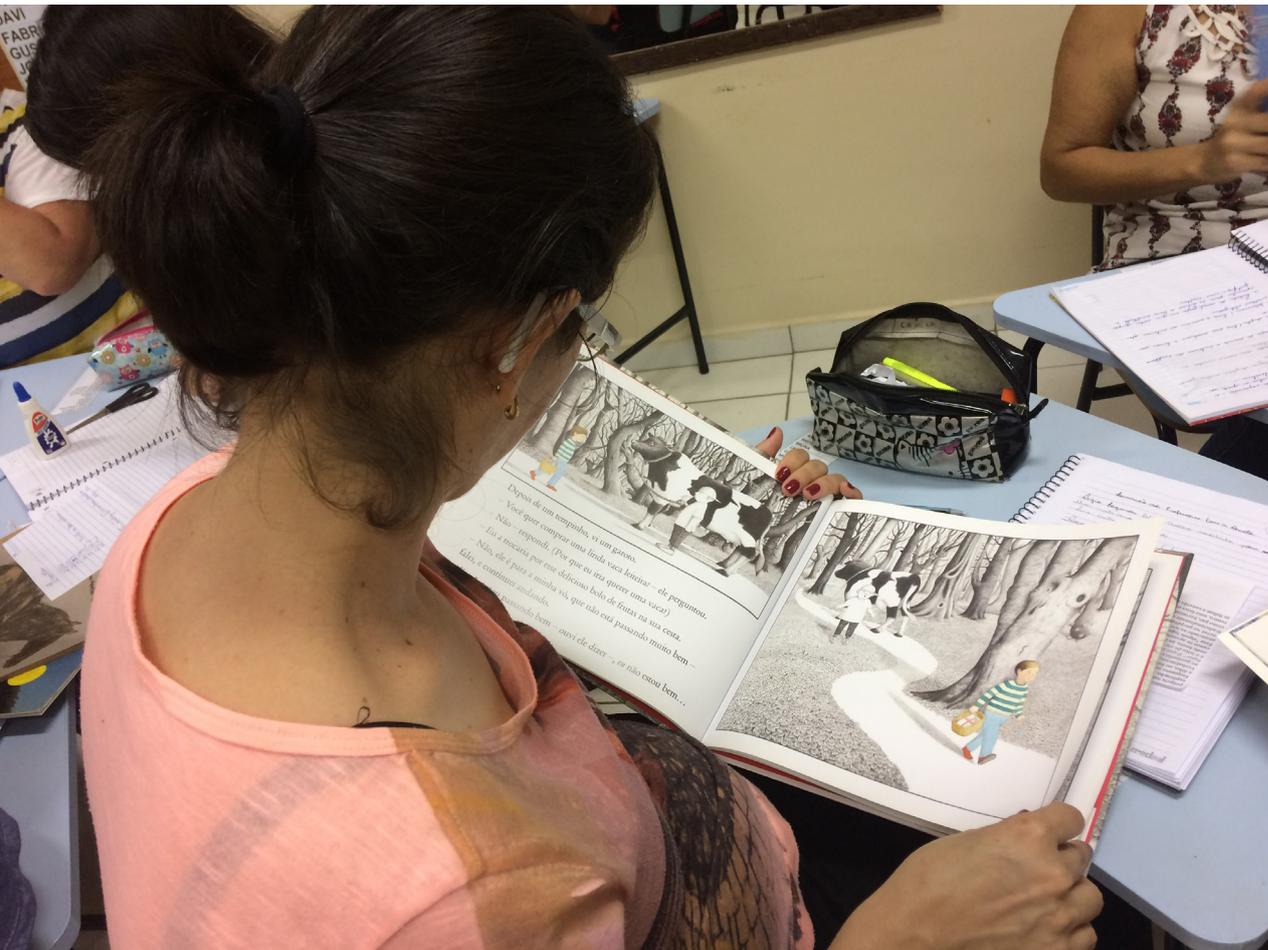
Beatriz Carneiro

Revisão de Textos

Mônica Cavalcante di Giacomo

Coordenação executiva

Idathy Munhoz
Pamela Dietrich Ribeiro



SUMÁRIO

Capítulo 1	13
O Projeto Pequenos Leitores	
Capítulo 2	19
A leitura como direito	
Capítulo 3	23
Políticas públicas de leitura: como estão? O que é preciso saber!	
Capítulo 4	31
De que leitor – e de que leitura – estamos falando?	
Capítulo 5	35
Por que começar a formação leitora na Educação Infantil?	
Capítulo 6	43
O papel da mediação na formação de leitores	
Capítulo 7	57
Uma Comunidade de Leitores na escola	
Capítulo 8	65
A metodologia de formação do Pequenos Leitores	
Capítulo 9	81
Avaliação e Monitoramento como aliados para o sucesso do Projeto	



PREFÁCIO
POR DELIA LERNER

Crianças muito pequenas que se apresentam a outros mundos possíveis, que exercem seu direito a ingressar em obras literárias e que dão seus primeiros passos como cidadãos da cultura escrita.

Professores que se assumem como leitores para percorrer com seus alunos esses mundos imaginários, que abrem espaços de intercâmbio para partilhar as reações e apreciações de todos diante do que foi lido.

Formadores que compartilham com os docentes leituras e maneiras de ler, que ajudam a desentranhar sentidos e a apreciar o *resplendor das palavras*¹, que suscitam reflexões sobre o papel da literatura para ampliar nossa experiência, para aproximar-nos de outras culturas e de outras perspectivas, para compreender e compreender-nos melhor.

Todos eles protagonizam este livro, no qual encontraremos pistas para responder a um duplo desafio: o de formar as crianças, desde muito pequenas, como leitores literários, e o de traçar caminhos para colaborar com os docentes, artesãos potenciais dessa formação.

Mas isso não é tudo. Longe de deter-se na intimidade da sala de aula ou no âmbito da formação docente, as autoras – integrantes da equipe da CE CEDAC – põem em primeiro plano tanto a dimensão institucional como a das políticas públicas que podem respaldar e fortalecer a formação de leitores.

Abrem-nos assim as portas para conhecer as múltiplas facetas contempladas pelo projeto. Compartilham conosco um trabalho cuidadoso e sistemático, que permitiu expandir a concepção teórica subjacente às ações, encarná-la tanto no espaço formativo como na sala de aula e aprofundar as conceptualizações com base em questões apresentadas ao analisar o que foi realizado.

¹ MONTES, Graciela. La frontera indómita. México: Fondo de Cultura Económica, 1999. p. 69.

N.T.: traduzido livremente do original: “destello de las palabras”.

Ao percorrer as páginas deste texto polifônico – no qual se escutam vozes de especialistas em leitura literária e em políticas públicas, assim como vozes de docentes comprometidos com o projeto –, os leitores poderão apreciar até que ponto as reflexões elaboradas pelas autoras se mostram inspiradoras e férteis, com base nas diferentes experiências realizadas.

Gostaria de destacar aqui algumas das ideias desenvolvidas neste livro, relativas ao enfoque do trabalho com as crianças e com os docentes.

Como a formação dos “Pequenos Leitores” é concebida?

Não se trata apenas de ler para eles, não se trata apenas de “criar o hábito da leitura”. Como apontou Jean Hébrard, o verbo ler não é intransitivo: o valor da leitura é inseparável do valor das produções culturais a que temos acesso por meio dela. Por isso, é central selecionar cuidadosamente as obras que compartilharemos com as crianças, por isso é central esclarecer como nos apresentamos aos destinatários de nossas leituras.

Neste sentido, as autoras nos dizem:

As escolhas também indicam nossa visão de criança e de literatura. A aposta, então, é numa criança capaz, inteligente, que pensa, que pode construir sentidos e se relacionar com a obra na sua complexidade. É, também, uma aposta numa literatura diversa, aberta, desafiante, que pode ser ambígua, provocadora. É preciso, assim, fazer uma seleção que garanta quantidade, diversidade e qualidade. Uma boa seleção, portanto, é aquela que valoriza os leitores.

As crianças poderão assim começar a construir sua *textoteca*² pessoal, esse conjunto de textos inesquecíveis que irá crescendo com elas, que as acompanhará sempre e enriquecerá seu olhar sobre o mundo, sobre os seres humanos, sobre a própria experiência.

As autoras nos convocam também a pensar em “uma leitura que acione o pensamento, os questionamentos, incomode, que tire do lugar, pois o que se pretende é que a leitura amplie os referenciais de mundo, o repertório cultural”. Uma bela maneira de visar à formação de leitores reflexivos e críticos.

Compartilhar reflexões sobre o que diz e o que quer dizer o texto lido, tornar observáveis aspectos em que as crianças ainda não podem reparar por elas mesmas, promover que se explicitem as diferentes interpretações presentes na sala de aula, colocá-las em diálogo e confrontá-las com o texto são contribuições essenciais para que os pequenos possam entender mais profundamente o que leem, para que possam exercer comportamentos próprios dos leitores e apropriar-se progressivamente da linguagem literária.

Qual a perspectiva da formação dos docentes como profissionais e como leitores literários?

Não se trata apenas de compartilhar com os professores o desejo de formar leitores, não se trata apenas de oferecer-lhes livros ou dar-lhes algumas “receitas” sobre como ler e comentar com as crianças o que foi lido. Graças ao longo e fértil trajeto percorrido pela Comunidade Educativa CEDAC no campo da formação docente em leitura e escrita, a equipe-autora de “Pequenos Leitores” sabe muito bem que o processo formativo requer tempo e que a instituição escolar cumpre um papel central no sentido de possibilitar (ou não) que a literatura esteja vitalmente presente na escola.

2 Neologismo criado por Laura Devetach.

É por isso que o projeto de formação se caracteriza como prolongado e sistêmico.

Prolongado, porque sustentá-lo ao longo do tempo é imprescindível para problematizar conceitos fundamentais envolvidos na proposta, entrelaçar diversas estratégias formativas, visitar, com base em diferentes perspectivas, os mesmos conteúdos, construir conhecimentos didáticos cada vez mais sólidos... Sistêmico, porque envolver a todos os integrantes da instituição em um trabalho compartilhado – que, ao mesmo tempo, contempla a contribuição de cada um tomando-se por base seu papel específico – é imprescindível para “instaurar na escola um ambiente leitor que inclui diretor, coordenador pedagógico, professores, funcionários, crianças e suas famílias por meio de ações que deem sentido à leitura como um direito de todos e de cada um”.

Sistêmico também, porque aspira conseguir que o projeto crie raízes na rede educativa, que se institucionalizem “os princípios e as ações de maneira que possam ser apropriados pela rede e sustentados ou ampliados pelas equipes locais mesmo quando já não estivermos mais atuando no Projeto”. Por isso as equipes técnicas das Secretarias são incluídas no processo formativo, cuja participação é prioritária porque – junto aos coordenadores pedagógicos – serão responsáveis pela continuidade da formação.

A apresentação rigorosa e fundamentada da proposta é articulada com uma narração nítida do que acontece nos espaços de formação. Os leitores poderão assim transitar por alguns encontros, ter acesso a certas discussões, conhecer exemplos de planejamento e aplicação na sala de aula de roteiros de leitura de determinadas obras literárias... Poderão também apreciar detalhadamente a metodologia de avaliação do desenvolvimento do Projeto, que envolve todos os participantes e traz informação valiosa para reorientar e enriquecer as ações.

Finalmente, ao avançar no trajeto marcado pelos capítulos deste livro, tomamos consciência de que a formação de pequenos leitores e de seus professores está atravessada por propósitos mais gerais, por uma concepção da educação e pelos fortes desafios que a escola enfrenta.

Reconhecer a complexidade do ensino. Concebê-lo como uma atividade que requer

discussão entre colegas, estudo, planejamento e análise do ocorrido nas aulas. Assumi-lo como responsabilidade compartilhada por todos os integrantes da instituição. Criar condições capazes de assegurar a aprendizagem de todas as crianças... São traços de uma visão que compreende todos os integrantes da comunidade escolar como sujeitos de direito e que aspira democratizar a leitura como patrimônio de todos os cidadãos.

Por todas as razões anteriores, assim como por muitas outras que cada leitor encontrará à medida que percorrer suas páginas, não há dúvida de que este livro contribuirá com ferramentas de trabalho insubstituíveis e será inspirador para todos aqueles que estão comprometidos com a educação e com a formação literária de nossas comunidades escolares.



CAPÍTULO 1

O PROJETO PEQUENOS LEITORES

O Pequenos Leitores é um projeto que tem origem na reflexão da Comunidade Educativa CEDAC sobre os caminhos a serem perseguidos para qualificar as situações de leitura, escrita e oralidade na escola, após anos de atuação na formação de educadores³ na área de língua portuguesa. Tratando-se especialmente de leitura, embora, atualmente, ela ocorra com maior frequência nas salas de aulas das escolas públicas e, muitas vezes, com bons livros, acreditamos que seja possível conquistar uma “resposta” ainda melhor na formação de leitores, principalmente nos anos iniciais, para garantir o direito ao acesso à cultura escrita desde muito cedo.

A iniciativa só se fez possível, para além das imprescindíveis condições institucionais oferecidas pela FTD Educação como parceiro apoiador e financiador, pela convicção de ambas as instituições na contribuição da leitura literária para a formação crítica do ser humano (ver Capítulo **“A leitura como direito”**), desde os seus primeiros anos.

Desde o final dos anos 1990, programas nacionais de distribuição de livros para as escolas públicas garantem acesso de professores e alunos a um acervo de qualidade, referendado por especialistas na área (**“Políticas públicas de leitura: como estão? O que é preciso saber!”**). Projetos como o Pequenos Leitores surgiram com a intenção de apoiar os educadores e gestores municipais a garantir condições institucionais e práticas pedagógicas para a formação leitora desde a Educação Infantil, fazendo bom uso desses livros, já que, como sabemos, o acesso a bons livros é condição necessária mas não suficiente para formar leitores (**“De que leitor – e de que leitura – estamos falando?”**).

O acompanhamento das práticas de leitura, nos trabalhos de formação, revela que, com frequência, é necessário ampliar – na leitura diária realizada por professores – o espaço para o diálogo e para a interação com e entre os pequenos leitores (**“Por que começar a formação leitora na Educação Infantil?”**). Observamos que se faz necessário

³ Utilizamos o termo “educadores” englobando todos os profissionais da educação, não só professores, mas também coordenadores pedagógicos, diretores e técnicos das secretarias de educação que têm compromisso com a educação de crianças e jovens em suas redes

trabalhar com os educadores para que desenvolvam uma escuta atenta das apreciações que as crianças fazem sobre o livro em todos os seus aspectos estéticos, percebendo os diferentes impactos causados no leitor e auxiliando-as a elaborar e expressar suas opiniões em torno do texto lido (**“O papel da mediação na formação de leitores”**).

É comum encontrarmos, na Educação Infantil, práticas de contação e/ou narração oral de histórias que, muitas vezes, se confundem, na concepção dos educadores, com momentos de leitura. Também é uma prática recorrente o uso do livro como “disparador” para trabalhar conteúdos de outras áreas do conhecimento, sendo a leitura só um pretexto para ensino de determinados conteúdos não relacionados à formação do leitor. Apostamos no potencial existente na ampliação do diálogo entre o leitor e o livro, uma vez que investir nessa relação permite que quem lê possa se aproximar do texto de diferentes perspectivas, analisar e confrontar opiniões e percepções, desenvolver-se como leitor do livro e do mundo.

No contexto de desenvolvimento do Projeto, consideramos também que é preciso olhar para a formação leitora do professor. A pergunta que nos fazíamos, no início, era como poderíamos ampliar seus conhecimentos como leitor e, ao mesmo tempo, como mediador de leitura e formador de leitores. Em outras palavras, era preciso coordenar a formação dos professores em duas frentes: a sua própria formação literária e a construção de seus conhecimentos didáticos relacionados à formação leitora literária das crianças, como movimentos que acontecem de forma paralela, mas articulada.

