

## Projeto Pequenos Leitores

---

### *Em busca da transformação da leitura literária na educação infantil*



Pedagoga e mestre em educação pela Universidade de São Paulo. Foi assessora do Ministério da Educação em programas de formação de professores e coautora de materiais curriculares. Atualmente, é coordenadora pedagógica na Comunidade Educativa CEDAC e membro do Instituto Emília.

- *Qual a relação entre a formação literária dos professores e as condições oferecidas para a formação leitora de seus alunos?*
- *Quais são os limites e as possibilidades de atuar na formação literária dos professores?*

Estas eram, e continuam sendo, algumas das perguntas sobre as quais nos dedicamos a refletir há alguns anos para a realização de projetos de formação em serviço de professores da rede pública de cidades brasileiras.

Tendo como intenção a reflexão sobre possíveis respostas a essas perguntas, este texto irá apresentar o percurso realizado nos últimos 4 anos pelo projeto *Pequenos Leitores*<sup>1</sup> de formação de mediadores de leitura literária, realizado pela Comunidade Educativa CEDAC para professores que atuam com crianças entre 3 a 5 anos. Esse projeto teve seu desenho inicial proposto em 2012, suas ações iniciadas em 2013 e se mantém em processo atualmente. Sua trajetória de desenvolvimento e aprimoramento foi marcada, principalmente, por 4 fatores: participação da coordenadora pedagógica no máster em *Libros y literatura para niños y jóvenes*, da Universidade Autônoma de Barcelona; a existência de um espaço institucional

permanente de reflexão; participação de parte da equipe em um grupo de estudos do Instituto Emília; e realização de assessorias com especialistas.

As mudanças proporcionadas aos professores, algumas conquistas e os desafios do projeto são objetos deste texto, que se caracteriza como uma reflexão sobre uma prática profissional.

## Uma árvore genealógica - ou dos nossos antecedentes

Para contextualizar a origem da proposta do projeto Pequenos Leitores é necessário olhar um pouco para trás e considerar o universo em que estávamos imersas no momento em que surgiu. Considerando que o que nos levou ao desenho inicial é parte de um sistema que envolve - de forma dinâmica e complexa - conhecimentos, ações, estudos, contextos e interesses, destacamos somente alguns pontos associados à formação de professores em relação à leitura literária. Partiremos de um contexto nacional, que envolvia parte da equipe responsável pelo *Pequenos Leitores*, passando por projetos de nossa instituição, desenvolvidos nos anos anteriores, até chegar às indagações e reflexões diretamente relacionadas ao desenho inicial e às propostas formativas deste projeto.

Voltando aproximadamente 15 anos, e analisando do ponto de vista da entrada da leitura literária na sala de aula, podemos estabelecer alguns marcos. Podemos destacar que programas federais<sup>2</sup> - no final dos anos 1990 e início de 2000 - colaboraram para que a atividade de leitura pelo professor aos alunos fosse realizada e instituída na rotina diária, em horário específico, com fins de possibilitar aos alunos a entrada na leitura, entre elas a literária, e não como situação coringa para cobrir a falta de atividades, como era comum ocorrer.

Em paralelo, um programa nacional de distribuição de livros para as escolas públicas<sup>3</sup> garantia acesso de professores e alunos a um acervo de qualidade.

Entretanto, pesquisas<sup>4</sup> e resultados de exames nacionais e internacionais de larga escala mostraram que havia e há ainda muito a se aprimorar em relação à garantia de desenvolvimento das competências leitoras dos alunos estudantes e egressos de nossas escolas.

A este cenário nacional, podemos agregar as ações de formação desenvolvidas na instituição em que se desenvolve o projeto *Pequenos Leitores*: a Comunidade Educativa CEDAC. Entre os anos de 1999 e 2011, foi implementado um programa<sup>5</sup> que tinha como objetivo proporcionar a professores, coordenadores pedagógicos, diretores e equipes técnicas de secretarias municipais de educação, espaço para aprimoramento profissional nas áreas de língua portuguesa, matemática, artes, gestão escolar e educacional.

Em relação à língua portuguesa, a formação se desenvolvia em torno da leitura, escrita e oralidade para os professores de 1º ao 5º ano. Neste contexto, por um período médio de 3 anos,

eram discutidos conteúdos relacionados à didática, às concepções de ensino, de aprendizagem e de criança, além de gestão de sala de aula, instrumentos pedagógicos e autoformação como meio de aprimoramento e reflexão continuada.

Analisando pelo viés das necessidades formativas, é possível afirmar que neste período, grande foco era dado aos conteúdos ligados à alfabetização, para garantir que todas as crianças aprendessem a ler e a escrever em situações significativas e desafiantes, de maneira que os professores tivessem cada vez mais autonomia para planejar boas situações de aprendizagens e realizassem intervenções ajustadas que contribuíssem para uma construção de conhecimento sobre o sistema de escrita em contextos letrados. Complementarmente, para as séries mais avançadas, o foco de formação se dava, primordialmente, em relação aos desafios para formar usuários da leitura e da escrita autônomos e competentes, com propostas que se aproximassem dos desafios enfrentados nas práticas sociais.

