

**REFLEXÕES E ABORDAGENS DO ENSINO DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O
FORTALECIMENTO CULTURAL**

**REFLECTIONS AND APPROACHES TO THE TEACHING OF READING IN THE
EARLY GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL AND THEIR IMPLICATIONS FOR
CULTURAL STRENGTHENING**

**REFLEXIONES Y ENFOQUES PARA LA ENSEÑANZA DE LECTURA EN LAS
SERIES INICIALES DE LA ESCUELA PRIMARIA Y SUS IMPLICACIONES PARA
EL FORTALECIMIENTO CULTURAL**

SOARES, Ana Paula Keffler
ana.ifes@hotmail.com

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina
<http://orcid.org/0000-0003-3903-8594>

CASTRO, Mayelli Caldas
mayellicaldas@gmail.com

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina
<http://orcid.org/0000-0003-3283-6833>

RESUMO: Este estudo propõe uma análise bibliográfica sobre algumas propostas existentes de ensino da leitura com abordagens para o fortalecimento cultural, bem como realiza uma investigação de projetos de leitura que podem auxiliar a prática didático-pedagógica. O trabalho enfoca os anos iniciais do Ensino Fundamental e tem como objetivo principal analisar se a leitura pode atuar como fortalecedora da cultura nestas séries. Para isso, o trabalho foi baseado, principalmente, em Cruvinel (2010), Solé (1998), Bakhtin (2006), Candau (2002), Butlen (2015), Gomes (2010) e Rauen (2010). A análise mostrou que a leitura pode sim promover o fortalecimento cultural, principalmente por meio de projetos específicos e aplicação de estratégias.

Palavras-chave: Leitura. Cultura. Ensino de Leitura. Ensino Fundamental I.

ABSTRACT: This study proposes a bibliographic analysis on the teaching of reading and the existing proposals and approaches to the strengthening of culture, as well as conducting an investigation into the reading projects that support the didactic-pedagogical practice. The study focuses on teaching in the early grades of elementary school, and the main goal of this research is to analyze whether reading may act as a strengthening of culture in the initial grades of Elementary School. This study was mainly based on Cruvinel (2010), Solé (1998), Bakhtin (2006), Candau (2002), Butlen (2015), Gomes (2010) and Rauen (2010). The main results showed that reading may

promote a cultural strengthening indeed, especially through application of projects and strategies.

Keywords: Reading. Culture. Teaching of Reading. Elementary School.

RESUMEN: Este estudio propone un análisis bibliográfico de algunas propuestas existentes para enseñar lectura con enfoques para el fortalecimiento cultural, así como realiza una investigación de proyectos de lectura que puedan ayudar a la práctica didáctico-pedagógica. El trabajo se enfoca en las series iniciales de la Escuela Primaria, y su objetivo principal es analizar si la lectura puede actuar como una acción de fortalecimiento de la cultura en estas series. Para ello, el trabajo se basó principalmente en Cruvinel (2010), Solé (1998), Bakhtin (2006), Candau (2002), Butlen (2015), Gomes (2010) y Rauen (2010). El análisis mostró que la lectura puede promover un fortalecimiento cultural, principalmente a través de proyectos específicos y la aplicación de estrategias.

Palabras clave: Lectura. Cultura. Enseñanza de lectura. Escuela Primaria.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo propõe uma discussão referente à compreensão do ensino da leitura como aquela que objetiva o fortalecimento da cultura, enfocando os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Parte-se da premissa de que a leitura é capaz de fazer sentido ao ser humano a partir do momento que ele a compreende como um fator de uso social, que se adequa à sua leitura de mundo e, conseqüentemente, fortalece ou aperfeiçoa seus ideais, pois nesta prática integra conhecimentos, valores, costumes e tradições.

Essa proposta de estudo tem motivação na lacuna observada em relação à construção de um fortalecimento cultural durante o processo de ensino da leitura no EF, provocada por um ensino de leitura com base em um viés decodificador da língua. É importante lembrar que este viés [decodificador] contribui para aumentar o número de indivíduos que, embora se envolvam com a leitura, não se apropriam dela como prática cultural e não conseguem projetá-la em suas relações sociais (CRUVINEL, 2010).

Assim, propõe-se aqui refletir sobre o quanto o ensino da leitura pode ou não contribuir para estreitar laços culturais. Para tanto, têm-se as seguintes perguntas que norteiam este estudo: 1) O ensino de leitura nos anos iniciais do EF pode, de fato, contribuir para o fortalecimento cultural? 2) Se sim, como? 3) Quais são as propostas já existentes, no âmbito nacional, de ensino de leitura que visam ao fortalecimento

cultural? e 4) Existem projetos de leitura que podem auxiliar a prática didático-pedagógica do professor, contribuindo para uma maior percepção e engajamento das crianças em relação à sua cultura?