O Projeto Pequenos Leitores investe, assim, na maior compreensão da situação de leitura, principalmente a literária, diferenciando essa atividade das demais e focalizando nessa prática conteúdos relacionados à formação leitora das crianças como um fim em si mesmo e não uma justificativa para o ensino de outros conteúdos. Dessa forma, o Projeto tem como objetivo contribuir para a melhoria da prática de leitura literária nas escolas públicas de Educação Infantil, com a qualificação profissional de todos os educadores – professores, coordenadores pedagógicos, diretores e técnicos da secretaria de educação – envolvidos nesse segmento.

Escolhemos o segmento da Educação Infantil, de 3 a 5 anos, com o objetivo de possibilitar que a rede escolar e as escolas ampliem a compreensão sobre sua importante função na formação de leitores e contribuam para que a leitura de qualidade aconteça na rotina das crianças desde muito pequenas, pois consideramos esse acesso um direito inalienável a ser garantido e a escola como o espaço privilegiado para promovê-lo com condições de igualdade.

Como a formação sistêmica de educadores é um dos nossos princípios, sabemos que não é suficiente envolver apenas os professores, é necessário trazer coordenadores, diretores e a equipe técnica da Secretaria para discutir o que ler, para que ler, como fazer essa leitura com crianças dessa idade e quais as condições institucionais a serem garantidas para a leitura na escola. É fundamental que cada educador tenha clareza de seu papel na formação de leitores e que a escola dialogue com as famílias para que juntas constituam uma Comunidade de Leitores (**“Uma Comunidade de Leitores na escola”**). Para tanto, precisamos revisitar diversos conceitos relevantes para a formação de leitores: de que criança estamos falando e o que se aprende e o que se ensina a partir da leitura literária (**“A metodologia de formação do Pequenos Leitores”**).

Desde o início, professores, coordenadores pedagógicos, diretores e equipe técnica das secretarias de educação sabem os resultados a ser esperados no projeto (**“Avaliação e Monitoramento como aliados para o sucesso do Projeto”**). Contribui para o sucesso do projeto o fato de os municípios participantes passarem por um edital público de seleção, o que não só assegura que reúnam algumas condições para a implantação da formação, como já demonstram estar predispostos a realizar um trabalho dessa ambição e complexidade. Nesse sentido, vale ressaltar a importância da dedicação dos profissionais desses municípios para os resultados alcançados.

Outra marca importante do Projeto é a sua preocupação com a institucionalização da prática de leitura literária na Educação Infantil. Com o intuito de possibilitar a manutenção e autonomia do município na continuidade da realização das propostas, a formação articula: discussão e reflexão sobre as práticas pedagógicas; condições

institucionais e mecanismos de aprimoramento contínuo; reconceitualização e produção de documentos oficiais que possam fazer parte da proposta político-pedagógica das escolas e do projeto pedagógico da secretaria.

Cada um dos educadores envolvidos na Educação Infantil tem responsabilidades específicas e outras compartilhadas e, em um todo articulado, juntos possibilitam que as crianças ingressem na cultura escrita. Assim, a engrenagem do sistema educacional funciona quando todos podem ter e dar condições para que o ensino e a aprendizagem aconteçam nas salas de aula, na escola e na rede.

No decorrer das suas três edições, o Projeto foi sendo aprimorado em função de avaliações feitas com grupos focais de participantes, do monitoramento dentro da proposta avaliativa do Projeto, dos estudos e reflexões permanentes da equipe e das preciosas supervisões das educadoras Delia Lerner⁴, Cecilia Bajour⁵ e Marcela Carranza⁶.

Estratégias formativas foram criadas e aprimoradas, a rotina de formação revista

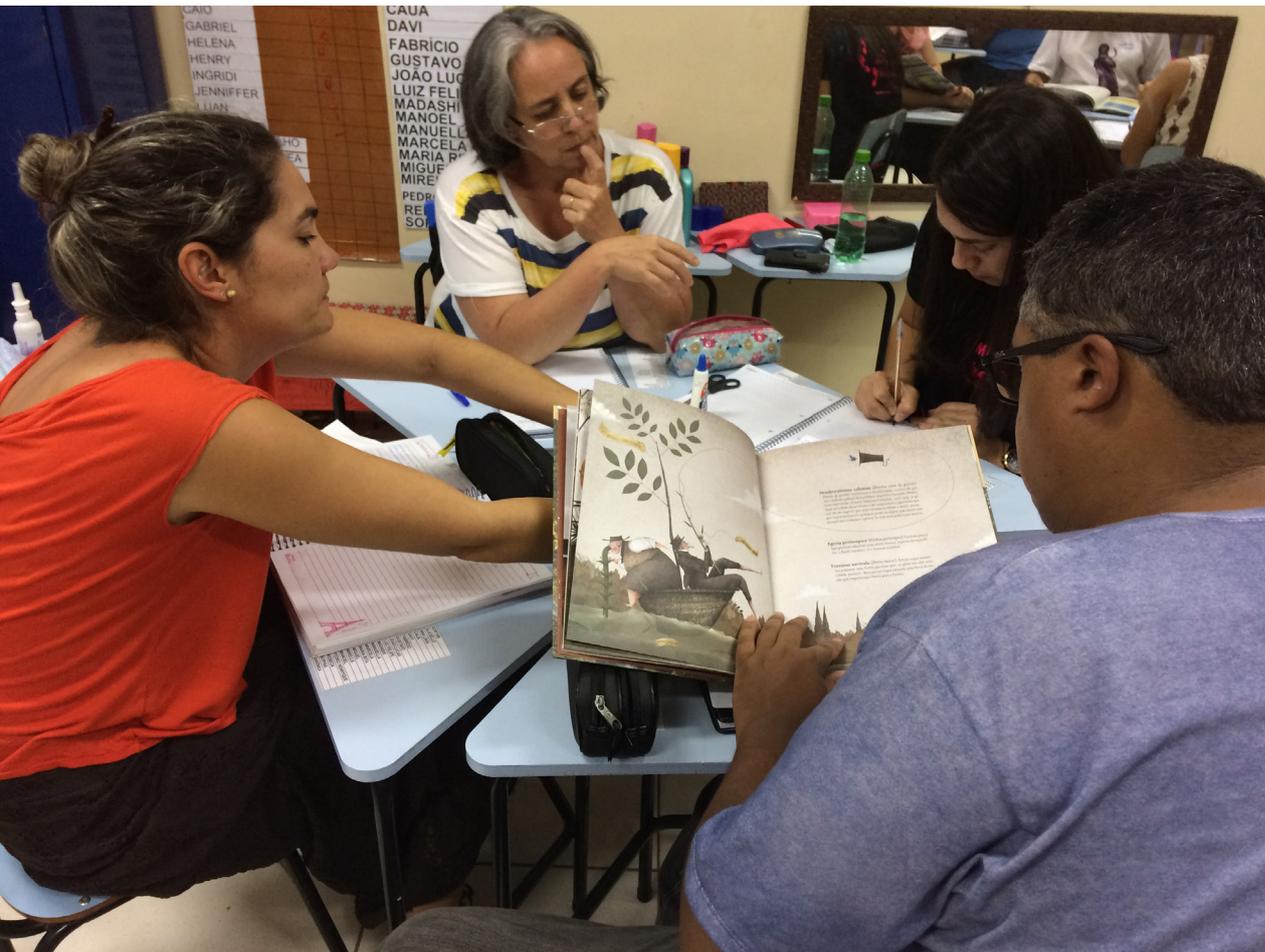
4 Delia Lerner é professora titular da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires, pesquisadora de Didática da Língua e autora de diversas publicações. Dirige, em colaboração com Beatriz Aisenberg, uma linha de investigações interdidáticas sobre a leitura e a escrita como ferramentas de aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. Integrante da equipe de Cultura do Sindicato Único de Trabalhadores da Educação (Suteba), atua também como supervisora dos projetos de formação de professores em Língua Portuguesa da Comunidade Educativa CEDAC há 18 anos.

5 Cecilia Bajour é formada em Letras pela Universidade de Buenos Aires e mestre em Livros e Literatura para Crianças e Jovens pela Universidade Autônoma de Barcelona e Banco do Livro da Venezuela (FGSR). Atualmente é codiretora de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil da Universidade Nacional de San Martín, instituição em que também coordena a Área de Literatura Infantil e Juvenil do Programa de Leitura, Escrita e Literatura Infantil e Juvenil (PLELIJ). Atuou como coordenadora acadêmica no curso de pós-graduação em Literatura Infantil e Juvenil, organizado pela Escola de Capacitação (CePA) do Ministério de Educação do Governo da Cidade Autônoma de Buenos Aires, instituição na qual foi coordenadora de Capacitação sobre Bibliotecas Escolares.

6 Marcela Carranza é especialista em literatura e livros para crianças e escreve artigos para revistas especializadas em literatura e educação das crianças. Formada na Universidade Autônoma de Barcelona, foi professora de literatura infantil no programa de pós-graduação em literatura juvenil no CEPA da cidade de Buenos Aires entre 2002 e 2010. Atualmente ensina literatura para crianças e jovens e coordena oficinas de escrita em cursos de formação de professores em Buenos Aires.

em função de indagações e inquietações, que foram nos revelando com muita nitidez a complexidade de formar um leitor literário, seja ele criança seja adulto (em nosso caso, o educador responsável pela formação de outro leitor).

Esta publicação foi escrita pela equipe envolvida no Projeto com o objetivo de contribuir com a prática de profissionais da Educação Infantil, interessados na área de leitura e formadores de professores. Ao longo das próximas páginas, vamos explorar alguns dos fundamentos e das apostas do Projeto, compartilhar aprendizados que tivemos no percurso e, assim esperamos, possibilitar ao leitor refletir conosco sobre os caminhos já abertos e outros que poderão se revelar na busca por assegurar o direito à literatura desde os primeiros anos de vida.



CAPÍTULO 2

A LEITURA COMO DIREITO

“Ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. [...] A literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como talvez não haja equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade.”

(Antonio Candido)

A construção de uma sociedade mais justa e igualitária requer instituições conscientes de seu papel, e a escola é fundamental na busca desse objetivo. Não é por acaso que a Constituição lhe atribui, em seu artigo 206, o dever de oferecer um ensino com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e na garantia de padrão de qualidade.

Mas como transformar os respaldos legais em ações que colocam os cidadãos – sim, as crianças os são – em situações em que possam usufruir desses direitos? Como proporcionar aos estudantes oportunidade de exercer o seu direito à leitura?

O Projeto Pequenos Leitores tem como proposta inserir as crianças na cultura escrita por meio da leitura. Para isso, tem como meta, no nível da gestão da rede pública municipal e das escolas, “contribuir na implementação da Proposta Pedagógica da rede e no Projeto Político Pedagógico das escolas no que se refere ao conteúdo de leitura literária para as crianças de 3 a 5 anos”.

Assim, buscamos construir com as equipes gestoras um respaldo legal local e contextualizado que, embasado na Constituição e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), possa assegurar o acesso das crianças à leitura literária de qualidade. Nosso trabalho com gestores educacionais e gestores escolares tem um caráter sistêmico, que visa garantir que a leitura ganhe uma dimensão institucional, na

rede de ensino e no cotidiano, não só da sala de aula e da biblioteca, mas também de todo o espaço escolar e de todo o sistema de ensino. Buscamos tornar visível aos participantes do Projeto que formar leitores requer um posicionamento político e atuamos para fortalecer esse posicionamento nas escolas e na rede.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil indicam que as propostas pedagógicas desse segmento devem respeitar os seguintes princípios:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Com a metodologia e a estrutura de funcionamento do Projeto Pequenos Leitores (tratadas no Capítulo 8 desta publicação), procuramos contemplar as dimensões ética, política e estética presentes nas Diretrizes. Consideramos todas as crianças como cidadãs de direito e buscamos contribuir para que todos os educadores se responsabilizem por proporcionar o acesso à leitura com qualidade e por promover uma cultura do diálogo, que possibilite às crianças se expressarem e serem ouvidas, desde pequenas.

Também podemos destacar o fato de que o projeto trabalha com a análise e a seleção criteriosa do acervo de livros disponibilizados às crianças. O propósito é que os educadores qualifiquem o processo de escolha dos livros a serem trabalhados com as crianças e elaborem, com mais intencionalidade, seus planejamentos de atividades, aperfeiçoando o processo de mediação de leitura. O uso de obras literárias com qualidade é fundamental para proporcionar as aprendizagens que o projeto propõe.

Além disso, o Projeto fornece para as escolas da rede um acervo composto de livros que, como diz Cecilia Bajour, “dialogam com a sensibilidade estética das crianças, sobretudo numa etapa da vida em que tudo é iniciação, experimento, fertilidade e

pergunta em aberto”. Assim, colocamos em discussão de forma cuidadosa a necessidade de assegurar às crianças o acesso a livros que surpreendam e abram a possibilidade de continuar a conversa.

Ainda com relação ao acervo, trabalhamos com os gestores de forma que possam ampliar seus observáveis sobre a questão do uso dos recursos destinados à ampliação do acervo, sobre a qualidade dos materiais disponibilizados e sobre a importância de democratizar o acesso e o uso dos livros no espaço escolar, não só pelas crianças, mas também pela comunidade.

Segundo Luiz Percival Leme Britto (2015), além da insistência no valor da leitura, temos a tarefa de democratizar o acesso aos bens culturais que se expressam pela leitura. Nesse sentido, o Projeto Pequenos Leitores busca valorizar as escolas como espaços de leitura e de formação de uma comunidade leitora pois, muitas vezes, é o único local onde a comunidade tem acesso aos bens culturais, como a leitura literária. Segundo Isabel Solé (1995), “a escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam incrementadas em seu interior.”

É importante ressaltar que, no Pequenos Leitores, quando falamos em leitura como direito, consideramos como um direito não só das crianças, mas de toda a comunidade escolar. É fundamental que os educadores, principalmente, sejam formados como leitores para que formem crianças leitoras. É preciso que tenham esse desejo e essa consciência para transformar essa disposição em ação. Assim, a escola precisa ser um espaço de reflexão e de ação sobre a leitura literária para os educadores, para que, em colaboração, possam construir o sentimento de pertencimento a uma comunidade leitora com o propósito de garantir esse direito a todos os pequenos cidadãos.



CAPÍTULO 3

POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA: COMO ESTÃO?

O QUE É PRECISO SABER!

Por José Castilho Marques Neto ⁷

⁷ Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Professor aposentado na FCL-Unesp/Araraquara, pesquisador, conferencista, escritor, editor e publisher, e gestor público. Atualmente é consultor na JCastilho – Gestão&Projetos – Livro-Leitura-Biblioteca (www.jcastilhoconsultoria.com.br) e assessor do CERLALC (Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe) -Unesco para Planos Nacionais de Leitura. Presidiu a Editora Unesp, a Biblioteca Pública Mário de Andrade (São Paulo) e foi Secretário Executivo do Plano Nacional do Livro e Leitura do Brasil (MinC e MEC). Presidiu em vários mandatos a Associação Brasileira e a Associação Latino-americana e Caribenha das Editoras Universitárias (ABEU e EULAC). É consultor de organismos nacionais e internacionais na área acadêmica, educacional e cultural.

Muitas vezes no nosso trabalho como educadores nós nos sentimos sozinhos, como se o que fazemos em sala de aula tivesse pouco alcance no rígido limite das paredes da nossa escola. Descobrir que não estamos sós e que outros colegas, outras escolas, outros municípios, estados, países fazem ou buscam fazer ações e projetos para formar mais e melhor nossos alunos é sempre uma alegria e também uma nova esperança, uma injeção de ânimo que nos mostra a força da educação e da cultura para formar homens e mulheres melhores para esse planeta tão sofrido e carente.

Sabemos que as informações sobre o que está sendo feito de bom muitas vezes se perdem em meio ao volume de informações a que temos acesso e devido a uma concorrência com notícias de consumo rápido ou com um viés sensacionalista. Além disso, temos que levar em conta que as mudanças que precisam ser feitas no campo da leitura vão contra privilégios seculares em que o direito à leitura era de poucos.

Nós, os educadores, os formadores de leitores dentro e fora da escola, temos a teimosia em formar outros leitores e temos a consciência de que isso é vital para uma sociedade mais justa, mais humana, mais equânime. E também por conta dessa perseverança, dessa resiliência, é que nós continuamos sempre nos multiplicando, espalhados em todos os recantos desse imenso país.