É possível afirmar, neste contexto, que a formação leitora, especificamente a literária, ocupava lugar coadjuvante em nossas reflexões, devido à urgência em proporcionar avanços em relação às formas de garantir às crianças e jovens o domínio do sistema de escrita. Isto não implica considerar o sistema de escrita à parte da cultura escrita e das práticas sociais envolvidas, nem desconsiderar a importância da literatura e o acesso a ela como um direito, mas justifica as tomadas de decisões com relação ao tempo dedicado para aprimoramento e aprofundamento de nossa própria equipe, em relação à didática da leitura e da escrita, em contraposição às especificidades envolvendo a didática da literatura.

Voltando ao contexto nacional, em meados e final dos anos 2000, o Ministério da Educação implementou novas ações para formação de professores<sup>6</sup>. Tais programas assumiram e continuam assumindo, em parceria com as universidades públicas, a responsabilidade pela formação dos profissionais para a alfabetização das crianças na escola. Assim, por decisão institucional, a *CE CEDAC* passou a se dedicar às áreas que avaliamos ainda necessitar de contribuições para a garantia de uma educação de qualidade nas escolas públicas, entre elas o segmento de educação infantil e a questão da leitura literária.

Tal decisão estava fundamentada:

- em relação à **educação infantil** - na recente consideração da educação das crianças de 0 a 5 anos como parte da educação básica (instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, de 1996) e nos desafios enfrentados na qualificação profissional dos educadores, na discussão dos conteúdos de ensino e de aprendizagem relacionados a este segmento e nas características da faixa etária.
- em relação à **leitura literária** - no desenvolvimento dos projetos de formação que realizávamos e nos dados de pesquisas que indicavam que este conteúdo merecia maior dedicação e aprofundamento por parte do nosso grupo para proporcionar melhores situações de reflexão

profissional para qualificar as condições de ensino e de aprendizagem da formação do leitor literário nas escolas públicas.

Nesse cenário, a *CECEDAC* passou - do desenvolvimento de programas de formação focados em alfabetização e revisão de praticamente todos os conteúdos relacionados à língua - para o tratamento mais específico da leitura e desenvolveu dois projetos<sup>7</sup>, entre 2007 e 2012, que antecederam o *Pequenos Leitores* e que possibilitaram a abertura de um amplo espaço de aprofundamento e reflexão da equipe sobre a formação leitora literária na escola e a formação dos profissionais de educação infantil nesta área.

### **Assim nasce o *Pequenos Leitores***

O *Pequenos Leitores* nasce com a ambição de contribuir para a melhoria da prática de leitura literária nas escolas públicas de educação infantil, com a qualificação profissional dos professores deste segmento.

Podemos afirmar que as iniciativas desencadeadas a partir dos programas federais garantiram a entrada da leitura na rotina de sala de aula, e isto se configura um grande avanço, pois possibilita o acesso à leitura e aos livros de qualidade, antes praticamente inexistente no dia a dia da sala de aula. Entretanto, o acompanhamento dessas práticas de leitura indica a necessidade de avançar para que tais oportunidades possam, realmente, garantir a ampliação da competência leitora das crianças. Isto porque grande parte das práticas pedagógicas apresentam limitações na realização da leitura pelo professor aos alunos: desenvolvimento restrito de uma sequência pré-determinada de leitura; tratamento da leitura por meio de propostas baseadas em narrativas orais; e compreensão da leitura a serviço do ensino de outros conteúdos e lições moralizantes.

Nas situações em que incluíram a leitura em voz alta para as crianças na rotina diária, é possível perceber que o primeiro nível de apropriação dessa prática pelos professores se caracteriza como um procedimento linear e generalizado, com propostas pautadas em procedimentos preestabelecidos, dividindo a leitura em três partes: antes de ler (intervenções como para apresentar o autor e ilustrador); durante a leitura (realizar pausas, perguntas e mostrar imagens); e ao final (fazer questionamentos que, ora se restringem em saber se apreciaram ou não, ora se reduz a checagem de uma suposta interpretação de informações explícitas no texto). O diálogo e a interação - com apreciações sobre o que estava escrito, como estava escrito, sobre os impactos causados no leitor e suas opiniões em torno do lido - não são uma prática.

**A**qui se encontra, justamente, um dos pontos que o *Pequenos Leitores* selecionou abordar - buscando compreender as justificativas destas limitações e propondo a qualificação da

interação - pois consideramos que o espaço aberto de diálogo que se dá em torno da leitura é um dos pontos fortes para a formação do leitor. É o momento em que se pode passar de uma leitura particular para uma leitura compartilhada, aproximar-se do texto de diferentes perspectivas, ampliar os níveis de compreensão, analisando e confrontando opiniões e percepções, chegando mais perto e se distanciando do conteúdo e da forma como é produzido. Assim, se a experiência leitora se dá e se amplia neste processo, a formação do professor precisaria abordá-lo.

Outra atividade relacionada à leitura que encontramos nas salas de educação infantil se configura como narrativa oral (chamada “contação”) de histórias - normalmente, os contos clássicos - memorizados pelos professores que, na maior parte das vezes, se distanciam da linguagem típica das narrativas escritas, com simplificações de palavras e redução de trama e enredo. O livro, muitas vezes, neste contexto, assume uma posição coadjuvante e é usado como suporte para expor imagens relativas à história contada, sendo os protagonistas a dramatização e o uso de objetos como parte desta suposta “leitura”.

Alguns depoimentos de professores em formação no *Pequenos Leitores* ilustram estas situações:

*"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 ‘vocês gostaram?’"*

*"Antes eu substituía as palavras porque achava que eles [os alunos] não iriam entender."*

Aliado a isso, ao final das leituras, uma prática comum é a proposta de que as crianças desenhem para que possam, segundo os professores, expressarem “livremente” sua compreensão sobre a história. Como se a materialidade do desenho contribuísse para a apropriação do lido e para a formação leitora.