Visando encontrar respostas para os questionamentos deste estudo, objetivou-se aqui analisar se a leitura pode atuar como fortalecedora da cultura nos anos iniciais do EF. Esse propósito geral de estudo se desdobrou em mais três objetivos específicos, a saber: 1) verificar se o ensino da leitura contribui para o fortalecimento cultural nos anos iniciais do EF e como esse processo acontece; 2) investigar as propostas existentes de ensino da leitura, no âmbito nacional, que visam o fortalecimento cultural nos anos iniciais do EF; e 3) estudar os projetos de leitura que podem auxiliar na prática didático-pedagógica dos professores, bem como observar como essa prática pode auxiliar no processo de fortalecimento cultural.

Como hipótese inicial, para se chegar ao objetivo principal deste estudo, acredita-se que quando a leitura é ensinada pelo viés do letramento, e também da abordagem sócio interacionista, o aluno consegue estabelecer essa atividade de maneira autônoma, podendo imediatamente referenciá-la à sua vivência. Assim, por meio desta interação autor-texto-leitor o aluno poderá fazer a apropriação de conceitos capazes de fortificar seus ideais, tornando-o mais crítico e conhecedor de sua cultura, pois a leitura nesta dinâmica dialógica não busca destruir o que o aluno já sabe, mas realizar uma socialização de conhecimentos que fortalecem sua cultura.

Esta é uma pesquisa teórica, de análise qualitativa, que apresenta um estudo documental. Toda a base para a investigação foi bibliográfica, por meio de um levantamento de dados e informações que envolveram uma leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa. Como embasamento para este trabalho, utilizou-se, principalmente, estudos de Cruvinel (2010), para explicitar a compreensão de leitura como aquela que faça sentido e seja capaz de socializar a cultura; de Solé (1998), que contribui com a utilização de estratégias de leitura, e Bakhtin (2006), para explicar sobre o dialogismo expresso nos textos. Destacam-se, também, Candau (2002), que mostra o multiculturalismo expresso em nosso país, e como isto poderia contribuir para uma interação entre as culturas dentro do ambiente escolar, e Butlen (2015), pois propõe uma discussão de que a leitura é capaz de dialogar com outras manifestações culturais.



Além destes citados, Gomes (2010) contribui com a ideia de memória cultural na prática de leitura, já que o leitor a referencia com seu mundo, podendo tornar-se coautor da mesma, e Rauen (2010) ressalta a importância do professor como exemplo de leitor. Ainda, este estudo mostra projetos de leitura realizados por Cançado (2010) e Paschoal (2009), além de trabalhos divulgados no site da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com projetos de leitura realizados em escolas, abrigos e bibliotecas que visam tanto o diálogo, quanto o fortalecimento da identidade dos leitores.

2 A LEITURA EM PERSPECTIVA

A leitura já existe há séculos e durante muito tempo foi ensinada por meio de técnicas tradicionais e decodificadoras. No século XVIII, ensinar a ler era algo que buscava a decifração e a memorização, o que atualmente ainda não foi abandonado por completo. Mas, neste trabalho, ao falar de leitura e também de seu uso como um objeto cultural, entende-se que:

Não se lê cada palavra como um objeto isolado e muito menos se verbaliza uma a uma; lê-se de forma seletiva o conjunto de palavras de acordo com sua significação que, mediada pela intenção do leitor e pelo contexto no qual ocorre, permite a construção do sentido (CRUVINEL, 2010, p. 59).

Assim, a criança faz a apropriação da leitura a partir do momento que é capaz de interligá-la com sua vida social, com a sua cultura, com seu mundo. Primeiro, ela irá ler seu mundo, para depois os termos constituídos graficamente (FREIRE, 1995), e isso se torna real quando a escola reconhece que é preciso ensinar para além das palavras, para além de seus muros e bem próximo do contexto de seus alunos.

Conforme a BNCC (2017), desde cedo, a criança apresenta anseios em relação à cultura escrita, principalmente porque escuta histórias, observa textos que estão no seu cotidiano, seja em casa, na rua ou na escola, e dessa maneira vai conhecendo os diversos gêneros textuais existentes.

2.1 Leitura como prática pedagógica e social

De acordo com Rauen (2010), o ato de ler não é visto como um sucesso e sim como um fracasso dentro do ambiente escolar, pois há obstáculos enfrentados por alunos que não gostam de ler, não sabem ler e não compreendem o que foi lido. Rauen (2010, p. 10) também afirma que “[...] o texto não existe sem a presença do leitor. É no cruzamento de vozes do autor e dos leitores que os seus sentidos vão se elaborando e outras leituras ou outros textos vão se constituindo”. Cada leitor é capaz de elaborar opiniões diversificadas, conseguindo interpretar até mesmo algo que não foi escrito e direcionado para si.