E qual o lugar da política pública de leitura nesse contexto? No meu entender não é outra a sua função: juntar todas as ações de leitura praticadas pelo Estado e pela sociedade e a partir desse reconhecimento estimulá-las, fomentá-las, sustentá-las, legalizá-las, tornando-as perenes para que se constituam como eixos de construção da cidadania e reconhecendo o direito à leitura e à literatura para todos.

Aqui cabe um pouco da história recente da luta por um país de leitores. Tratarei apenas da história recente por questões de espaço, mas devemos reconhecer que há muitas décadas já se lutava para se formar novos leitores e, nessa caminhada, muitas conquistas formaram a massa crítica para que as iniciativas dos últimos 12 anos fossem possíveis.

Se a história recente por um Brasil de leitores ainda está distante do ideal de política pública permanente que fomente ações de leitura como Política de Estado, já demos muitos passos para elaborá-la. E reconhecemos esses passos no Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL! Plano que é nosso, de todos os brasileiros!

Tudo começou em 2003, em uma cúpula de Chefes de Estado e de Governo Ibero-americanos que se realizou na Bolívia. Naquela reunião, os Estados Ibero-americanos aceitaram uma indicação dos ministros da Cultura e de instituições de cooperação internacional – CERLALC e OEI (Organização dos Estados Ibero-Americanos) – para adotarem o Plano Ibero-americano de Leitura. A primeira medida desse Plano foi declarar o ano de 2005 como o Ano Ibero-americano da Leitura, que no Brasil se chamou Vivaleitura.

E aqui no Brasil, como em 21 países da região, durante o Vivaleitura se descobriram as milhares de ações e programas de leitura que eram realizados por escolas, por bibliotecas, por associações culturais, por redes comunitárias, enfim, por uma gama imensa de pessoas e instituições da sociedade e dos vários níveis de governos – federal, estaduais e municipais. O Ano Ibero-americano da Leitura se transformou num ano de reconhecimento e de promoção dessas ações, inclusive com a instituição aqui no Brasil do Prêmio Vivaleitura para homenagear esses esforços também nos anos seguintes. Foi também nesse ano que o governo brasileiro e as entidades e voluntários da sociedade civil que formavam a comissão organizadora do Vivaleitura sentiram a necessidade de criar no Brasil a versão do Plano Ibero-americano da Leitura e assim, com os países irmãos, deram início ao movimento para construir o PNLL.

Àquela altura todos já sabiam que a maior força do PNLL viria daqueles que faziam a formação leitora no país e que não se tratava de inventar a roda, mas aglutinar e potencializar todas as ações. Do segundo semestre de 2005 até o final de 2006, foram realizadas mais de 150 reuniões de diversos formatos e tamanhos pelo Brasil todo, além de videoconferências, consultas públicas pela internet, audiências públicas nos

poderes legislativos, reuniões com especialistas do setor, entre outras iniciativas. Após amplo diálogo com os formadores, os mediadores e todas as categorias da grande cadeia criativa, produtiva, mediadora e distribuidora do livro e da leitura, foi concluído o texto final do PNLL em dezembro de 2006. Tínhamos escrito um texto conceitualmente produzido por especialistas e pelos militantes do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas e, nesse sentido, sua autoria é absolutamente coletiva, fruto do debate e da história da luta pela leitura no país. Atingíamos em dezembro de 2006, em histórica e ampla reunião em Brasília, o desejado consenso entre o governo e a sociedade tanto no diagnóstico do que é preciso fazer como nos objetivos a alcançar para o Brasil se tornar um país de leitores. Costumo chamá-lo de nosso primeiro pacto social pelo letramento e pela formação de uma verdadeira política pública de formação de leitores plenos.

Seus alicerces são sólidos: o Estado e a Sociedade precisam estar juntos nessa longa batalha para formar leitores, assim como é imprescindível a união permanente da Educação e da Cultura para atingir plenamente os objetivos do Plano.

Seus quatro eixos são norteadores e nos dão os rumos do que é preciso fazer:

1. democratização do acesso ao livro e à leitura;
2. fomento à leitura e à formação de mediadores;
3. valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico;
4. desenvolvimento da economia do livro.

Ao mesmo tempo em que o Brasil desenvolveu um plano com a intensa participação da sociedade civil e aproximou a cultura da educação, foi dado início a outro movimento igualmente importante que foi o incentivo a que estados e municípios construíssem também seus Planos Estaduais e Municipais de Livro e Leitura – PELL e PMLL.

Podemos afirmar que, de maneira geral, esses três pontos – participação da sociedade, cultura e educação juntas e descentralização do PNLL – foram os principais

diferenciais do Plano brasileiro em relação aos países ibero-americanos que levaram adiante também seus Planos Nacionais de Leitura. É importante que saibamos que esse movimento foi internacional e nesse período, organizados pelo CERLALC, tivemos intensa cooperação entre os coordenadores nacionais de cada um dos Planos por intermédio de uma rede de colaboração e troca de experiências. Muitos dos países conseguiram formular seus planos nacionais entre 2006 e 2010 e hoje podemos afirmar que é quase impossível tratar de assuntos da educação ou da cultura nas políticas públicas de nossos países sem incluir a formação leitora.

Os anos de 2006-2010 foram pródigos e avançou-se muito e concretamente. Quase 1.700 municípios que não tinham bibliotecas públicas foram atendidos; valorizou-se o conceito da necessidade do mediador de leitura e centenas de ações nacionais e locais foram implementadas; em conjunto com os bibliotecários, modernizaram-se conceitos e a ideia de “biblioteca viva”, aberta, acolhedora, múltipla, e o verdadeiro centro cultural e de formação continuada substituiu a velha ideia da simples guarda e preservação. Bibliotecas foram modernizadas, bibliotecas parque referenciais foram construídas, pontos de leitura foram espalhados em associações culturais por todo o país. Multiplicaram-se as feiras de livros, os festivais literários, as homenagens e o reconhecimento do Brasil no exterior difundindo sua literatura contemporânea. Em todas essas ações, houve a valorização dos criadores, dos produtores, da literatura e do valor simbólico do livro. A leitura voltava à pauta do debate e das mídias do país. Foi dado um salto, embora inicial e insuficiente para o tamanho do problema que enfrentávamos, mas foram passos estratégicos e finhamos o PNLL traçando as linhas de ação do futuro.

A partir de 2011, tanto no Brasil como nos países ibero-americanos, tivemos retrocessos, alguns graves e que comprometeram o desenvolvimento do que havia sido plantado.

Com a crise política brasileira, em 2016, esse problema se agravou e vivemos hoje um PNLL muito desidratado no poder federal. Problemas de origem variada também

criaram obstáculos para os países irmãos. Mas não nos esqueçamos de que somos “formiguinhas” e não paramos nunca de construir!

Um resultado objetivo e muito importante dessa construção coletiva, obtido apesar de todos os problemas institucionais que o Brasil enfrenta, foi a aprovação pelo Congresso Nacional da Lei da Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), entregue à Frente Parlamentar Mista em Defesa da Leitura pelo PNLL em maio de 2016 e transformada em Projeto de Lei pela Senadora Fátima Bezerra (PT/RN). Após a aprovação pelo Congresso Nacional, o PL-PNLE foi sancionado pelo Poder Executivo no dia 12 de julho de 2018 e se tornou a Lei 13.696 que instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita.

Com essa conquista o Brasil alcançou pela primeira vez em sua história o almejado marco legal para se obter uma Política de Estado, garantindo todos os alicerces e eixos do PNLL e instituindo a obrigatoriedade do Estado brasileiro de criar e fazer acontecer o Plano Nacional de Livro e Leitura decenal, com objetivos e metas baseados nos princípios e diretrizes da Lei da Política Nacional de Leitura e Escrita.

Junto a essa conquista legislativa prossegue por todo o país a construção dos Planos Estaduais e Municipais de Livro e Leitura, garantindo a perenidade do Plano Nacional.

O Brasil se move positivamente pela força dos militantes pela leitura, apesar dos retrocessos que vivenciamos na política cultural e educacional.

A boa notícia no plano internacional é que também vários países retomaram recentemente seus planos nacionais ou passam a formulá-los. O CERLALC rearticulou a Rede dos coordenadores de planos nacionais – REDPLANES – e a primeira reunião já ocorreu no Chile em julho de 2017 congregando 16 países. Juntos e articulados novamente teremos mais força para prosseguir na criação de nações leitoras, rumo ao nosso inalienável DIREITO À LEITURA, chave de todos os DIREITOS HUMANOS, nessa era comandados pela informação e pelo conhecimento na qual saber ler e escrever plenamente é condição indispensável para a equidade dos seres humanos.

Todos os que chegaram até o final deste texto sabem que nada é realizado sem muita luta no mundo real. E no campo da conquista e preservação de direitos humanos a necessidade de lutar sempre é ainda mais imperiosa. Lutamos pela leitura em nossas salas de aula, em nossas casas e comunidades, nos templos religiosos, nos bares, nos clubes e associações. Essa é a nossa vida como educadores dentro e fora da escola, e o Projeto “Pequenos Leitores” é um exemplo especial desse movimento. E é por isso que eu tenho esperanças. Acredito, porque testemunho todos os dias essa luta de milhares pelo Brasil afora e também pela região ibero-americana. Não estamos sós e sabemos que esta é uma luta de muitas gerações. Perseverantes e juntos faremos do Brasil e da região ibero-americana países leitores, cidadãos plenos e preparados para construir um mundo melhor e mais humano.

[Para saber mais, acesse documentos e o livro PNLL – Textos e História e documentos, no site <www.cultura.gov.br/pnll>. Site do CERLALC: <<http://cerlalc.org/es/>>.]



CAPÍTULO 4

DE QUE LEITOR – E DE QUE LEITURA – ESTAMOS FALANDO?

“Ler um texto não é tarefa simples, requer competência. Requer atenção, memória, capacidade de relação e associação, visão espacial, certo domínio do léxico e sintático da língua, conhecimento dos códigos narrativos, paciência, imaginação, pensamento lógico, capacidade de formular hipóteses e construir expectativas, tempo e trabalho.”

(Constantino Bértolo)

No intuito de qualificar o leitor que se anseia formar, é bastante comum ouvirmos duas palavras: “crítico” e “autônomo”.

Por que essa necessidade de atribuir adjetivos ao leitor?

A palavra leitor deveria bastar para nos referirmos a alguém que realiza a leitura e que não se limita a decifrar as letras. Afinal, “ser leitor significa algo mais que simplesmente saber ler, que saber enunciar em voz alta ou em silêncio as palavras escritas em linhas corridas” (BRITTO, 2015, p. 127).

No Projeto Pequenos Leitores, consideramos que leitor é aquele que revela o segredo cifrado em imagens e em palavras (MONTES, 1999), que constrói sentido por meio da relação que estabelece entre o dito explicitamente no texto e o que está implícito e necessita ser inferido com base nos indícios provenientes do texto e em seus próprios conhecimentos. O leitor garimpa o sentido, em um jogo ativo de busca de significado.

Esperamos uma leitura que acione o pensamento, os questionamentos, incomode, que tire do lugar, pois o que se pretende é que a leitura amplie os referenciais de mundo, o repertório cultural, os esquemas de interpretação dos envolvidos, como diz Britto.

Lemos por diferentes motivos e razões: para nos informar, para nos distrair, para estudar, para apreciar, e cada uma dessas situações aciona atitudes, intenções, comportamentos distintos. Dessa forma, ler um romance por fruição é muito diferente de ler a mesma obra para um estudo literário, assim como a leitura de uma revista científica na sala de espera de um consultório médico não é o mesmo que ler a mesma

publicação para estudar um tema.

Mas por que falar desses conceitos no contexto da Educação Infantil, que abriga crianças tão pequenas?

No Projeto Pequenos Leitores, trabalhamos com o princípio de que o leitor começa a ser formado assim que ele tem atendido o seu direito de acesso à cultura escrita, no caso, a leitura. E isso pode acontecer desde seus dias no útero materno.

Isso significa que a formação leitora do indivíduo se dá desde quando ouve textos lidos e lê por meio de outro leitor (pai, mãe, professora, irmão, tia, tio, avó, avô...). E que essa formação é progressiva e contínua, ou seja, tem começo mas pode não ter fim...

“Ler um texto não é tarefa simples, requer competência. Requer atenção, memória, capacidade de relação e associação, visão espacial, certo domínio do léxico e sintático da língua, conhecimento dos códigos narrativos, paciência, imaginação, pensamento lógico, capacidade de formular hipóteses e construir expectativas, tempo e trabalho.”

(BÉRTOLO, 2014)

Só faz sentido falar da formação leitora de uma criança se a concepção que se tem dela é a de um ser inteligente que demonstra o desejo de se comunicar com o mundo desde muito cedo. Basta observar a incrível curiosidade de um bebê, o modo como investiga intensamente o mundo, movido pela vontade de descobrir como ele funciona. Os bebês adoram aprender e interagir.

Essa percepção da capacidade da criança, que pode ser tão nítida para pais, educadores e cuidadores que convivem com crianças pequenas, é corroborada pelas pesquisas da neurociência que mostram que nos primeiros sete ou oito anos de vida há um excedente de neurônios que possibilita condições perfeitas para um desenvolvimento extraordinário! Além disso, revelam as pesquisas, nesse período o cérebro possui uma grande plasticidade, ou seja, maior facilidade para estabelecer conexões entre

os neurônios. A primeiríssima infância (que vai, aproximadamente, do zero aos três anos) é conhecida como um momento de base para as aprendizagens e construções emocionais, físicas, sociais e cognitivas desse ser humano.

Considerando a literatura como linguagem que permite ampliar a compreensão de si mesmo e do mundo, o Projeto Pequenos Leitores tem como foco qualificar e ampliar as oportunidades para a formação leitora nessa etapa tão potente do desenvolvimento humano.



CAPÍTULO 5

POR QUE COMEÇAR A FORMAÇÃO LEITORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

“A literatura oferece material simbólico inicial para que a criança comece a descobrir não apenas quem é, mas também quem quer e pode ser.”

(Yolanda Reyes)

Por cultura escrita entendemos todo o patrimônio existente na forma escrita. Emilia Ferreiro, pesquisadora argentina autora do estudo que mostrou pela primeira vez que as crianças pensam para poder entender a escrita, refinou/atualizou esse conceito com o termo “Culturas do escrito”. Emila diz que em um mundo interconectado, há que se pensar nos sistemas de escrita (no plural), assim como na diversidade de línguas e, em consequência, nas formas culturalmente diversas de interagir com a escrita.

Afinal, é ou não indicado começar o processo de alfabetização na Educação Infantil? Se entendermos, de forma reduzida, que alfabetizar é o ensino da notação do sistema de escrita, o ensino das letras, sílabas e sons, com atividades que se prestam a antecipar práticas tradicionais e artificiais comumente desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a resposta é definitivamente **não**. Se, em vez disso, o que se entende por alfabetizar é inserir o indivíduo nas **culturas do escrito**, torna-se um papel desejável, e quase necessário, da Educação Infantil permitir que as crianças vivam, na escola, situações que as aproximem dessas culturas, que assegurem seu direito a ter acesso aos bens culturais produzidos na história da humanidade.

Embora desde há muito tempo as orientações oficiais para a Educação Infantil apontem para a não antecipação do ensino formalizado da escrita e da leitura, a prática nas escolas não vem revelando tal compreensão. Nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 1998, vemos indicada a necessidade de a leitura, nesse segmento, ser um valor em si, sem que haja a necessidade de realizar atividades que buscam verificar o que foi aprendido:

“Práticas de leitura para as crianças têm um grande valor em si mesmas, não sendo sempre necessárias atividades subsequentes, como o desenho dos personagens, a resposta de perguntas sobre a leitura, dramatização das histórias etc. Tais atividades só devem se realizar quando fizerem sentido e como parte de um projeto mais amplo. Caso contrário, pode-se oferecer uma ideia distorcida do que é ler.”

(BRASIL, 1998, v. 3, p. 130)

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, também há um alerta para a necessidade de que a linguagem escrita seja acessada pelas crianças da Educação Infantil de forma a preservar seu sentido nos diferentes usos sociais que dela fazemos:

“Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever.”