É comum também que a atividade de leitura apareça relacionada a uma discussão sobre outros conteúdos, como por exemplo, ler uma história que fale de flores para tratar da chegada da primavera, ou ler as aventuras de um ursinho, para tratar da “boa” educação. Assim, a leitura se realiza somente a serviço da apropriação de um conteúdo específico ou para tratar de aspectos moralizantes.

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."*

Para possibilitar um aprimoramento destas práticas, há a necessidade de reconceitualizar a leitura literária e a concepção de criança; possibilitar a identificação do que se ensina e do que se aprende na situação didática de leitura em voz alta do professor; quais aspectos destacar em determinadas leituras, com foco na exploração da experiência estética leitora e, portanto, quais considerar no planejamento da atividade. Estes aspectos foram também incluídos na formação dos professores com o intuito de colaborar para a transformação da prática pedagógica relacionada à leitura literária na educação infantil.

### **O Pequenos Leitores hoje**

O *Pequenos Leitores* encontra-se, atualmente, em sua segunda edição, sendo desenvolvido no município de Ferraz de Vasconcelos<sup>8</sup>. O projeto tem duração de 2 anos e oferece formação a educadores que atuam com crianças de 3 a 5 anos, tendo como objetivo primordial contribuir para a reflexão sobre a entrada da criança na cultura escrita por meio da leitura literária. Isto porque acreditamos, como nos indica Ferreiro (2002: 27), que

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.

Para que as práticas pedagógicas possam desafiar cognitivamente as crianças e permitir a inserção na cultura escrita, o projeto se desenvolve considerando alguns pilares para seu funcionamento:

- **seleção de município:** parte-se de convocação via edital público, de maneira que os interessados cumpram requisitos básicos definidos para a formação; em seguida uma banca de especialistas seleciona, entre os inscritos, o município contemplado com o projeto - considerando índices de aproveitamento escolar e comprometimento com a realização e manutenção da formação;
- **realização da formação sistêmica:** são desenvolvidos 10 encontros durante 2 anos, com os diversos profissionais envolvidos no segmento da educação infantil - professores, coordenadores pedagógicos, diretores e equipe técnico-pedagógica da secretaria de educação -, com conteúdos e objetivos específicos para cada um dos grupos de participantes;

• **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: a discussão e reflexão sobre a prática pedagógica; seus fundamentos; as condições institucionais e mecanismos de aprimoramento contínuo, com a institucionalização da prática de leitura literária nas escolas e na rede de ensino, por meio da reconceitualização e produção de documentos oficiais que possam fazer parte da proposta político pedagógica das escolas e do projeto pedagógico da secretaria.

De maneira esquemática, apresentamos a formação sistêmica segundo o que se espera que realizem, de maneira articulada, os educadores envolvidos com as crianças de 3 a 5 anos para garantir boas situações de leitura literária.

| Resultado esperado  | Participantes  | O que se espera que realizem   |
|---|--|--|
| <b>Crianças de 3 a 5 anos participam de boas situações de leitura literária na escola</b> | <b>Professores</b>                                       | . planejam e realizam leitura literária para crianças de 3 a 5 anos<br>. registram e refletem sobre sua prática profissional<br>. ampliam referenciais teóricos  |
|   |  | . ampliam e qualificam suas experiências literárias<br>. identificam critérios de qualidade para os livros a serem lidos para as crianças  |
|   | <b>Coordenadores Pedagógicos</b>                         | . organizam instrumentos de acompanhamento da prática de leitura na sala de aula<br>. acompanham e apoiam os professores nas situações de leitura literária  |
|   |  | . planejam e realizam reuniões de formação com professores<br>. registram e refletem sobre sua prática profissional<br>. ampliam o repertório de estratégias formativas  |
|   |  | . planejam e realizam ações de leitura envolvendo a comunidade interna e externa à escola<br>. institucionalizam as ações de leitura literária na educação infantil<br>. criam condições para a manutenção das atividades de leitura literária na escola |
|   | <b>Diretores</b>   | . garantem as condições institucionais para a realização e acompanhamento de ações de leitura na escola  |
|   |  | . qualificam as ações institucionais de leitura nas escolas<br>. articulam a gestão escolar com a formação de leitores nas escolas   |
|   | <b>Equipe técnica de educação infantil da Secretaria</b> | . institucionalizam a leitura literária para crianças de 3 a 5 anos na rede  |

## Assim cresce e se transforma o Pequenos Leitores

Acompanhando o desenvolvimento e revisando a formação - como parte do princípio de funcionamento para uma atuação cada vez mais adequada - o projeto passou, ao longo desses últimos anos, por alterações em relação às estratégias formativas, na tentativa de responder às perguntas indicadas no início deste texto e de contribuir com mudanças nas práticas tradicionais de leitura na educação infantil.