(BRASIL, 2013, p. 94)

Saber ler e escrever são conhecimentos reconhecidos social e historicamente como necessários à atuação cidadã. Direitos que devem ser assegurados para todos. As crianças que vivem em meios mais favorecidos do ponto de vista socioeconômico, em sua maioria, têm esses direitos assegurados, desde muito pequenas, nas próprias vivências familiares e no entorno. Já as crianças provenientes de meios desfavorecidos, na maioria das vezes, só podem ter acesso às práticas da cultura escrita quando passam a frequentar a escola. Aqui, como sublinha essa passagem de Yolanda Reyes, há diferenças que se instalam e que podem ser determinantes para o futuro das crianças:

“Os relatos contados pelas vozes adultas permitem que as crianças entrem em contato com uma língua diferente da fala do imediatismo, e essa experiência acaba sendo fundamental tanto para nutrir o pensamento e dotá-lo de ‘estruturas invisíveis’ que dão coesão à sua própria narrativa – é impressionante quando se descobre como as narrativas das crianças habitualmente expostas às histórias se diferenciam de outras a quem não se contam nem se leem histórias –, como para ajudá-lo a ‘pensar na linguagem.’”

(REYES, 2010, p. 67)

Porém, esse encontro entre as crianças e as culturas do escrito só acontecerá, na instituição de Educação Infantil, se os educadores da primeira infância atuarem, intencionalmente, como promotores de situações em que seja assegurada, entre outras linguagens, a presença da linguagem escrita, considerando as características do seu uso social, ou seja, seus valores, conhecimentos e comportamentos. Dessa forma, os educadores não esperarão as crianças lerem e escreverem convencionalmente, ao contrário, bem antes disso, oferecerão oportunidades para interagirem com o universo da escrita, emprestando seus olhos e voz para ler os textos para elas e suas mãos e seu conhecimento sobre o sistema de escrita convencional para registrar por escrito as textualizações que elas constroem e lhes ditam.

Com essa abordagem, quanto mais a criança vivenciar experiências com objetos da cultura escrita, os diferentes gêneros discursivos, seus modos de organização etc., mais sentido encontrará no escrito, de modo que, quando for aprender formalmente o sistema de escrita, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ele terá maior sentido para ela.

A leitura literária é uma importante prática que proporciona a imersão das crianças nas culturas do escrito. Nas situações em que os educadores leem para as crianças, elas têm a possibilidade de aprender, entre outras coisas, sobre a linguagem escrita. Trata-se de condição fundamental para a entrada nesse universo. A autonomia para que leiam e escrevam por si mesmos, para que façam uso da palavra para se expressar e se posicionar diante das informações, nos anos seguintes, decorre dessa vivência.

A seguir, destacamos alguns depoimentos de professores da Educação Infantil, em formação no Pequenos Leitores, que relatam como levavam a literatura aos pequenos:

“Os contos de fadas já eram conhecidos, a gente não precisava ler antes porque já tínhamos de cor... então fantasiávamos para chamar atenção.”

“Antigamente contávamos a história e ao final perguntávamos ‘você gostaram?’”

“Antes eu substituía as palavras porque achava que elas [as crianças] não iriam entender. ”

Alguns depoimentos de professoras ao final do 1º ano de formação:

“Antes a gente fazia a leitura, mas era aquilo, vou fazer essa atividade para trabalhar ciências, matemática. Hoje não, hoje temos outra visão da história. ”

“[...] a questão que você [a formadora] dizia que a gente não podia perder o foco da história batia de frente com a gente, eu não aceitava aquilo. Até hoje ainda é difícil, por essa questão da interdisciplinaridade,

a gente não consegue, às vezes, ficar só no livro. E foi legal, aquilo que mais irritou a gente foi aquilo que a gente passou a ver de forma diferente.”

É preciso que se garantam as condições para que as crianças possam não só escutar a leitura feita pelos educadores, mas também explorar materiais de leitura variados; poder perguntar e investigar sobre as diferenças e relações que se estabelecem entre imagem e texto; reconhecer partes de um livro; colocar em ação comportamentos comumente realizados por leitores experientes; reconhecer as diferenças entre o desenho e a escrita etc.

No contexto do Pequenos Leitores, em que as crianças estão imersas em situações de uso dos objetos e práticas da cultura escrita, o livro ganha protagonismo e, em igual intensidade, a mediação de leitura que o educador realiza, como podemos verificar nos trechos a seguir, retirados dos relatórios sobre a **pausa avaliativa** com os professores em formação:

Pausas avaliativas são situações planejadas especificamente com o propósito de avaliar as aprendizagens realizadas pelos educadores em processo de formação continuada (para saber mais: CARDOSO et al. (Org.). p. 295-304.)

Análise da formadora da pausa avaliativa – final de 2015 (1º ano do Projeto)

- Os professores passaram de uma situação em que o importante no livro era a história, para uma situação em que **têm observáveis para outros recursos gráficos e elementos linguísticos que o autor usa para contar aquela história.**
- Os professores passaram de uma situação em que a intenção

de aprendizagem ao contar uma história era mais próxima ao entretenimento, para uma situação em que a **leitura de uma história favorece a formação do leitor por meio do exercício de comportamentos próprios de leitor.**

Análise da formadora da pausa Avaliativa – final de 2016 (2º ano do Projeto)

- Os professores passaram de uma situação em que viam as crianças como plateia da ação de contar história, para uma situação em que **entendem o protagonismo das crianças na situação de ler história.**
- Os professores passaram de uma situação em que as crianças eram vistas como meros ouvintes das histórias contadas, para uma situação em que **entendem que o importante é dar voz e vez para as crianças na situação de ler histórias.**
- Os professores passaram de uma situação em que as crianças eram vistas como meros “manuseadores de livros”, para uma situação em que **as crianças são vistas como leitores com opinião e ideias.**
- Os professores passaram de uma situação em que entendiam o livro e a leitura literária como um pretexto para o desenvolvimento de outros conteúdos, para uma situação em que **entendem a leitura literária como uma atividade em si importante e necessária desde a EI.**
- Os professores passaram de uma situação em que ler para as crianças era quase uma brincadeira, para uma situação em que **ler para as crianças tem muita intencionalidade relacionada aos comportamentos leitores.**

Qualificando, assim, o que é alfabetizar na perspectiva ampla da entrada nas culturas do escrito e aprofundando, então, o conhecimento sobre o que é que se aprende nas situações em que estão em ação crianças, professores, livros e mediação de qualidade, poderemos avançar nas reflexões sobre questões que os educadores da Educação Infantil enfrentam no seu trabalho, como mostra o exemplo a seguir:

“Como posso aprimorar meu trabalho de pré-alfabetização (que é minha paixão) utilizando como base a literatura infantil, extraindo dos livros elementos desencadeadores de questionamentos por parte dos alunos e flexibilizando meu planejamento pedagógico diário?”

(pergunta de professora no início do processo formativo do Projeto)



CAPÍTULO 6

O PAPEL DA MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE LEITORES

“[...] a preparação do encontro de leitura implica, em princípio, imaginar modos específicos de adentrar e apresentar os textos, de apurar os ouvidos e o olhar do leitor para uma leitura aguçada e atenta. Por isso não existe uma fórmula única para penetrar nos textos.”

(Cecilia Bajour)

Mediação é um conceito central na concepção Vygotskiana do desenvolvimento humano como um processo sócio-histórico: é na troca com o outro que o sujeito se constitui como tal e constrói conhecimentos.

Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre as práticas que uma criança já domina e as atividades nas quais ela ainda depende de ajuda. Para Vygotsky, é no caminho entre esses dois pontos que ela pode se desenvolver mentalmente por meio da interação e da troca de experiências. Não basta, portanto, determinar o que um aluno já aprendeu para avaliar seu desempenho. Nova Escola, maio de 2011, <https://novaescola.org.br/conteudo/1972/vygotsky-e-o-conceito-de-zona-de-desenvolvimento-proximal>

Se entendermos que a introdução no universo da cultura escrita é um dos papéis da Educação Infantil (Capítulo 4), cabe ao professor dessa etapa atuar junto aos pequenos, que ainda não têm autonomia para ler sozinhos, como um **mediador** de leitura. A mediação é um aspecto fundamental da formação de leitores pois possibilita criar pontes entre as crianças e os livros.

Como leitor mais experiente, o mediador pode estimular a análise e a reflexão das crianças sobre o texto lido, provocar interesse pelo patrimônio cultural e dessa forma promover aprendizagem. Ele pode atuar na **Zona de Desenvolvimento Proximal** das crianças como leitoras, adequando os desafios às suas possibilidades, mas cuidando para que haja progressão nas exigências da autonomia leitora.

Cecilia Bajour aponta três alicerces do processo de mediação: a escuta, as escolhas do mediador e a conversa em torno da leitura.

Nesse encontro entre crianças e textos, proporcionado pela mediação, a escuta ocupa um espaço fundamental, pois implica garantir e respeitar o lugar dos leitores que podem, assim como diz Bajour (2012, p. 22), “objetivar o pensamento, torná-lo visível para si mesmo e para

outros". Não se tratando apenas de abrir espaço para que cada um fale sobre o lido, mas de promover uma escuta que permita uma troca entre subjetividades. A autora ainda afirma que "a escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa" (BAJOUR, 2012, p. 24), enriquecendo a leitura, mesmo que permeada de diferenças, garantindo assim que, no encontro com as palavras do outro, cada um possa construir mais significados sobre o texto lido.

Enfim, uma boa escuta é, segundo a autora, "uma atitude ideológica que parte do compromisso com os leitores e os textos" (BAJOUR, 2012, p. 45). Permite ao mediador transitar pelos textos – "aprender a escutar o silêncio dos textos e colocá-los em jogo nas experiências de leitura, e pelas crianças "aguçar os ouvidos aos modos particulares que os leitores têm de se expressar e de fazer hipóteses sobre seus achados artísticos" (BAJOUR, 2012, p. 39).

Um segundo aspecto importante a ser considerado quando falamos de mediação são as escolhas feitas pelo mediador, que já implicam uma escuta. O mediador escolhe oferecer determinados livros às crianças por uma razão. Ao escolher um livro e pensar na mediação, estamos revendo o nosso próprio entendimento sobre esse livro e o que queremos destacar naquela obra de arte que os leitores sozinhos não conseguiriam perceber.

As escolhas também indicam nossa visão de criança e de literatura. A aposta, então, é em uma criança capaz, inteligente, que pensa, que pode construir sentidos e se relacionar com a obra na sua complexidade. É, também, uma aposta numa literatura diversa, aberta, desafiante, que pode ser ambígua, provocadora.

"Acreditar que os leitores podem lidar com textos que os deixem inquietos ou em estado de interrogação é uma maneira de apostar nas aprendizagens sobre a ambiguidade e a polissemia na arte e na vida."

(BAJOUR, 2012, p. 36)

É preciso, então, fazer uma seleção que garanta quantidade, diversidade e qualidade. Uma boa seleção, portanto, é aquela que valoriza os leitores.

Mas é preciso estabelecer critérios de seleção com cuidado para não restringir as escolhas. É preciso, principalmente, fugir das listas fechadas e fixas de indicação de acervos. Elas podem servir como ponto de partida, mas o que garante uma autonomia crescente para uma boa escolha é conhecer muito os livros e discutir sobre como lê-los.

Sem ser categórica, Bajour (2012) aponta alguns critérios que podem ser levados em consideração para a escolha de livros. O primeiro critério é a importância de conhecer muito bem os livros que serão escolhidos, não só pela segurança que esse conhecimento dá ao professor ao lê-los para as crianças, mas principalmente porque garante uma melhor escuta das crianças ao lido. O segundo critério para seleção diz respeito à relevância dos aspectos estéticos e literários que possam ampliar a experiência leitora das crianças, ou seja, livros que possam ter diferentes formatos, diferentes relações entre textos escritos e imagens, diferentes fontes impressas e formas, que agucem o leitor com diferentes propostas, que não banalizem as narrativas e que instiguem a leitura e o envolvimento com os livros. E por último propõe uma postura democrática e flexível, pois escolher é sempre exercer poder.

Com base nesse tripé que sustenta a mediação para a formação de leitores, chegamos à conversa após a leitura, uma conversa entre leitores.

A primeira questão a se colocar diz respeito a como entrar no livro, ou a qual caminho oferecer aos leitores. Cada livro é um livro e tem portas de entrada que estão diretamente relacionadas aos aspectos que se queira destacar ou às intervenções possíveis de serem feitas, em cada livro em particular, para ampliar a experiência literária das crianças, para que assim possam ir se constituindo como leitoras.

Pensar a conversa sobre o livro lido é pensar antes de tudo o que perguntar, como apresentar o livro, para onde chamar a atenção dos pequenos leitores, para além do tema ou da trama, e ao mesmo tempo acolher as colocações desses leitores sem cair numa conversa genérica. É preciso que as crianças saiam, a cada roda de conversa

sobre o lido, mais leitoras, isso significa compreender que, no percurso leitor oferecido, a intenção não é simplesmente entender aquele livro, aquela personagem ou aqueles acontecimentos, mas ir, ao longo do percurso, entendendo mais sobre literatura, sobre seus recursos e sua linguagem.

Ao estabelecer essa conversa, o professor busca um equilíbrio entre os caminhos pensados por ele e as colocações das crianças. É nessa composição, entre o que o professor tinha traçado e as leituras das crianças, que uma relação dialógica se estabelece e que a mediação acontece. Assim, a criança leitora pode ser ouvida e ter no professor um mediador que atua sem nenhuma verdade absoluta, muito pelo contrário, munido de predisposição à surpresa como postura metodológica e ideológica, como propõe Bajour, garantindo a qualidade da mediação e a formação do leitor.

Exemplos de roteiros de leitura:

Os roteiros de leitura a seguir são frutos da produção, em reunião, com os professores participantes do Projeto Pequenos Leitores na edição de 2015/2016, desenvolvido na cidade de Ferraz de Vasconcelos, São Paulo, a partir de uma proposta que considerava dois aspectos: a expressividade do professor na leitura em voz alta e a interação com as crianças, ao longo da leitura.

Após a reunião, a partir dos registros feitos em cada um dos grupos de professores, a formadora organizou um roteiro de leitura comum, destacando aspectos discutidos durante a formação realizada presencialmente com os professores:

“Como combinamos, estou enviando o roteiro de leitura discutido na reunião de professores, nos 4 grupos. A partir da análise do livro que realizamos, fui compondo cada eixo proposto no roteiro com a ideia de todos. Espero que cada grupo se reconheça e localize sua contribuição no registro, pois fiz algumas ‘costuras’ para tecer um único roteiro.”

Seguem abaixo três planos de três livros diferentes feitos nesse contexto de reunião:

1. *Ciranda dos insetos*, de Ciça, Editora FTD.
2. *Este chapéu não é meu*, de Jon Klassen, Editora Martins Fontes.
3. *Tico e os lobos maus*, de Valeri Gorbachev, Editora Brinque Book.

1. Livro *Ciranda dos insetos*

A intenção de ler o livro *Ciranda dos insetos* é ler poesia. Ao trabalharmos os diferentes gêneros, as crianças vão se apropriando de suas características e de sua leitura, sem precisar dar muita explicação sobre cada um deles. Um dia podemos dizer: “Hoje vou ler um conto de fadas”; outro dia, “Hoje vou ler poesias”; no outro, “Hoje vou ler um conto”; outro dia dizemos, “Hoje vou ler um conto de medo” (medinho); outro dia... E assim as crianças vão se repertoriando e entendendo, nas leituras, o que é cada um deles. Por isso são importantes a frequência e a diversidade, para que possam ter acesso a diferentes gêneros e possam aprender em práticas de leitura, os comportamentos leitores típicos quando lemos estes textos.

Roteiro para a leitura do livro *Ciranda dos insetos*

Orientações gerais:

- Apropriar-se dos poemas antes de ler para as crianças para garantir o ritmo.
- Ler poucos poemas, três ou quatro por vez.
- Começar pelos insetos conhecidos, mas depois ler também os poemas dos insetos desconhecidos.
- Preparar a turma para a leitura do poema dos insetos que eles não conhecem (pode ser bem divertido, já que os nomes são esquisitos).
- Não se prender às ilustrações, pois, nesse caso, não têm relação direta para apreciação do poema.

Observação:

O poema “Ralo” faz um jogo com os diferentes significados para uma mesma palavra.

ANTES DA LEITURA

Explorar a capa para aguçar a curiosidade: apresentar o título, a autora, o ilustrador, a ilustração da capa (identificar a ciranda dos insetos). Questionar por que a capa é vermelha antes de apresentar a flor que está dentro do livro. Ao abrir o livro na página da flor, perguntar: Será que esta flor ajuda a gente a pensar por que a capa é vermelha? Aguardar a resposta das crianças, se houver.

Apresentar e explorar o índice. Deixar que as crianças percebam que nesse livro de poemas eu posso começar por onde quiser, diferente de alguns livros de história.

Explorar a letra inicial dos insetos e a letra inicial do nome das crianças, não seguir necessariamente a ordem do índice.

Explicar que é uma leitura diferente da leitura de histórias, pois você vai ler poemas, quadrinhas rimadas, que são bem curtas. Cada uma tem um título.

DURANTE A LEITURA

Expressividade na leitura
em voz alta: sugestões

Entonação de voz:

Não esquecer de ressaltar que cada poema tem um título.

Por ser poesia, cuidar do ritmo e das rimas, fazendo uma leitura que garanta a sonoridade das palavras.

Ações esperadas das crianças:

- Brincar com as rimas e palavras.
- Comentar os títulos esquisitos.

DEPOIS DE LER

Propor a escolha de um dos poemas para ser recitado pelas crianças.

Ouvir a opinião das crianças sobre as poesias lidas.

2. Livro *Este chapéu não é meu*

Gostaria de lembrar que essa é uma obra de ficção que conta a história de um peixinho que resolveu roubar o chapéu de um peixão e se esconder. Essa é a primeira camada que as crianças vão entender sem a nossa ajuda. Mas para perceberem o humor e o que causa esse humor, a relação de contradição entre texto e imagem, a diagramação, os recursos gráficos para mostrar que o peixinho e o peixão estão em movimento, o final que não está dado, e assim degustar e apreciar a forma que compõe essa história, nossos pequenos leitores precisam da nossa mediação.

E, com leituras como essas, vão adquirindo repertório literário, experiência leitora e vão se construindo como leitores. Onde mais isso pode acontecer, se não na escola?

Roteiro para a leitura do livro *Este chapéu não é meu*

Orientações gerais:

- Ler o livro com antecedência pontuando pausas e mudanças na entonação. Lembrar quem é o narrador dessa história: o peixinho.
- Manter o ritmo da história.
- Ensaiai a leitura em voz alta.
- Levantar possíveis questões a serem discutidas posteriormente.
- Dar indícios para observação dos detalhes do livro, não apresentando respostas prontas, permitindo a construção de sentido pelas crianças.

ANTES DA LEITURA

Organização das crianças: agrupadas próximas ao livro para acompanhar a história e poder ver as ilustrações, condição para a construção de sentido.

Exploração da capa, título, cores:

– Por que será que a capa é preta?

Apresentação do autor, que também é o ilustrador. Comentar que o autor é alemão e o que o livro foi escrito em alemão e traduzido para o português, que é a nossa língua.

DURANTE A LEITURA

Expressividade na leitura
em voz alta: sugestões

Entonação valorizando o peixinho como narrador da história num tom tranquilo e confiante: “Eu sabia que ia conseguir”. Ele é o único personagem que tem fala. No início do texto, uma fala sussurrada para não acordar o peixão, por exemplo.

Cuidar da entonação para causar suspense sobre o que vai acontecer; mostrar as imagens simultaneamente num ritmo que permita a observação das ilustrações.

Leitura em voz clara e pausada, sempre observando o comportamento das crianças e respeitando o tempo para que possam observar as imagens.

Usar da entonação para representar a esperteza do peixinho. No trecho em que o peixinho avisa que foi visto pelo siri, falar baixinho, como segredo. No trecho que ele diz aonde vai se esconder, ser confiante.

DEPOIS DE LER

Abrir uma conversa com o grupo e esperar as suas indagações, mediando o diálogo. Depois da leitura, estabelecer um diálogo com e entre as crianças.

Ao terminar a leitura, perguntar: “Para onde foi peixinho?” “O que aconteceu com ele?”

Levantar hipóteses, sugestões para o final da história desenvolvendo a imaginação, criatividade e coerência, pois há o limite do texto.

Retomar a história e explorar os detalhes: cor, tamanho, olhares; deixar que elas percebam a contradição entre texto e imagem e o momento da história em que não há mais texto e o porquê.

Ações esperadas das crianças

Perceber o momento que o peixinho sai de cena.

Perceber a contradição entre texto e imagem.

Imaginar o que pode ter acontecido com o peixinho.

3. Livro *Tico e os lobos maus*

Gostaria de retomar que para a leitura desse livro, discutimos que era importante as crianças poderem observar bem as ilustrações por serem muito relevantes para a compreensão da história.

Também houve uma preocupação com a participação das crianças, antecipando espaços de participação delas durante a leitura.

Roteiro para a leitura do livro *Tico e os lobos maus*

Orientações gerais:

- Organizar as crianças num agrupamento perto do livro.
- Fazer a leitura junto com a exposição das imagens deixando que as crianças as explorem.
- Dar ênfase nas imagens duplas, onde há ausência de texto, deixando que as crianças observem e comentem sobre os lobos imaginados por Tico.

ANTES DA LEITURA

Apresentar o título e o autor (livro traduzido).

Explorar a capa observando as expressões dos coelhos: “Quem será que é o Tico?” “Do que será que fala essa história? .

Associar com outras histórias que tenham o lobo como personagem: “Quem conhece outras histórias de lobo?”.

Observações:

Essas ideias colocadas têm relação com o início da conversa sobre o livro antes da leitura em si. Consideramos que esse momento já vai gerar manifestações das crianças.

Nesse momento, as crianças estarão fazendo antecipações sobre a história com base no título e na ilustração da capa. Podemos observar o que revelam essas antecipações: seu repertório, a coerência das ideias, quem “entrou” na ficção, quem está identificado com a personagem. Podemos, também, observar quem faz as antecipações e dar oportunidade para crianças que falam menos nos dirigindo a elas pelo nome e perguntando o que acham que vai acontecer.

DURANTE A LEITURA

Expressividade na leitura em voz alta: sugestões

Diferenciar as vozes dos personagens enfatizando a fala segura e tranquila da mãe e o tom amedrontado do coelho,

Cuidar da entonação de voz da mãe, entrada tranquila, cuidar da repetição “Tem certeza?” e do momento em que afugenta os “lobos”.

Dar ênfase aos gritos de “SOCORRO” do Tico e, depois, de todos os coelhinhos.

Na parte em que os coelhinhos conversam na cama, podemos cochichar.

Valorizar o nome de cada coelhinho na página 25 no diálogo entre os irmãos.

Observação: cuidar da leitura em voz alta, preocupação com os diálogos entre a mãe e o Tico.

Parar na segunda vez que Tico fala que está sendo perseguido por “lobos sanguinários”, antes da imagem dos piratas, e perguntar: “E agora, o que será que vai acontecer?”

Observações:

Fazer muitas perguntas durante a leitura pode prejudicar o fio condutor da narrativa e induzir ou controlar o leitor comprometendo o desenvolvimento da autonomia e crítica.

Perguntas que proponham ao leitor pensar o que vai acontecer ajudam a desenvolver uma atitude de antecipação importante para o aprimoramento da autonomia leitora e formação de um leitor crítico, pois o leitor ao fazer as suas previsões vai construindo o sentido e o significado da história durante a leitura.

Abrir para comentários: “E aí, o que acharam da história do Tico?”. Aguardar os comentários das crianças.

Voltar à página 31 e perguntar sobre a expectativa para a próxima página, em que mãe bate nas latas; deixar as crianças comentarem.

Observação:

Vale lembrar que fizemos uma boa discussão, na reunião de formação, de como ajudar, sem atropelar os leitores, no entendimento do texto em relação a não existência dos lobos, que só estavam na imaginação de Tico.

DEPOIS DE LER

Comentamos que algumas perguntas, tais como: “Os lobos existem OU foi só imaginação do Tico?”, já têm uma resposta embutida nelas, não contribuindo assim para a autonomia do leitor, pois se fecha a resposta e não se abre para a reflexão de cada um.

Por isso, uma professora propôs voltar à penúltima página, abrir para os comentários das crianças e ver o que acontece, apostando que, na troca entre leitores, o entendimento se amplie: “Alguém quer comentar o que aconteceu depois que todos gritam socorro para mamãe coelha e ela vai lá fora? “. Deixar que as crianças conversem, argumentem.

Esses roteiros são exemplos de como os professores podem preparar a leitura e interagir com as crianças. Ao longo das formações, tais roteiros sofrem mudanças de forma a incorporar aspectos discutidos e aprofundados em reuniões. A proposta não é uniformizar a leitura nas diferentes turmas, mas sim garantir que aspectos importantes da experiência literária proporcionada pela obra sejam colocados em foco e que sejam pontos de atenção dos professores durante e após a leitura, em sua reflexão sobre a prática, proporcionando assim avanços em seus conhecimentos didáticos.



CAPÍTULO 7

UMA COMUNIDADE DE LEITORES NA ESCOLA*

*Adaptação do texto "A constituição de uma comunidade de leitores na escola", de Sandra Medrano, publicado originalmente na Revista Emília, em agosto de 2017. Disponível em: - <<https://revistaemilia.com.br/a-constituicao-de-uma-comunidade-de-leitores-na-escola/>>.

“A língua: esse lugar de encontro, onde convivem vozes e as histórias de outros. Daqueles que vivem longe, dos que já se foram, dos que estão, daqueles que todavia não tenham sido. Falar, escrever [e ler] é encontrar com todos, nessa linha do tempo, flutuante e invisível, que existe além de cada um e também nos pertence, sem ser estritamente de ninguém. [...] A língua talvez seja o único território da liberdade, da imaginação, do possível... que nos resta.”

(Yolanda Reyes)

O Projeto Pequenos Leitores tem como desafio a formação de leitores para além da sala de aula, numa dimensão institucional que favorece instaurar na escola um ambiente leitor, que inclui diretor, coordenador pedagógico, professores, funcionários, crianças e suas famílias por meio de ações que deem sentido à leitura como um direito de todos e de cada um.

Dada a dinâmica da escola, com suas diferentes dimensões e organizações, e para que as práticas leitoras na Educação Infantil ganhem consistência e relevância, é importante que a proposta político-pedagógica da escola reflita o que é de fato desenvolvido com as crianças dessa etapa e expresse com clareza a intenção de formar leitores na escola. O mesmo se pode dizer na dimensão da rede de ensino, tratando-se do Projeto Pedagógico da secretaria de educação, e portanto da intenção de formar crianças leitoras no município.

O escritor e crítico literário espanhol Gustavo Marín Garzo (2012) indica que a escola necessita ser “pública, laica e literária”⁸. Pública para assegurar a igualdade de oportunidades de todos e principalmente atenção aos menos favorecidos. Laica para que seus valores sejam os “princípios universais da razão e não ditados por nenhuma igreja nem sujeitos a dogmas particulares”. Literária para que os adultos se coloquem

⁸ A laicidade defendida pelo autor refere-se às escolas públicas – perfil das escolas com as quais o projeto Pequenos Leitores atua.

no lugar das crianças e vejam por seus olhos, já que a literatura nos permite “ser outros, sem deixarmos de ser nós mesmos”, como também aponta Teresa Colomer (2007).

Ainda segundo a autora, o objetivo da educação literária na escola é contribuir para a formação da pessoa

“uma formação que aparece ligada indissolúvelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordavam a avaliação da atividade humana através da linguagem”.

(COLOMER, 2007, p. 31)

Assim, considerando que a leitura não se encerra na escola, mas que nela tem presença fundamental e especial, as ações de leitura nesse espaço podem ganhar magnitude e fazer a diferença para todas e cada uma das crianças que com ela se encontre.

A escola enfrenta um desafio diário de trazer para dentro de seus domínios institucionais conhecimentos construídos e significativos em outros espaços para que as crianças e jovens possam apropriar-se deles e garantir seu aprimoramento futuro. A exigência de uma vigilância para que o conhecimento não se transforme em um objeto meramente escolar é constante.

Assim ocorre também com a leitura. Ao tratar a leitura na escola, o desafio é não distanciá-la das práticas sociais em que está inserida fora desse ambiente, de maneira que as crianças possam vivenciar os comportamentos típicos de leitores desde muito pequenas, avançando para se tornar plenamente cidadãs da cultura escrita.

Ao considerar a dinâmica escolar, suas diferentes dimensões e organizações, e para que o ensino da leitura ganhe consistência e relevância, é importante que a proposta político-pedagógica da escola reflita o que é desenvolvido com as

crianças e jovens. Definições dos conteúdos de ensino e os diferentes objetivos de aprendizagens ao longo da escolaridade, as ações desenvolvidas em classe e em espaços coletivos, as concepções didáticas que permeiam as propostas, funções e expectativas de cada participante são alguns dos aspectos a serem amplamente tratados em reuniões pedagógicas, de forma a garantir a formação do leitor.

Isso significa que as práticas pedagógicas, em diferentes âmbitos, são temas de discussão e elaboração por toda a equipe escolar, de forma que o que ocorre de maneira mais concentrada em cada sala de aula também se relacione de forma coerente e sistêmica com as ações da escola como um todo. Pois assim há, além da sinergia, uma ampliação do potencial de sucesso no alcance das metas traçadas em relação às aprendizagens das crianças.

Partindo desse marco mais amplo, podemos pensar a leitura literária. Trata-se de uma leitura mais específica, que além de ser desenvolvida em várias atividades em classe sob a responsabilidade do professor, tem grande potencial para ocorrer também em âmbito institucional sob a responsabilidade da equipe gestora (diretor, coordenador pedagógico, orientador pedagógico).

Ao considerar a dimensão socializadora da leitura literária, ou seja, que por meio dos livros podemos estabelecer relações humanas e nos comunicarmos por meio deles com outros, além das atividades que se realizam em classe, as propostas que envolvem toda a escola ganham grande importância.

A constituição, na escola, de espaços em que a leitura literária se realize de maneira próxima ao que se dá nas práticas sociais permite que as crianças e jovens se insiram nesses contextos, assumindo e compreendendo o que é ser leitor.

Isso significa que para a escola proporcionar experiências leitoras próximas àquelas que existem fora dela será preciso que as propostas conservem semelhança às vividas nas práticas sociais, com leitores reais, em situações significativas do ponto de vista do leitor e do ponto de vista da leitura.

“Na escola, como já temos dito, a leitura é, antes de tudo, um objeto de ensino. Para que se constitua também em um objeto de aprendizagem é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa, entre outras coisas, que deve cumprir uma função para a realização do propósito que ele conhece e valoriza. Para que a leitura como objeto de ensino não se separe demais da prática social que se quer comunicar, é imprescindível representar ou rerepresentar, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social.”

(LERNER, 2002, p. 126)

Claro que para isso ocorrer, há diferentes estágios e variadas formas de desenvolvimento. É interessante considerar que à medida que se desenvolvem as atividades de leitura, o grupo de educadores também se desenvolve e aprimora suas competências leitoras.

As ações de leitura literária na escola poderão se dividir em quatro grupos, a depender dos participantes:

- ações que envolvem **toda a escola** – situações de leitura em que todas as crianças, educadores e funcionários da escola participam;
- ações que envolvem **as crianças** – situações de leitura desencadeadas por algum membro da equipe escolar, mas dedicado à participação das crianças;
- ações que envolvem **a equipe pedagógica e administrativa** – situações de leitura em que educadores e funcionários da escola participam sem a presença das crianças;
- ações que envolvem **toda a escola e a comunidade** – situações em que além de toda a equipe escolar, os pais e outros parceiros da escola participam.