As transformações no projeto ocorreram sob a influência de quatro instâncias concomitantes e inter-relacionadas:

- estudos e reflexões realizados pela coordenadora pedagógica no máster de livros e literatura para crianças e jovens, principalmente sobre interações entre texto e leitor; respostas leitoras, e o universo do livro álbum;
- participação de parte da equipe pedagógica em grupos de estudos relacionados aos fundamentos da leitura literária, que se deu no *Instituto Emília* (na época *Revista Emília*);
- reflexão da metodologia de formação e seleção dos conteúdos no espaço institucional coletivo da *CE CEDAC*, analisando a viabilidade de se formar professores como leitores literários, nossos limites e possibilidades, e a relação entre as competências leitoras literárias dos professores e as condições didáticas garantidas para a formação leitora dos alunos;
- supervisão de Delia Lerner, como especialista na área de leitura e formação de professores, analisando as estratégias formativas e apoiando a revisão o desenho inicial da formação, possibilitando reconhecer nossos avanços e identificar novos desafios que ainda pretendemos enfrentar.

Desde sua versão inicial, o objetivo de inserção das crianças na cultura escrita por meio da leitura literária não se alterou. O que contou com mudanças foi a forma como propomos a reflexão, junto aos participantes, sobre sua prática profissional e o tratamento dos conteúdos em questão.

Atualmente, a formação dos professores é organizada considerando duas frentes: a formação literária do professor e a construção de conhecimentos didáticos relacionados à formação leitora literária. São dois movimentos que acontecem de forma paralela durante toda a formação, com propostas que permitem a relação entre eles. Mas nem sempre foi assim. Em linhas gerais podemos analisar este percurso em três versões distintas.

A primeira edição do projeto<sup>9</sup> contou com duas variações das estratégias formativas. Iniciamos

o projeto com algumas estratégias ainda muito relacionadas à nossa experiência prévia de formação na área de leitura. Assim, em linhas gerais, a formadora realizava: leitura de livros de literatura para crianças, para os participantes - como forma de ampliação de repertório literário; análise de acervos de livros para crianças; discussão e elaboração de planejamentos de leitura - focando nas intervenções do professor; tematização da prática<sup>10</sup> de leitura; e estudos de fundamentação teórica para ampliação de conhecimentos didáticos.

Já no segundo ano de desenvolvimento da primeira edição, influenciadas pelos estudos sobre livros álbum, introduzimos uma estratégia formativa de análise destes livros, como forma de possibilitar aos professores uma experiência estética literária diferenciada. A escolha dos livros álbum para esta proposta se deve ao fato de serem concebidos, como indica Van der Linden (2015), em um sistema global, cujos componentes principais (relativos à materialidade, ao conteúdo, à expressão ou à paginação) participam, em distintos níveis, na produção de significado e que, por isso, se configuram em um

*convite excepcional ao leitor a participar de um complexo jogo entre a palavra e a imagem [e objeto]. Se aceita o convite, o leitor deve considerar os diversos elementos semióticos oferecidos pelo autor/ilustrador, criar pontes e preencher vazios em uma tarefa interativa e recursiva de construção de significados (ARIZPE 2014).*

Assim, propusemos aos professores um posicionamento leitor que permitia uma explicitação do que queríamos tratar na formação das crianças como leitoras.

Também neste contexto, fundamentamos a atividade de análise dos acervos de livros como um espaço fundamental em que os professores podiam se posicionar e comunicar alguns dos observáveis e dos critérios de qualidade que iam criando nas outras estratégias formativas. Neste espaço, eles se distanciavam dos aspectos vivenciados em situações altamente contextualizadas pelas leituras realizadas junto com a formadora e se apropriavam de critérios a serem considerados na análise da qualidade dos livros do acervo para a leitura às crianças.

Ao longo do percurso da primeira edição, monitoramos e avaliamos o projeto e, ao final, realizamos entrevistas com grupos focais de participantes, que nos confirmaram vários resultados e indicaram alguns aspectos que poderíamos aprimorar para a segunda edição. Juntamente com esta avaliação de percurso, a supervisão de Delia Lerner - no segundo ano da primeira edição do projeto - nos possibilitou reorganizar uma questão relacionada à formação leitora literária do professor e na experiência estética leitora dos professores com foco na literatura infantil, de forma a ampliar as estratégias formativas nesta frente, com a inclusão de outras leituras literárias.

Além disso, a reflexão constante e discussões internas da equipe pedagógica responsável pelo

projeto permitiram a reorganização da formação dos professores. Podemos descrever, em linhas gerais, as estratégias formativas das três versões do projeto da seguinte forma:

| <b>Versão 1 - Ano 1 - 1ª edição</b>                          |
|--|
| . leitura em voz alta da formadora de livros para crianças   |
| . análise dos acervos de livros para crianças                |
| . elaboração de planejamentos de leitura                     |
| . tematização da prática da leitura da formadora às crianças |
| . leitura profissional - fundamentos teóricos                |
| . escrita profissional - registro e reflexão sobre a prática |
| . trabalho de campo: leitura da formadora às crianças        |

| <b>Versão 2 - Ano 2 - 1ª edição</b>                          |
|--|
| . leitura em voz alta da formadora de livros para crianças   |
| <b>. leitura e análise coletiva de livros álbum</b>          |
| . análise dos acervos de livros para crianças                |
| . elaboração de planejamentos de leitura                     |
| . tematização da prática da leitura da formadora às crianças |
| . leitura profissional - fundamentos teóricos                |
| . escrita profissional - registro e reflexão sobre a prática |
| . trabalho de campo: leitura da formadora às crianças        |

Nas duas primeiras versões todos os encontros seguiam a mesma sequência. A partir da terceira versão, dividimos - pela limitação do tempo e para exploração mais aprofundada - as estratégias em dois grupos que se alternam a cada encontro com os professores.