Cada uma dessas ações pode ter objetivos diferentes, ocorrer com distintas durações e em espaços diversos, mas é fundamental que sejam planejadas com antecedência, acompanhadas e avaliadas para serem retomadas e aprimoradas.

Segundo Colomer (2007), cabe à escola estimular a leitura e planejar o desenvolvimento das competências leitoras das crianças e jovens – e também dos adultos que a constituem – como eixos da tarefa escolar de acesso à literatura.

Ao se constituir como uma comunidade de leitores, a escola reafirma a busca do conhecimento e da aprendizagem como valor e assegura um canal de diálogo com o mundo, permitindo se impactar pela produção literária contemporânea e ser desafiada pelas discussões que a literatura suscita.

Por trás de todas as atividades que se realizam está a proposta de constituição de uma comunidade de leitores. Por comunidade de leitores entende-se um grupo que lê permanentemente, aprecia a leitura literária, compreende e usufrui da experiência leitora, sobretudo coletivamente, mas não apenas. A partir dessa prática, os integrantes da comunidade leitora passam a comentar suas leituras, adquirindo, progressivamente, condições para avaliar, opinar, selecionar e sugerir leituras, estabelecendo relações cada vez mais amplas e intensas com o universo literário.

A constituição de uma comunidade de leitores na escola permite que, de maneira mútua e constante, nas diferentes propostas, uns ajudem os outros a olhar o que não se pode ver sozinho, ao menos não com a mesma amplitude. E isso não se relaciona somente à ajuda que dá aquele que é mais experiente na leitura para aquele que está iniciando seu percurso leitor, pode se dar também de forma inversa sempre que houver respeito, escuta atenta, disponibilidade e abertura para interagir com a leitura literária em suas diferentes dimensões e possibilidades. Desse modo, é fundamental garantir situações de leitura com agrupamentos variados, unindo, por exemplo, crianças de diferentes faixas etárias numa mesma ação.

Há diversas estratégias para promover encontros e compartilhamentos dentro dessa comunidade de leitores (sessões simultâneas de leitura em voz alta por educadores, exposição de acervo em diferentes espaços da escola, rodas de leitura

compartilhada, clubes de leitura). Cada uma delas requer cuidados específicos (referentes a uso/exposição do acervo, organização do espaço, convite/divulgação das ações, escolha dos mediadores), mas, em todas elas, é necessário considerar que, da mesma maneira que as propostas são planejadas e realizadas, será preciso acompanhar, avaliar, aprimorar e realizá-las com continuidade. Ou seja, as propostas não podem acontecer apenas eventualmente na escola. Elas precisam se tornar parte do funcionamento da escola, práticas reais de leitura no dia a dia – como já indicado –, vivenciadas com regularidade. Para isso, é necessário que o ciclo seja completo: planejamento, realização, avaliação, replanejamento, realização, avaliação, replanejamento... em uma espiral ascendente contínua.

Isso significa também que as propostas – todas as que forem desencadeadas no contexto escolar – necessitam ser devidamente monitoradas, com responsabilidades compartilhadas para que não se percam ao longo de suas realizações.

Para finalizar, retomando o que tratamos inicialmente, todas as propostas de âmbito escolar mais amplo necessitam dialogar com as propostas didáticas realizadas nas salas, de maneira que componham a proposta político-pedagógica da escola em relação à formação leitora das crianças como algo que transcende a formação acadêmica de cada uma, e vai mais além – para a formação humana, social, política e filosófica do indivíduo, que tem na escola um dos seus principais meios de desenvolvimento.



CAPÍTULO 8

A METODOLOGIA DE FORMAÇÃO DO PEQUENOS LEITORES

"[...] um programa que tenha uma visão sistêmica não pode abrir mão da realização, de maneira estruturada, da formação de profissionais em vários níveis: é preciso formar professores, no entanto, é preciso que a formação de professores não seja um fim em si mesma, mas, acima de tudo, uma oportunidade para formar também os formadores de professores. Ou seja, transformar a formação de quadros locais, que assumam a liderança técnica da formação permanente na rede, incluindo aqui a formação de diretores e técnicos de secretaria de educação."

(Delia Lerner et al., 2007)

No desenvolvimento do Projeto Pequenos Leitores, a formação tem duração de dois anos, para todos os envolvidos, e divide-se em 10 ciclos, com encontros presenciais e atividades a distância.

No total são 88 horas de formação para os **professores**, 152 horas para os **coordenadores pedagógicos**, 92 horas para os **diretores** e 304 horas para a **equipe técnica de secretaria**.

Durante esse período, tratamos de conteúdos relacionados à atuação profissional de cada ator e promovemos atividades compartilhadas, de acordo com as parcerias necessárias e em consonância com o funcionamento sistêmico que caracteriza essa proposta de formação.

A carga horária ampliada de coordenadores pedagógicos e equipe técnica de secretaria representa um dos aspectos de nossa metodologia, tanto relacionada à atuação sistêmica como à proposta de institucionalização da formação, que passa por assegurar a regularidade dos encontros, o acompanhamento das práticas nas escolas, a criação de um ambiente favorável à reflexão em torno da prática e para garantia da continuidade do processo formativo após o término do Projeto.

Na Comunidade Educativa CEDAC, temos como pressuposto que a formação desencadeada em cada um dos locais em que atuamos se enraíze na rede, ou

seja, atuamos com o intuito de institucionalizar os princípios e as ações de maneira que possam ser apropriados pela rede e sustentados ou ampliados pelas equipes locais mesmo quando já não estivermos mais atuando no Projeto. A esse processo chamamos transferência de metodologia. Ele envolve o compartilhamento, durante o percurso da formação, dos fundamentos teóricos, dos procedimentos e do nosso funcionamento, principalmente para as equipes responsáveis pela continuidade da formação, nesse caso, os coordenadores pedagógicos nas escolas e a equipe técnica. Por esse motivo, a carga horária de formação dessas equipes é maior que a das demais.

Desse modo, os coordenadores pedagógicos, além de terem reuniões específicas para o tratamento de conteúdos relacionados à sua atuação, também participam das formações dos professores e, nesse momento, além de construírem conhecimentos didáticos relacionados à leitura literária, por exemplo, participam desse espaço como se estivessem em um laboratório, em que acompanham e analisam como se dá a formação.

A equipe da secretaria de educação, em contrapartida, é convidada a participar de todas as ações, para que possa, assim como os coordenadores pedagógicos, aproximar-se do processo formativo e atuar para qualificá-lo, o que envolve assumir a dimensão institucional da formação de todos os educadores da rede, que precisam ter garantidos seus espaços de aprimoramento e compartilhamento de suas práticas.

Como vimos no Capítulo 6, para que as crianças tenham acesso à leitura literária, é preciso que tenham boas oportunidades de mediação de leitura. Para que isso ocorra, **todos os educadores** precisam ter a oportunidade de ampliar conhecimentos em duas óticas distintas: sobre suas práticas e também sobre seus referenciais literários para que possam, por vivência própria e não por afirmações de senso comum, compreender de que leitura estamos tratando, qual leitor estamos almejando formar e que condições cada educador, de maneira sistêmica,

precisa garantir para que o objetivo seja atingido.

Nesse percurso, o **professor** terá a possibilidade de aprimorar a prática pedagógica de mediação de leitura literária, refletindo sobre as condições a serem garantidas e as intervenções a serem realizadas para que as crianças possam colocar em jogo comportamentos típicos de leitores e possam interagir com os livros e as leituras de forma a ampliar suas experiências estético-literárias. Além disso, os professores refletem e ampliam os critérios de qualidade dos livros para as crianças, de maneira que possam adquirir cada vez mais autonomia para análise e seleção das obras a serem oferecidas em sala de aula.

Os **coordenadores pedagógicos**, por sua vez, têm a oportunidade de construir conhecimentos relacionados aos conteúdos didáticos tratados junto aos professores e também aprimorar dois aspectos relacionados à sua atuação na escola: refletir sobre algumas ferramentas de acompanhamento da prática pedagógica e qualificar ainda mais os espaços formativos permanentes implementados na escola. E, juntamente com os diretores escolares, garantir as condições institucionais para a que a leitura aconteça na escola e nas salas de aula.

Além disso, os **diretores** têm a oportunidade de ampliar os referenciais relacionados à gestão da escola, em diferentes dimensões, como a gestão financeira, do espaço, de pessoal, de materiais, de maneira que sua atuação possa ser analisada com base na garantia do espaço de leitura na escola, e que reflète em toda a administração institucional e a atuação em parceria com a comunidade escolar interna e externa, de forma que a escola se constitua como uma comunidade de leitores. Além disso, têm a oportunidade de encontrar com seus pares e compartilhar suas conquistas e desafios por meio de um conteúdo comum.

A **equipe técnica da secretaria** tem um espaço privilegiado que é o de acompanhar o processo de formação e participar da construção de conhecimentos em relação à formação de leitores, cuidando das ações de forma transversal no

percurso da escolaridade e da sua incorporação no Projeto Pedagógico da rede. De maneira complementar, poderá refletir sobre o seu papel político em assegurar o direito à leitura para as crianças de 3 a 5 anos na gestão que se realiza.

Dois são os pilares da metodologia do Projeto Pequenos Leitores: a **formação** dos educadores envolvidos na Educação Infantil **para uma atuação sistêmica da rede** e a **formação leitora literária** desses profissionais.

1. Formação sistêmica

A fim de assegurar o acesso à cultura escrita por meio da leitura literária a todas as crianças de 3 a 5 anos das escolas municipais que participam do Projeto Pequenos Leitores, problematizamos com a equipe local as condições que necessitam ser garantidas na rede para que esse acesso seja uma realidade. Essas condições envolvem desde recursos materiais aos complexos processos decisórios que caracterizam o funcionamento de uma estrutura pública.

No Projeto o foco está na formação dos profissionais envolvidos, de maneira a se apropriarem do sentido de uma política de formação de leitores e, a partir daí, poderem corroborá-la. Para tanto, atuamos com todos educadores **envolvidos** para uma reflexão e aprimoramento de suas práticas: equipe técnica das secretarias de educação, diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores. Essa formação fortalece a articulação entre a Secretaria e as escolas e ameniza a cultura de fragmentação e isolamento que dificulta o trabalho das escolas em muitas redes públicas do país.

Afinal, cada um desses educadores tem responsabilidades específicas e outras compartilhadas e, em um todo articulado, podem criar condições para que todas e cada uma das crianças ingressem na cultura escrita de maneira qualificada. Dessa forma, a engrenagem do sistema educacional funciona quando

A incorporação do pensamento sistêmico na política educacional brasileira foi formalizada com o Plano de Desenvolvimento da Educação, criado em abril de 2007, conforme texto de Irene Lustosa e Magna Jovita Gomes Sales e Silva, da Universidade Federal do Piauí. <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/IreneNunesLustosa-ComunicacaoOral-int.pdf>

todos podem ter e oferecer condições para que o ensino e a aprendizagem aconteçam nas salas de aula e na escola como um todo.

Ao longo deste capítulo, destacamos algumas questões que consideramos estruturantes em nossas discussões com os educadores participantes da formação no Pequenos Leitores. A primeira delas parte justamente desse contexto sistêmico.

O que é preciso garantir para que a leitura literária seja um objeto de conhecimento a ser apropriado pelas crianças durante a Educação Infantil?

Para responder a essa pergunta, vamos partir do seguinte diagrama:

CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS



Para que as crianças participem da cultura escrita por meio da leitura literária, o que cada ator pode fazer?



EQUIPE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

- Apoiar e garantir institucionalmente a leitura literária nas escolas de educação infantil da rede municipal.
- Acompanhar o planejamento e as ações de formação dos profissionais da rede para aprimoramento da leitura para as crianças.
- Assegurar a ampliação e qualificar o acervo das escolas.



DIRETOR

- Acompanhar e assegurar institucionalmente a leitura literária e as ações de leitura na escola.
- Promover a melhoria do espaço escolar para assegurar as condições institucionais de acesso, dos professores, crianças e da comunidade em geral aos livros.
- Assegurar as condições institucionais para a formação em contexto de trabalho que impactam na formação do leitor.



COORDENADOR PEDAGÓGICO

- Garantir a realização da leitura nas salas de aula e na escola, considerando a diversidade, continuidade e progressão das experiências leitoras.
- Apoiar os professores na qualificação das situações de leitura realizadas para as crianças.



PROFESSOR

- Realizar a leitura literária com regularidade.
- Qualificar a mediação, ampliando as possibilidades de interação e construção de sentidos sobre o livro e a leitura.
- Reconhecer a intencionalidade da leitura para as aprendizagens das crianças como leitoras.

- Ampliar suas experiências estéticas literárias para propiciar mediações de leitura qualificadas para as crianças.
- Promover ações para o incentivo à leitura para a constituição de uma comunidade de leitores na escola, envolvendo equipe interna, famílias e comunidade do entorno.
- Produzir e organizar a documentação oficial para garantia da manutenção e consolidação das ações de leitura literária na EI, de acordo com as concepções de leitura, literatura, mediação e formação de leitores.

FAMÍLIA/COMUNIDADE



- Participar das ações institucionais de leitura literária na escola.
- Acompanhar os projetos de leitura literária da sala de aula e da escola.
- Incentivar práticas de leitura literária em casa e em outros contextos fora da escola.

Entre os textos a serem estudados, incluem-se aqueles que apontam as bases legais da Educação: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases, o Plano Municipal de Educação. A Proposta Pedagógica da Rede também deve ser analisada e, se necessário, ajustada para complementar/agregar valor às questões referentes à formação do leitor.

No centro desse diagrama encontra-se nosso objetivo: crianças de 3 a 5 anos ingressam na cultura escrita por meio da leitura literária. Para que ele possa ser atingido, cada uma das partes envolvidas precisa oferecer as condições que lhe cabe e fazer isso de maneira articulada com as demais, para que suas atribuições específicas e compartilhadas possam ser desenvolvidas, em uma atuação sistêmica.

Com o objetivo de contribuir para essa atuação sistêmica, a formação possibilita a qualificação das atribuições dos educadores e aprimoramento do funcionamento compartilhado, em função de um todo.

Diversas **estratégias formativas** são colocadas em prática. Destacaremos aqui algumas: **análise e produção de textos oficiais** sobre a leitura literária na Educação Infantil; trabalho de campo sobre gestão escolar e educacional e práticas pedagógicas e um conjunto de **estratégias relacionadas à formação em leitura dos educadores**.

A **análise e produção de documentos oficiais** têm como meta a institucionalização das práticas e definição conceitual das propostas tratadas na formação. Ao longo do primeiro ano de formação, o foco está nas propostas ligadas ao contexto prático dos educadores; no segundo ano, são acrescentadas atividades de descontextualização, ou seja, de distanciamento da prática imediata, para aprofundamento teórico e sistematização das próprias práticas. É iniciada também uma documentação das

Trabalho de campo é uma estratégia de formação que alia a observação da prática - tanto de professores, como de coordenadores pedagógicos, diretores e equipe técnica de secretaria - por se aproximar das ações que se realizam nas salas de aula e nas escolas, à reflexão sobre a prática destacando como conteúdo formativo os avanços e as dificuldades encontradas por essas práticas, em discussão entre pares, possibilitando construção de novos conhecimentos e constituindo novas práticas relacionados ao papel profissional que desempenham.

ações práticas e princípios da rede de maneira a institucionalizar o trabalho e preservá-lo de mudanças de equipes ou gestão política. No entanto, é importante frisar que os estudos e reflexões são contínuos e que, portanto, esses documentos estão sempre sujeitos a revisão, ajustes e aprimoramentos, de forma que possam ser referências vivas para as práticas.

Assim, de forma compartilhada são revisados ou produzidos textos relacionados à leitura literária para as crianças de 3 a 5 anos, nas escolas e na rede de ensino, sendo documentados respectivamente em Propostas Político-Pedagógicas das escolas (PPP) e em Projetos Pedagógicos da Rede, que detalham as intenções, em nível escolar e municipal, os delineamentos do Plano Municipal de Educação (PME).

Os **trabalhos de campo** dividem-se, segundo o conteúdo que tratam, em gestão escolar e educacional ou práticas pedagógicas. Em gestão escolar e educacional são realizados junto aos diretores e à equipe técnica da secretaria de educação e visam promover uma aproximação com a realidade de cada escola e a reflexão sobre o funcionamento da instituição e da rede. Consistem em olhar para uma realidade específica, com pontos de observação previamente definidos para destacar aspectos positivos e negativos e refletir sobre aprimoramentos nas formas de gestão, que sirvam para a equipe como um todo.

O trabalho de campo de práticas pedagógicas tem

Na tematização da prática, uma atividade é preparada e filmada e trechos dela são selecionados para serem analisados com o grupo de forma que possam refletir sobre quais aspectos teóricos estão por trás das ações e assim sistematizar e institucionalizar conhecimentos didáticos construídos na formação com apoio de outra estratégia formativa: a Leitura de textos de fundamentos teóricos.

dois propósitos. O primeiro é relacionado à produção de materiais para a formação dos professores, com a realização de leitura da formadora para um grupo de crianças, com focos previamente definidos e que serão abordados em **tematização da prática** na formação dos professores e coordenadores pedagógicos. O outro propósito relaciona-se ao acompanhamento do coordenador pedagógico das práticas dos educadores, como situação que permite identificar oportunidades de estabelecer parcerias para aprimoramentos e refletir sobre as ferramentas de acompanhamento das práticas pedagógicas. Trata-se de uma oportunidade de ressignificar esse acompanhamento, que muitas vezes é realizado na forma de visitas surpresa e episódicas para “fiscalizar”, e que pode, se qualificado – e isso envolve ser uma ação previamente combinada com o professor e com um objetivo explícito –, de fato contribuir para o estabelecimento de uma relação colaborativa e para o aprimoramento das práticas.

O terceiro bloco de estratégias formativas anunciado acima constitui o outro pilar de nosso funcionamento do Projeto Pequenos Leitores: a formação em leitura dos educadores, que vamos abordar a seguir.

“Vocês fizeram essa abertura para os diretores também fazerem a formação, o coordenador também. A fala é a mesma, o assunto na escola vai refletir lá [na sala de aula]. Agora quando a formação é só com o professor, ele fica sozinho. Vai chegar lá e o colega que não participa não quer fazer. Agora não, foi uma coisa coletiva. Isso faz a diferença.”

(depoimento de professora)

“[O projeto] unificou mais a rede, porque são pessoas numa mesma escola falando a mesma língua.

Não é só: ‘isso é só do coordenador ou isso é só do professor’.

Nós, diretores, temos respaldo para nos comunicar com os professores.

Não é só uma conversa superficial.”

(depoimento de diretora)

2. A formação leitora literária dos educadores

Em relação a esse tema, duas são as questões que nos acompanham no desenvolvimento e aprimoramento constante do Projeto Pequenos Leitores:

Qual a relação entre a formação literária dos professores e as condições oferecidas para a formação leitora de suas crianças?

Quais são os limites e as possibilidades de atuar na formação literária dos educadores?

Não consideramos que haja respostas únicas e fechadas a essas questões, mas temos navegado por elas a partir de algumas compreensões. Uma delas é a de que se faz necessário problematizar com os educadores – todos eles, sejam professores, coordenadores pedagógicos, diretores e equipe técnica da secretaria – os conceitos de leitor e de leitura de que estamos tratando (como indicado no Capítulo 4), pois essas concepções impactam nas condições que são oferecidas em todas as instâncias que envolvem a criança: a rede de ensino, a escola, sua sala de aula, e os educadores e comunidade com quem convivem.

Especificamente em relação às condições garantidas na sala de aula, podemos refletir sobre o papel do professor e localizá-lo, em função da sua formação anterior e do seu desempenho pessoal e profissional em relação à leitura, dentro de um *continuum* entre sua atuação como leitor e a formação leitora das crianças.

"[...] Nesse continuum, identificamos que, em um extremo, poderíamos localizar o professor leitor literário autônomo – que se aproxima de uma leitura crítica, que envolve e encanta suas crianças, por meio de sua própria experiência leitora, estabelecendo um diálogo sobre o lido e ampliando as experiências estéticas literárias delas. No outro extremo, aquele professor que não se identifica com a leitura literária – que realiza uma leitura adolescente ou inocente e que, portanto, apresenta a seus alunos uma experiência limitada, seguindo procedimentos de leitura que respondem às indicações de uma sequência pautada como um dado do mundo exterior, pela falta de sua própria experiência leitora (Montes, 1999, p. 55). Entre esses dois extremos, consideramos que a formação auxiliaria os professores que não se identificam com a literatura a se apropriarem da leitura literária, sem, no entanto, ambicionar a garantia de torná-lo um leitor literário."

(MEDRANO, 2016)

Assim, especificamente com os professores desenvolvemos uma sequência de estratégias formativas distribuídas nos ciclos de formação que, em linhas gerais, começa com uma **Cadeia de textos literários**, situação em que a formadora lê textos literários previamente selecionados para oferecer experiências estéticas distintas em gradação de complexidade a cada ciclo. Na sequência, temos a estratégia denominada **Oficina de análise de livros álbum**, para exploração de desafios propostos ao leitor em interação com esse tipo de livro, que apresenta uma amálgama entre texto escrito, imagens e formato do suporte na qual a narrativa é apresentada, de forma que se aproxime do funcionamento da própria literatura, preenchendo espaços deixados pelo autor, atribuindo sentidos a palavras, traços, silêncios etc.

Em seguida, temos a estratégia de **Exploração de acervo de livros para crianças**, em que colocam em jogo conhecimentos construídos nas atividades anteriores, criando gradualmente critérios para análise e seleção de livros. A **Tematização da prática** é a estratégia que se relaciona com o trabalho de campo de práticas pedagógicas – quando a formadora lê para as crianças e essa atividade é filmada, depois são selecionados

trechos para ser analisados e refletidos sobre quais aspectos teóricos estão por trás das ações, de forma a sistematizar e institucionalizar conhecimentos didáticos construídos na formação com apoio de **Leitura de textos de fundamentos teóricos**.

Por fim, realiza-se a **Elaboração de planos de mediação da leitura de um livro** para ler para as crianças, momento em que os conhecimentos ganham novo matiz de compreensão, pela oportunidade de colocar em jogo os conhecimentos genéricos discutidos nas estratégias anteriores.

Complementarmente, em atividade a distância, são solicitados **Registros reflexivos sobre as leituras** realizadas pelos professores, de forma a proporcionar um momento para analisar sua própria prática, com apoio dos pares e dos coordenadores pedagógicos, com focos definidos e com a realização posterior de **Devolutivas produzidas pela formadora** sobre essas reflexões, ampliando a cada ciclo o movimento de ação-reflexão-ação, sempre em um movimento de construção de conhecimentos cada vez mais amplo sobre a leitura literária da professora para as crianças, o que elas aprendem e o que é preciso garantir em todos os níveis.

“Os avanços durante essa formação foram muitos, tanto pessoais para mim enquanto leitora, como para minha atuação [profissional]. Ao ver a leitura com outros olhos, ao ler as histórias com sentido, ao relacionar experiências pessoais com o livro, ao explorar o livro, conhecer melhor a vida e outras obras dos autores, ao diversificar os gêneros, ao ouvir as crianças como protagonistas, respeitar cada opinião dando oportunidade a todos de verbalizar suas ideias e hipóteses...

Aprendi que não preciso falar por eles ou contar tudo a eles como detentora do conhecimento, mas sim oportunizar e fazer com que eles percebam e se apropriem de que são capazes de criar, pensar, criticar e analisar de forma livre e espontânea, e o mais importante de tudo isso é

que só podemos transmitir características de um comportamento leitor quando nós mesmos o praticamos.”

(depoimento de professora)

As estratégias acima descritas têm em comum a intenção de proporcionar ao professor, em formação, condições de abordagem da complexidade da leitura. Tem se percebido que quanto maior for a intencionalidade e clareza formativa ao realizar tais estratégias, mais garantias de oferecer ao professor a ampliação de suas competências.

Ao proporcionar essas experiências literárias aos professores, estamos explicitando que o entendimento e as escolhas daquilo que lemos têm relação com significados e sentidos construídos ao longo da nossa vida, e por isso são singulares. E assim, incidindo sobre a trama leitora, ao desvelar outros sentidos e significados que poderiam não ser antes observáveis, possamos oferecer as ferramentas adequadas à mediação de leitura feita pelo professor com suas crianças.



CAPÍTULO 9

AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO COMO ALIADOS PARA O
SUCESSO DO PROJETO

“Avaliar consiste fundamentalmente em fazer um julgamento de valor sobre uma intervenção que permita fornecer informações cientificamente válidas e socialmente legítimas sobre a mesma ou sobre qualquer um de seus componentes, de maneira que os diferentes atores envolvidos, que podem ter campos de julgamento diferentes, estejam prontos a tomar posição sobre a intervenção e a construir (individualmente ou coletivamente) um julgamento que possa se traduzir em ações”.

(François Champagne)

A avaliação do Projeto Pequenos Leitores acontece, como todos os projetos desenvolvidos pela Comunidade Educativa CEDAC, dentro de uma perspectiva construtivista em que se busca, de maneira coletiva e com atribuição de sentido, investigar as ações, processos e resultados do Projeto, de maneira a pautar a reflexão para o aprimoramento constante da ação formativa. Nesse sentido, o maior foco da avaliação tem sido monitorar e retroalimentar as próprias ações de formação, porém outras finalidades desse processo também são contempladas, conforme os princípios destacados no trecho a seguir:

“[...] as avaliações têm sido reconhecidas como aquelas capazes de cumprir ao menos três critérios:

- 1. ter impacto na dinâmica do programa ou projeto que avaliam, sendo capazes de exercer influências mais ou menos sutis em seus destinos;*
- 2. inspirar confiança técnica e compromisso político nos principais atores interessados, ou stakeholders, apoiando diálogos, descobertas, reflexões e produção de saberes;*
- 3. respeitar e zelar pela integridade cultural, ética e moral dos sujeitos e organizações envolvidos na avaliação, sem com isso se furtarem de apontar bons e maus resultados, acertos e erros, falhas, acidentes e limites.”*

(SILVA, 2012, p. 10)

A metodologia de avaliação adotada envolve todos os atores do Projeto e se desenvolve nas seguintes etapas:

- definição das finalidades da avaliação para cada parceiro;
- definição dos resultados esperados e construção de indicadores e identificação dos descritores desses indicadores;
- definição das fontes e formas de coleta dos dados;
- coleta e análise dos dados;
- produção de registros para retroalimentação do Projeto e comunicação dos resultados.

Para a definição dos resultados esperados, buscamos discutir em equipe – Comunidade Educativa CEDAC, FTD e município parceiro – as principais aprendizagens que se quer alcançar para os educadores envolvidos no Projeto e assegurar o alinhamento de princípios, conceitos e procedimentos. Partimos, então, para refletir sobre os aspectos ou sinais mais concretos que podem corresponder a cada resultado esperado, construindo, assim, os indicadores de avaliação e seus descritores.

O passo seguinte é a definição das fontes de informação mais adequadas aos indicadores estipulados e das formas como vamos coletá-los. Então, inicia-se um ciclo que se repete ao longo do período do desenvolvimento do Projeto que envolve a coleta dos dados, análise e produção de registros que são utilizados tanto para a reflexão interna do Projeto e sua consequente retroalimentação, como para uso externo, em ações para comunicar os resultados, como mostra o esquema a seguir:



A retroalimentação que se dá com base nos registros resultantes desse processo é feita por meio de reflexões sobre a gestão do Projeto e as estratégias adotadas. Os indicadores estabelecidos a princípio também podem ser revisados tomando-se por base as frequentes análises realizadas ao longo do desenvolvimento do Projeto.

Isso porque a cada ciclo e periodicamente temos alguns instrumentos de monitoramento: relatórios pedagógicos (que apresentam reflexões e encaminhamentos realizados na formação durante o ciclo); relatórios de dados quantitativos (em que se acompanham índices de frequência, participação em atividades a distância do ciclo); reuniões de supervisão presencial entre a equipe (para discussão, estudo e definições sobre as atividades do ciclo); pausas avaliativas (para avaliação de aprendizagens pelo foco de todos os envolvidos na formação); entrevistas individuais e grupos focais (para análise de alguns aspectos específicos do desenvolvimento do Projeto).

Embora cada projeto tenha sua própria história e seu percurso, a Comunidade Educativa CEDAC busca, de forma transversal, atingir resultados que correspondem aos seus objetivos maiores:

- **compreensão, dos profissionais impactados pelos Projetos, da criança e do adolescente como sujeitos de direito;**

- **incorporação de estudo, planejamento e reflexão na prática profissional;**
- **ampliação da responsabilização de todos e de cada um pela aprendizagem dos alunos;**
- **fortalecimento das condições de estruturação da formação continuada;**
- **constituição de equipes colaborativas e articuladas.**

(Matriz geral de avaliação dos projetos da CE CEDAC – documento interno.)

Assim, na construção do processo avaliativo que vivenciamos no Pequenos Leitores, nos pautamos em três fontes:

- a. os dados do diagnóstico inicial realizado nas redes municipais de educação dos municípios participantes;
- b. o diálogo com a equipe do município;
- c. a matriz geral de avaliação de nossa instituição.

Com exercícios aprofundados, individuais e coletivos, desenvolvemos a matriz avaliativa do projeto, que parte das seguintes finalidades compartilhadas:

FINALIDADES DA AVALIAÇÃO DO PROJETO PEQUENOS LEITORES					
FTD Educação	CE CEDAC			MUNICÍPIO	
	Direção	Coordenação	Formadores	Secretária	Educadores
Gerar reconhecimento do financiador sobre os resultados alcançados	Favorecer a conquista de novos investidores e parceiros	Sistematizar, fundamentar e validar a metodologia do projeto	Ampliar a clareza da relação entre objetivo/ação/resultado	Gerar reconhecimento da rede/poder público sobre os resultados alcançados	Ampliar a compreensão dos educadores sobre os resultados com as crianças com base em seu trabalho como formador de leitores
Sustentar possível decisão de ampliação do investimento e do projeto	Ampliar a clareza da relação entre resultados do projeto e missão institucional				
Contribuir com subsídios para o aprimoramento de outras ações sociais da FTD Educação (formação de leitores)					

As seguintes **dimensões** avaliativas:

A: Ampliação das condições institucionais na rede municipal de educação para a garantia da leitura literária na Educação Infantil

B: Mudança de concepção e prática dos educadores sobre a leitura literária na EI

C: Desenvolvimento de comportamentos leitores nas crianças

E os seguintes **indicadores de resultados** por dimensão avaliativa:

Dimensão A:

Ampliação das condições institucionais na rede municipal de educação para a garantia da leitura literária na Educação Infantil

- Qualidade da **Proposta Pedagógica da rede** municipal de educação no quesito leitura literária para Educação Infantil.
- Qualidade do **Projeto Político Pedagógico das escolas** no quesito leitura literária para Educação Infantil (de 3 a 5 anos).
- **Acesso aos livros** para comunidade escolar.
- Realização de **ações de leitura qualificadas** na escola.

Dimensão B:

Mudança de concepção e prática dos educadores sobre a leitura literária na EI

- Compreensão da **importância da leitura** para a Educação Infantil.
- Existência de **espaço regular de formação dos educadores para discussão sobre a formação de leitores** na EI.
- **Acompanhamento das situações de leitura** pela dupla gestora.
- **Repertório em literatura** infantil.
- **Realização de leituras qualificadas** para crianças.

Dimensão C:

Desenvolvimento de comportamentos leitores nas crianças

- Relação das **crianças com a leitura literária**.
- **Atitudes** diante dos livros e das situações de leitura.

Do desenvolvimento do Projeto em Ferraz de Vasconcelos (2015-2016), trazemos alguns exemplos dos resultados alcançados:

LEITURA COM REGULARIDADE E QUALIDADE PARA AS CRIANÇAS

Professores:

- Realização de leitura com frequências às crianças, compreendendo as condições didáticas e intervenções pedagógicas a serem realizadas durante a mediação de leitura para formar leitores.

Coordenadores:

- Estabelecimento de critérios de seleção e análise de livros e compreensão de seu papel no apoio e aprimoramento da prática pedagógica dos professores.