|  |  | <b>Versão 3 - Anos 1 e 2 - 2ª edição</b>                         |   |
|--|--|--|---|
|  |  | <b>Encontro A</b>  | <b>Encontro B</b>   |
| <b>Formação leitora literária dos professores</b>                  |  | . leitura em voz alta da formadora - cadeia de textos literários |   |
|  |  | . leitura e análise coletiva de livros álbum                     |   |
|  |  | . oficina de apreciação de livros para crianças                  |   |
| <b>Construção de conhecimento didático sobre leitura literária</b> |  |  | . tematização da prática - leitura realizada pela formadora às crianças |
|  |  |  | . leitura profissional - fundamentos teóricos                           |
|  |  |  | . escrita profissional - registro e reflexão sobre a prática            |
|  |  | . elaboração de planejamento da mediação de leitura              |   |
| <b>Trabalho de campo</b>   | . leitura da formadora às crianças de uma escola | . acompanhamento das atividades de leitura na escola             |   |

## Das justificativas que nos fizeram crescer - ou do porquê chegamos neste formato

Envolvidas no contexto das práticas tradicionais de leitura na educação infantil indicadas acima, nos colocamos as questões indicadas no início deste texto, com o intuito de sermos mais assertivas no curto período de atuação conjunta que temos com as equipes em formação.

As perguntas e inquietações surgem, principalmente, devido à situação leitora dos educadores das escolas públicas brasileiras. A maioria tem uma formação resultante de uma prática escolar que crê que há uma única interpretação possível para o lido, estimulando um comportamento leitor que, na maior parte das vezes, se limita a localizar informações explícitas no texto. Esta prática, acrescida a fatores sociais e econômicos, resulta em um leitor com pouca autonomia. Podemos afirmar que poucos professores são leitores literários e quase a totalidade não lê literatura como uma prática em seu dia a dia.

Essa ausência de prática leitora do professor se reflete em uma fragilidade na proposta de leitura em sala de aula para as crianças, pois, como nos indica Montes,

*enseñar literatura no puede significar otra cosa que educar na literatura, que ayudar a que la literatura ingrese en la experiencia de los alumnos, en su hacer, lo que supone, por supuesto, reingresarla en el propio. Educar en la literatura es un asunto de tránsito y ensanchamiento de fronteras. (...)*

*Claro está que es muy difícil ayudar a ensanchar la frontera de otros cuando la propia está encogida, apelmazada. Es casi imposible hacer que la cultura se convierta para otros en experiencia cuando es para uno sólo un dato del mundo exterior, un trámite; por ejemplo el requerimiento de un programa. (1999: 55)*

Esta limitação leitora explica, em partes, a prática de leitura em voz alta dos professores utilizando pautas de leitura seguidas como “receitas” que indicam ações a serem repetidas em certa sequência. A questão é que o resultado - a formação leitora, proporcionada pelo espaço para apreciação estética e para o diálogo e a interação - não se concretiza, neste caso.

Neste sentido, a demanda por formação parece estar posta. Mas, a questão sobre qual seria a real possibilidade de formar adultos como leitores literários permanecia não respondida e nossos estudos sobre o tema ampliavam nossa consciência da complexidade envolvida nesse percurso.

Com a contribuição trazida por dois autores e seus conceitos - a “ecologia do desenvolvimento

humano”, de Bronfenbrenner, e a “geologia da leitura”, de Bértolo - pudemos compreender melhor nossos limites e possibilidades e considerar o desenvolvimento leitor dentro de um complexo movimento que envolve não só o indivíduo e suas características, mas também as oportunidades vivenciadas, o entorno em que se encontra, o lugar e o tempo em que vive.

A partir de Bronfenbrenner (1989 apud Guará 2009: 71), que define desenvolvimento humano como *conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida*, consideramos que a formação leitora literária como parte deste processo não se limita à vontade pessoal de ler ou não, mas também depende das oportunidades que o indivíduo tem ao longo do tempo - marcadas pelos momentos históricos e culturais - e da relação com o contexto, que possibilita estabilidades e mudanças, e com o contexto global, que incide em seus contextos mais próximos. Assim, tomamos consciência de que podemos agir apenas sobre uma parte desse complexo e dinâmico sistema de interação de cada um dos professores e entre eles, tentando ampliar as reflexões sobre questões adjacentes a ela.

Já a definição da geologia da leitura, por Bértolo, nos permitiu reconhecer os diversos processos de leitura que ocorrem de maneira simultânea. Entre eles, a leitura textual, que *corresponde ao decifrar do texto narrativo enquanto código linguístico, com a atribuição de significados que o texto oferece* (2014: 47); a leitura autobiográfica, ou leitura subjetiva que *integra, por aceitação ou repúdio, as leituras que faz de nós mesmos o tecido social que nos rodeia: família, trabalho, amizades, afetos etc.* (2014: 49); a leitura metaliterária, que está relacionada com a *história da literatura em geral e com a história leitora de cada leitor concreto porque enquanto lê, cada leitor projeta a leitura da narração textual e concreta sobre aquelas outras leituras literárias que acumula e que formam (...) sua biografia literária* (2014: 53); e a leitura ideológica, que se refere ao processo de ler aqui e agora uma *narração global, mutante, dinâmica e em constante transformação* (2014: 55) produzida, a cada momento, pela sociedade como construção social que narra a si mesma.