LEITURA INSTITUCIONALIZADA NAS ESCOLAS**Equipe técnica da secretaria:**

- Elaboração de documento orientador da leitura na EI da rede municipal de ensino.

Diretores:

- Elaboração de texto para o PPP (Projeto Político-Pedagógico) da escola, produzido pelas equipes escolares, apresentando a fundamentação das propostas e as ações institucionalizadas em relação à leitura.

(Fragmento do relatório final do projeto – dez. 2016.)

A avaliação é, em grande parte, pautada por aspectos qualitativos, e os depoimentos e as produções dos participantes ao longo de todo o processo são dados muito relevantes para as análises realizadas para a equipe do Projeto. A necessidade de considerar as informações qualitativas fica evidente no trecho a seguir.

“Em se tratando projetos sociais é imprescindível que sejam considerados tanto indicadores quantitativos, que procuram focar processos traduzíveis em termos numéricos, quanto qualitativos, que estão relacionados aos processos onde é preferível utilizar referências de grandeza, intensidade ou estado.

A validação destes dados se baseia na forma de captar a informação, utilizando-se como instrumentos os depoimentos, os registros decorrentes das observações e as entrevistas com questões semiabertas que possibilitam que o entrevistado dê seu depoimento, sua opinião. A credibilidade se dá através dos registros documentados durante o processo de avaliação e, dependendo da forma como estes são revelados, devem ser resguardados de forma a preservar a identidade dos informantes. Os resultados qualitativos são muito importantes para a avaliação de projetos sociais, pois os dados numéricos nem sempre são capazes de captar e revelar mudanças de atitude, comportamento, ações de cooperação, autoestima, entre outras tão essenciais à construção de novos ideários de vida por parte dos envolvidos.”

(Rogéria Nunes, coordenadora de programas de intervenção territorial do Centro de Promoção da Saúde⁹).

Os depoimentos coletados ao longo do processo – tanto nos encontros presenciais de formação, quanto por meio de instrumentos avaliativos como questionários ou pausas avaliativas – oferecem dados para análise de mudança processual na compreensão, procedimentos e atitudes dos profissionais, como mostram os exemplos a seguir:

Professores:

“Entendi que com a leitura estou expandindo, dando possibilidades e oportunidades para que os alunos sejam mais críticos e reflexivos.”

9 In.:<http://www.mobilizadores.org.br/entrevistas/bons-indicadores-sao-fundamentais-na-avaliacao-de-projetos-sociais/>

“Hoje eu não leio por ler nem para que os alunos realizem uma atividade relacionada com a história, mas sim para que eles desenvolvam comportamentos leitores que perdurem por todas suas vidas.”

“Eu apontaria que [a formação] foi muito relevante em todos os aspectos. Me fez interessar mais na leitura; os livros são muito bons, a mediação em sala mudou, eu deixo meus alunos pensarem, usarem a imaginação. Conheci vários autores e assim passo para as crianças. Os livros infantis, literatura tem linguagem de vários gêneros, desde a poesia até o mistério. Um vocabulário rico com palavras novas. Isso faz com que sejam leitores mais críticos. E eu também.”

Coordenadores:

“O processo de leitura é algo muito amplo e requer cuidados específicos no que concerne à literatura. A literatura por si só já é algo enriquecedor, não há necessidade de incorporar adereços ou algo que a complemente. Durante o percurso, ter o nosso aluno como alguém com competência para ter acesso à literatura de qualidade. Oferecer o que há de melhor como um bom vocabulário, culturas diferenciadas. Ter um olhar que seja sensível e pensar que a escola pública de qualidade necessita de professores leitores e ávidos em propor a disseminação da literatura. Plantar, desde a tenra idade, o encantamento que a leitura, de boa qualidade, poderá propor. Porque uma vez inserida na vida do aluno jamais será apagada.”

Diretores:

“[Um desafio é] manter viva essa prática de leitura que já vem sendo

trabalhada e desenvolvida. Garantir o acesso ao acervo de bons livros: propiciar um ambiente em que a leitura seja uma rotina diária de prazer; continuar incentivando funcionários a ter acesso à leitura; continuar inserindo pais e comunidade nas atividades envolvendo a leitura dentro e fora da escola.”

(Fragmento do relatório da formadora, final do ano 2)

Os indicadores quantitativos também são monitorados ao longo do processo e são importantes balizadores do alcance do Projeto. Alguns referem-se à quantidade de participantes, à frequência e à permanência deles nos encontros presenciais, à assiduidade de entregas dos registros solicitados, entre outros.

Uma análise quantitativa importante realizada durante o processo refere-se ao número de leituras feitas pelos professores para as crianças. Por meio de planilhas de acompanhamento dessas leituras, são analisados aspectos como a diversidade e continuidade das leituras e, em determinados momentos do Projeto, são analisadas as quantidades lidas para que os educadores reflitam sobre a necessidade de se garantir a alta frequência de leitura em todas as turmas a fim de que assegurar a equidade de oferta do direito à leitura para as crianças.

Exemplo de planilha utilizada:

Com base nesses dados, podemos fazer diversas análises, em relação a continuidade, diversidade e progressão das experiências leitoras das crianças ao longo de sua permanência na Educação Infantil (de 3 a 5 anos), e, assim, garantir que tenham um percurso leitor que proporcione as melhores condições para sua formação.

Ainda em relação aos dados quantitativos, podemos analisar e chegar a algumas conclusões em relação ao acesso aos livros e leituras ao longo da escolaridade de 3 a 5 anos, na Educação Infantil:

	Professores que leem todos os dias (como abordado na formação)	Professores que leem 75% dos dias (mais próximo do que ocorre no dia a dia)	Professores que leem muito pouco (só 2 dias na semana)
1 ano	200 leituras	150 leituras	80 leituras
2 anos	400 leituras	300 leituras	160 leituras
3 anos	600 leituras	450 leituras	240 leituras

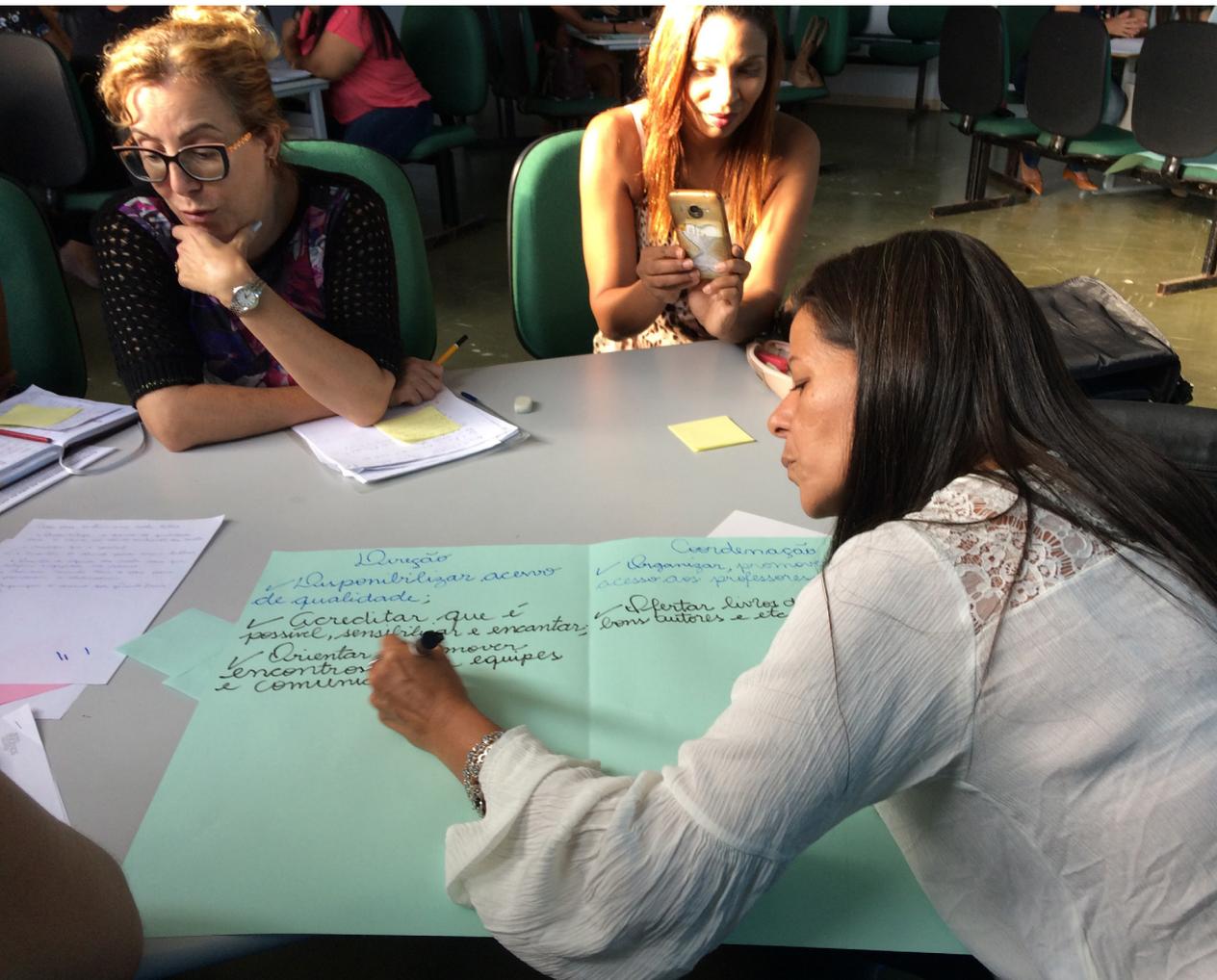
Crianças que tiverem professores que leem todos os dias terão um repertório de 600 títulos/leituras ao longo desse período. Entretanto, mesmo crianças que tiverem professores que leem pouco – somente dois dias na semana – ainda assim terão a oportunidade de conhecer e apreciar 240 leituras ao longo dos três anos de sua permanência da Educação Infantil.

Esse acesso, com muita certeza, possibilitará que essas crianças tenham oportunidade de aceder à cultura escrita de forma muito mais significativa e assim poder trilhar um percurso em direção à apropriação significativa desse bem cultural que é de direito de todos!

Para concluir, o que nos move a tratar a leitura literária na Educação Infantil, nas palavras de Ferreiro (2002):

“há crianças que ingressam no mundo da língua escrita por meio da magia (uma magia cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de ‘habilidades básicas’. Em geral, as primeiras se tornam leitoras; as outras têm um destino incerto.”

A leitura literária é uma dessas entradas para o mundo da língua escrita. Que possamos, assim, contribuir para destinos muito mais certos na formação de nossos estudantes!



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: O valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BÉRTOLO, Constantino. **O banquete dos notáveis** – sobre leitura e crítica. São Paulo: Livros da Matriz, 2014.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Volume 3: Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**: Leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2001.
- CARDOSO, B.; LERNER, D.; PEREZ, T.; e NOGUEIRA, N. (Org.). **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- CHAMBERS, Aidan. **Dime – los niños, la lectura y la conversación**. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- CHAMPAGNE, F. et al. **Avaliação**: conceitos e métodos. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro** do leitor ao navegador. São Paulo: Editora da Unesp/Imprensa Oficial, 1999.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros, a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC. **O que revela o espaço escolar?** – Um livro para diretores de escola. São Paulo: Moderna, 2013.
- FERREIRO, E. Passado e presente dos verbos ler e escrever. São Paulo: Cortez, 2002.
- GALEANO, Eduardo. Função da arte 1. In: **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- GARZO, Gustavo Marfín. Por uma escola pública, laica e literária. **Revista Emília**. Out. 2012.

Disponível em: <<http://revistaemilia.com.br/por-uma-escola-publica-laica-e-literaria/>>. Acesso em :29 maio 2017.

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

LERNER, Delia, CARDOSO, Beatriz, PEREZ, Tereza, NOGUEIRA, Neide (Orgs.). **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MEDRANO, Sandra M. M. Projeto Pequenos Leitores – Em busca da transformação da leitura literária na educação infantil. **Revista Emília**, jun. 2016. Disponível em: <<http://revistaemilia.com.br/projeto-pequenos-leitores/>>. Acesso em: 29 maio 2017.

MARTINS, Lurdinha. Por uma Leitura Plena e Complexa. **Revista Emília**, maio 2017. Disponível em: <<http://revistaemilia.com.br/por-uma-leitura-plena-e-complexa/>>. Acesso em: 10 maio 2018.

MONTES, Graciela. **La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético**. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

NUNES, Rogéria. Bons indicadores são fundamentais na avaliação de projeto sociais. Disponível em: <<http://www.mobilizadores.org.br/entrevistas/bons-indicadores-sao-fundamentais-na-avaliacao-de-projeto-sociais/>> . Acesso em: 10 maio 2018.

PRIETO, Heloísa. **Quer ouvir uma história?** Lendas e mitos no mundo da criança. São Paulo: Angra, 1999.

REYES, Y. **A Casa Imaginária** – Leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

REYES, Yolanda. Dejar que todos los acentos vayan a los niños. In Fundación Cuatrogatos, (<https://www.cuatrogatos.org/detail-articulos.php?id=382>, acessado em 07/nov/14).

SILVA, R. Para fazer avaliações relevantes. In: FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO & MOVE (Org.). **A relevância da avaliação para o investimento social privado**. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

SILVA, R.; BRANDÃO, D. Os quatro elementos da avaliação. **Olho Mágico**, abr./jun., 2003, v. 10, n. 2, p. 59-66.

SOLÉ, Isabel Gallart. O Prazer de Ler. **Revista Lectura y Vida**. set 1995, n. 3.

“Crianças muito pequenas que se apresentam a outros mundos possíveis, que exercem seu direito a ingressar em obras literárias e que dão seus primeiros passos como cidadãos da cultura escrita.

Professores que se assumem como leitores para percorrer com seus alunos esses mundos imaginários, que abrem espaços de intercâmbio para partilhar as reações e apreciações de todos diante do que foi lido.

Formadores que compartilham com os docentes leituras e maneiras de ler, que ajudam a desentranhar sentidos e a apreciar o resplendor das palavras, que suscitam reflexões sobre o papel da literatura para ampliar nossa experiência, para aproximar-nos de outras culturas e de outras perspectivas, para compreender e compreender-nos melhor.

Todos eles protagonizam este livro, no qual encontraremos pistas para responder a um duplo desafio: o de formar as crianças, desde muito pequenas, como leitores literários e o de traçar caminhos para colaborar com os docentes, artesãos potenciais dessa formação.”

Trecho do Prefácio de Delia Lerner



Esta publicação busca compartilhar com profissionais da Educação Infantil, interessados na área de leitura e formadores de professores, a história e o funcionamento do Projeto Pequenos Leitores, iniciativa que teve início em 2013 com o objetivo de contribuir para a criação de condições, na escola pública, para que as crianças desde muito cedo tenham garantido o seu direito de acesso à cultura escrita, por meio da leitura literária.

A partir de uma perspectiva sistêmica, o projeto atua na formação dos diferentes profissionais da educação que atuam com as crianças de 3 a 5 anos.

O Pequenos Leitores é resultado de uma parceria entre a FTD Educação e a Comunidade Educativa CEDAC e Secretarias Municipais de Educação. Em 2015, recebeu o apoio do FIES – Fundo Itaú Excelência Social (FIES) como reconhecimento da potência do trabalho desenvolvido nos anos anteriores.

O Projeto foi e é desenvolvido graças à confiança que nos foi depositada pelos cinco municípios paulistas com os quais atuamos (Itatinga, Pratânia, Ferraz de Vasconcelos, Lagoinha e Mongaguá). A cada uma das equipes locais, agradecemos profundamente.

São as histórias desses municípios e dos seus pequenos leitores que contamos aqui.

Projeto Pequenos Leitores

2015
FIES
Fundo Itaú
Excelência
Social

Categoria
Educação Infantil -
Formação de educadores

Programa
CEDAC – Centro de
Educação e
Documentação para
Ação Comunitária

Pequenos Leitores

São Paulo - SP

FTD
EDUCAÇÃO

 comunidade
educativa
CEDAC