Considerando que a *leitura de um texto não se inicia somente quando se abre o livro, mas muito antes*, Bértolo nos ofertou o conceito de “trama leitora”, que se refere à trama constitutiva do leitor *resultante da soma dos traços e relações que como leitor individual mantém com os quatro planos analisados [de leitura], ou seja, “seu estado de contas e hábitos” com os quais a leitura irá se inter-relacionar.* (p. 58-59).

Ainda em Bértolo (2014), podemos reconhecer o posicionamento leitor, frente a um texto narrativo, como uma leitura adolescente, em que se *tende a projetar sua própria imagem sobre a narração* (p. 71); uma leitura inocente, que considera o texto como *simples encadeamento de ações e que desativam os aspectos literários ou de representação do mundo nele existente* (p. 73); uma leitura sectária, em que o *elemento ideológico enquanto compreensão do mundo sofre uma hipertrofia em relação aos outros aspectos que também participam na operação de ler: o textual, o autobiográfico, e o literário* (p. 77); uma leitura “letraferida”, quando há hipertrofia do elemento metaliterário provocada *pelo sentimento da*

*literatura como um modo privilegiado de acesso a uma verdade transcendental ou especial* (p. 79); uma leitura civil, que se dá

*quando o texto entra em contato com um cidadão leitor, que se verá interpelado por uma leitura autobiográfica sólida, por um conhecimento literário suficientemente amplo e afiado como para colocar de modo razoável o jogo de ecos e associações que a narração textual oferece, e por uma compreensão da realidade forte e ativa* (p. 81);

e uma leitura do crítico, o profissional que escreve críticas e que, por compromisso, *lê sua leitura e seu relato de leitura* e, assim, analisa quais aspectos da leitura autobiográfica, literária e ideológica entraram em jogo (p. 83).

Tais conceitos foram fundamentais para compreender a diversidade de processos em que se desenvolvem as leituras; como características pessoais e contextuais entram em jogo na construção de sentidos da leitura; e como pode se dar a interação do leitor com os textos. Isso nos ajudou a localizarmos melhor a contribuição da formação e também sua limitação. Assim, reorganizamos alguns conteúdos e estratégias para a formação leitora literária dos professores e também - de maneira articulada com a formação de gestores escolares e educacionais - consideramos as possibilidades de ampliação das oportunidades de leitura oferecidas para a comunidade externa e interna à escola, na tentativa de agir, também, nesses contextos.

Como uma das reflexões em relação à formação literária dos professores, analisamos o professor dentro de um *continuum* entre sua atuação como leitor e a formação leitora dos alunos. 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: 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.

Essa consideração proporcionou um percurso que na primeira edição se caracterizou pela inclusão exclusiva da estratégia formativa de leitura de obras do acervo de livros para crianças. A leitura da formadora em voz alta para o grupo de professores se dava com a seleção de bons livros desse repertório, na crença de que, mesmo não sendo leitores literários, os professores

poderiam avançar em seus conhecimentos sobre a qualidade dos livros que seriam objetos de trabalho em sala de aula, além de que apreciariam e vivenciariam uma experiência estética que poderia aproximá-los de suas leituras adultas.

Ainda na primeira edição, a ampliação das estratégias formativas - formando uma tríade que incluía, além da leitura da formadora em voz alta, a leitura e análise de livros álbum, e a oficina de análise de acervos de livros para crianças - contava com objetivos específicos e complementares de maneira a proporcionar mais oportunidades de apreciação estética literária, principalmente na situação de leitura dos livros álbum.

Mas foi na segunda edição, com a divisão dos conteúdos por naturezas de conhecimentos - formação literária do professor e conhecimentos didáticos - e a reflexão proporcionada por Delia Lerner de abertura para a apreciação de leitura de literatura adulta com mais intencionalidade, que provocou as mudanças que nos levaram ao formato atual.

Com atuação mais específica nas experiências literárias dos professores e a relação com as propostas de leitura para as crianças, ambicionamos mover os educadores em direção ao extremo de nosso *continuum* - do *professor leitor literário autônomo* - para que a entrada das crianças na leitura literária seja garantida desde pequenas.

### **A tríade para a formação leitora dos professores**

Atualmente, as três estratégias formativas - leitura em voz alta da formadora de uma cadeia de textos literários; leitura e análise coletiva de livros álbum; e oficina de apreciação de livros para crianças - são realizadas com intuito de impactar a formação leitora dos professores, de maneira que possam proporcionar às crianças espaços para entrarem na cultura escrita por meio da leitura literária, não como algo escolar destituído de sentido, mas como um ato completo de comunicação literária (Colomer 2007).

A cadeia de textos literários nasceu da prática relatada por Delia Lerner para a situação didática de ler para aprender, em que textos são selecionados para proporcionar acesso aos estudantes a um conteúdo em uma sequência que permite a ampliação crescente de desafios e conhecimentos. Partindo desta proposta, refletimos sobre as possibilidades de transposição para a formação literária dos professores, com o objetivo de permitir que pudessem ampliar suas próprias experiências leitoras, agora com a leitura de literatura adulta. No percurso de desenvolvimento e discussão com Delia Lerner, consideramos que a ideia de uma sequência ascendente de desafios não se prestava à leitura literária, mas que era possível ter como critério a seleção de textos que permitissem aos professores colocarem em jogo uma variedade de apreciações estéticas e propiciar - com intervenções intencionais da formadora - posturas, ora mais estéticas, ora mais eferentes (Rosenblatt 2002) como maneira de ampliar suas competências leitoras na direção de um leitor que nos indicava Bértolo.

A leitura e análise de livros álbum se mantém como uma proposta privilegiada, que permite,

como já indicado, uma espaço para reflexão sobre o posicionamento leitor na fruição interativa com todos os componentes da obra - suporte, diagramação, formato, texto escrito e imagens. Essa proposta também possibilita aos professores o acesso a um livro bastante presente no acervo para crianças, que demanda um olhar atento para

*uma nova forma de comunicação na qual importa o 'como' e na qual a pessoa se detém para apreciar a 'textura' e a 'espessura' das palavras e das imagens, as formas com que a literatura e as artes plásticas elaboraram a linguagem, e as formas visuais para expressar a realidade de um modo artística. Ou seja, o acesso a uma maneira especificamente humana de ver e sentir o mundo (Colomer 2007: 61).*

Completando a tríade, a apreciação do acervo de livros destinados ao público infantil permite aos professores colocarem em jogo, de maneira progressiva, os conhecimentos construídos a partir da própria experiência leitora, estabelecendo relações, criando critérios de qualidade e identificando potencialidades para a formação leitora de suas crianças. Nestas oportunidades, podemos presenciar o reconhecimento por parte dos professores de aspectos antes não observados, tendo como base as propostas vividas nas outras duas estratégias.

O que queremos com essas estratégias é que possam aprender

*como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar aos indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar*

e assim, ler

*criticamente para apreciar os matizes e contradições, para que se iluminem as relação mais complexas entre os fenômenos e acontecimentos, para ver o mundo de forma mais 'inteligível', ou seja, para sermos, em definitivo, mais 'inteligentes' (Colomer 2007: 70)*

e que isso possa refletir nas condições oferecidas nas propostas de leitura literária para as crianças na escola.

### **O Pequenos Leitores ainda pode crescer - ou do que ainda nos desafia**

Como indicamos, pudemos avançar em vários aspectos neste percurso, mas alguns pontos ainda continuam em nossa mira para aprimoramentos. Alguns estão mais relacionados às

estratégias formativas, outros à reorganização dos conteúdos selecionados para tratamento na formação, e, provavelmente, de alguns ainda nem tomamos consciência (o que nos estimula à aprendizagem contínua!).

No que se refere à experiência leitora literária oferecida aos professores e às relações que estabelecemos com a construção de conhecimentos didáticos, ainda nos desafia a criação de laços significativos entre eles. Neste sentido, estamos prevendo colocar em prática uma proposta de dupla conceitualização<sup>11</sup>, que permitiria que - à luz das experiências de leitura literária vividas pelos professores em formação - analisassem as condições didáticas e intervenções pedagógicas possíveis de serem apreendidas para as práticas de leitura para as crianças para que, assim, possam construir novos conhecimentos sobre a didática da literatura.

Em relação à avaliação e monitoramento do projeto, para uma atuação cada vez mais eficiente, estamos estudando a possibilidade de criar rubricas que possam mapear de forma detalhada o *continuum* que relaciona o perfil leitor dos professores e o desenvolvimento de propostas de leitura para as crianças para, assim, investigarmos como podemos possibilitar que os professores que se encontram no extremo inferior de nossa meta possam avançar e quais as estratégias mais adequadas para isso.

Tendo em vista a complexidade da formação leitora, nossa atuação precisa, cada vez mais, agir não só em relação ao público interno à escola, mas também em parceria com outras instituições (como bibliotecas públicas e instituições comunitárias), para que ocorra uma mudança cultural em torno da leitura literária, refletindo no contexto social e histórico, mudando a concepção hoje presente e considerando, como nos apresenta Candido, a literatura como um direito, pois

*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 (2001: 177).*

Assim, possibilitar uma transformação da concepção de leitura literária na educação infantil

requer compreender que: a formação leitora literária é um aspecto relevante da formação dos alunos, tanto como seres humanos quanto cidadãos de uma sociedade que objetiva ser democrática; e que, formar-se como cidadão de uma cultura escrita, como integrante de comunidades de leitores (de confrarias<sup>12</sup>) que comentem ou discutem com outros suas leituras e vão construindo uma “textoteca” pessoal que os ajuda a entender o mundo em que vivem... é um **direito de todos** (Lerner 2016).

---

**Notas:**

1. O projeto *Pequenos Leitores* é desenvolvido desde 2013 pela ONG *Comunidade Educativa CEDAC*, com parceria financiadora da *Editora FTD*. O projeto propõe a formação continuada dos professores da rede de ensino que atuam com crianças da educação infantil, na faixa etária de 3 a 5 anos. É realizado, a partir de edital de convocação, em municípios que se inscrevem no processo seletivo, cumprindo alguns critérios definidos para a realização. O último edital para o biênio 2015/2016 pode ser acessado [aqui](#).
2. Programas que tinham como foco o aprimoramento profissional dos educadores em diferentes segmentos e áreas - como o *Parâmetros em Ação*, desenvolvido pelo Ministério da Educação (veja [aqui](#)), iniciado em 1998 e realizado até 2002; e o *PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*, desenvolvido entre 2001 e 2002, destinado aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental - tinham entre seus conteúdos de formação a discussão do papel da leitura pelo professor no desenvolvimento das competências leitoras de seus alunos.
3. *PNBE* (Programa Nacional Biblioteca da Escola) - programa do Ministério da Educação, iniciado em 1997 e ainda em vigor, que prevê a distribuição de acervos de livros (ficcionais e não ficcionais, didáticos, dicionários) selecionados por especialistas para as escolas, destinados aos diferentes públicos (educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, professores).
4. Por exemplo, a pesquisa: *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras*. Brasília, MEC, 2008, disponível [aqui](#).
5. O programa *Escola que Vale* foi desenvolvido pela *CE CEDAC* em parceria com a Fundação Vale, em 23 municípios nos estados de Minas Gerais, Maranhão, Pará e Espírito Santo. Parte de sua metodologia está publicada em: *Ensinar, tarefa de profissionais*, organizado por Delia Lerner, Tereza Perez e Beatriz Cardoso, editora Record, 2007.
6. O programa *Pró-letramento, em 2005*, e, em seguida, o *Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC), em 2012. Mais informações sobre *Pró-letramento* [aqui](#) e *PNAIC* [aqui](#).
7. *Encontros de Leitura e Ação Educação*: o primeiro, desenvolvido em parceria com o Instituto Natura entre os anos de 2007 e 2010, com professores de crianças de 4 a 6 anos; o segundo, entre os anos 2010 e 2012, em parceria com a *Fundação Vale*, para professores de 1<sup>o</sup> ao 3<sup>o</sup> anos. Ambos centralizaram a formação nos aspectos relacionados à formação leitora dos estudantes, por meio da discussão da situação didática de leitura pelo professor aos alunos.
8. Ferraz de Vasconcelos é um município do estado de São Paulo.
9. Nesta edição, estão envolvidos na formação 220 educadores, num total de 6.200 beneficiários diretos e indiretos. A primeira edição do projeto foi desenvolvida no biênio 2013-2014, com a participação dos

municípios de Itatinga e Pratânia, ambos do estado de São Paulo. Foram envolvidos na formação 50 educadores, num total de 1.250 beneficiários diretos e indiretos.

**10.** Segundo Weisz (2002), é uma estratégia formativa em que a análise parte de uma prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. Trata-se de olhar para a prática de sala de aula como objeto sobre o qual se pode pensar, desentranhando a(s) teoria(s) que guiam a prática pedagógica.

**11.** Conceito apresentado por Lerner (2002: 107) - situações com duplo objetivo: *conseguir, por um lado, que os professores construam conhecimentos sobre um objeto de ensino e, por outro lado, que elaborem conhecimentos referentes às condições didáticas necessárias para que seus alunos possam apropriar-se desse objeto.*

**12.** Delia Lerner cita o termo “confraria” (em espanhol “confradía”), referindo-se à indicação de Graciela Montes (1999: 19).

### Referências:

Antonio Candido, “O direito à literatura”. Em: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 5a ed, 2001.

Constantino Bértolo, *O banquete dos notáveis – sobre leitura e crítica*. São Paulo: Livros da Matriz, 2014.

Emília Ferreiro, *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

\_\_\_\_\_ *Formación literaria de profesores de educación infantil*. [mimeo] Buenos Aires-São Paulo, 2016.

Evelyn Arizpe, *Imagens que convidam a pensar – o livro álbum sem palavras* (e a resposta leitora). São Paulo: Revista *Emília*. 14/2. Acesso em 7/2/2014, no [link](#).

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

Isa M. F. R. Guará, “Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola”. Brasília: *Em aberto*, 22 (80): págs. 65-81.

Louise M. Rosenblatt, *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

Telma Weisz, *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.

Teresa Colomer, *Andar entre livros*. São Paulo: Global, 2007.

Van der Linden, Sophie, *Álbum[es]*. Barcelona: Ekaré/Variopinta/Banco del Libro, 2015.

---

\* Este texto foi produzido como trabalho final da especialização em livros e literatura infantil, pela Universidade Autônoma de Barcelona e o Banco do Livro, da Venezuela. Agradecimentos à equipe de responsabilidade social da editora FTD por viabilizar financeiramente o projeto, dar autonomia para nossas ações e nos apoiar em todos os sentidos. Especial agradecimento à equipe pedagógica diretamente envolvida neste projeto, sem a qual nada teria sido possível e com quem pude dividir - desde o princípio - os objetivos da proposta, a gestão do projeto, os estudos, as ambições, as dificuldades e as conquistas: Lurdinha Martins (formadora, que de forma competente desenvolve nossas propostas e nos subsidia com estudos e reflexões sobre a prática desenvolvida); Patrícia Silva Diaz (diretora pedagógica, que nos apoia e nos proporciona condições institucionais para o desenvolvimento de nossas ações, além de participar ativamente das discussões sobre o projeto); e Maura Barbosa (coordenadora pedagógica da área de gestão escolar e educacional, que, em parceria comigo, assumiu o desafio de transformar a prática de leitura literária na instituição escolar e de refletir sobre como a atuação sistêmica dos educadores pode ser tratada nesse contexto). Agradeço também a parceria da equipe de língua portuguesa da *CE CEDAC*, que participou de discussões a respeito deste tema com contribuições relevantes; às equipes de outras áreas da instituição, para as quais muitas vezes apresentamos nosso trabalho no projeto, o que permitiu, com a escuta atenta e os questionamentos, abrir espaços para nossos novos estudos e reflexões; e a diretoria da *CE CEDAC*, por gerir uma instituição em direção ao aprimoramento constante, nos proporcionando vivenciar o que buscamos realizar na formação dos professores e que propomos que eles realizem com seus alunos: espaços para ação, reflexão e ação, em um nível crescente, respeitando saberes e avançando constantemente.