Para isto, exige-se também do próprio professor uma postura diferenciada, que motive os alunos e os faça compreender a importância da leitura para o cotidiano escolar e também para a vida em sociedade. Também cabe ao professor mostrar ao discente que toda palavra é carregada de sentidos subjetivos, que fazem parte de seu mundo e que isso é o que nos diferencia. O professor precisa mobilizar os conhecimentos prévios de mundo que tornam o aluno sujeito da própria formação histórica e, justamente por meio desta formação, poderá realizar uma leitura crítica (RAUEN, 2010).

Assim, o conteúdo de uma leitura precisa ser significativo para o leitor, fazendo-o construir interpretações que promovam sentidos para sua existência, que auxiliem seu cotidiano e principalmente sua formação intelectual. Ao considerar a leitura uma prática social é preciso reconhecer que esta é uma habilidade presente no decorrer da vida, pois proporciona conhecimentos, valores e crenças que farão parte do cotidiano e que estabelecerão diálogo com a identidade do leitor.

Serafim e Cordeiro (2013) apresentam a leitura como uma prática capaz de contribuir para a construção da identidade e da cidadania, sendo, então, uma prática social. Para isso, desenvolveram uma pesquisa semiestruturada, com 71 crianças do 1º ao 3º ano do EF, a fim de obter informações acerca da visão das crianças sobre a importância da leitura e também sobre qual gênero textual é mais recorrente no dia a dia desses alunos. Conforme as autoras, boa parte dos alunos entende a leitura como algo que irá proporcionar boas oportunidades no futuro, no entanto, essa prática se apresenta muito mais importante para a realização das tarefas diárias da sala de aula que, em sua maioria, são por meio do caderno, livro didático e agenda escolar. Leituras prazerosas acontecem em casa, pois lá não há atividades sobre ela.

Outro fator relevante enfatizado por Serafim e Cordeiro (2013) é o fato de que a maneira decodificadora de se entender a leitura surgiu com o modelo tecnicista, dos anos 60, que influenciou uma ação educativa mecânica e controladora que, atualmente, ainda não foi superada por completo. Neste modelo, os professores não precisam se preocupar com o aluno e suas individualidades, apenas no método a ser aplicado. Por isso, há tantas pessoas que conseguem ler, mas não compreender.

Além do exposto, Solé (1998) propõe, como ferramentas didáticas do trabalho com a leitura, a utilização de estratégias de leitura como “[...] procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los [...]” (SOLE, 1998, p. 69-70). Essas estratégias acontecem antes, durante e após a leitura. Antes da leitura o professor pode, juntamente com os alunos, buscar informações através dos detalhes da capa do livro como o título e os detalhes da ilustração, fazendo um levantamento de conhecimentos prévios que os estudantes possuem, e auxiliando no desenvolvimento de estratégias de previsão para entender o objetivo do texto.

Durante a leitura também podem ser utilizadas diversas estratégias que tornam o ato de ler ainda mais prazeroso e compreensível, mas, primeiramente, “[...] os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as ‘estratégias em ação’ em uma situação significativa e funcional” (SOLE, 1998, p. 116). Nesse momento, os alunos podem realizar leituras individuais, em duplas e até compartilhadas com toda a turma participando e o professor vai estimulando a curiosidade das crianças, fazendo perguntas, observando e analisando as respostas, ensinando-os também a fazer inferências para obter informações ainda não oferecidas pelo autor. A cada momento da leitura, as previsões formuladas vão sendo respondidas, podendo estar certas ou não, por isso “os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos” (SOLE, 1998, p. 117).

As estratégias após a leitura podem ser a identificação do tema, e também as ideias principais, buscar entender o porquê dos detalhes, como a escolha do cenário, dos personagens, formular resumos, pois “lemos e elaboramos o resumo de acordo com nossos esquemas de conhecimento e com o que nos deixam e nos fazem

interpretar do texto” (SOLEÉ, 1998, p. 146). Dessa maneira, haverá uma melhor orientação na reflexão do texto lido, na elaboração de opiniões críticas e no entendimento dos pontos de vista do autor. Vale lembrar que não podemos ver as estratégias como uma receita infalível que precisa ser seguida, mas uma atitude eficaz para atingir melhor os objetivos de leitura.

Crianças não leem apenas palavras, mas imagens, gestos, sinais e expressões. Pais e professores precisam pensar estratégias a serem utilizadas em casa e no ambiente escolar, para criar este hábito necessário na construção da identidade e cidadania das crianças. Seguindo este intuito, a criança irá crescer reconhecendo o ato de ler como um “importante instrumento de inserção social e descoberta do mundo” (GONÇALVES, 2013, p. 9).

Para isso, a leitura não deve ser tratada como um hábito a exercer apenas para preencher uma ficha de leitura, mas ser “significativa e contextualizada, levando em conta as experiências do aluno enquanto participante do processo de aprendizagem” (GONÇALVES, 2013, p.13), dito isto, a escola precisa criar momentos diferenciados, de preferência sair das quatro paredes da sala de aula, tanto em relação à leitura, quanto à compreensão.

2.2 Leitura como prática dialógica e cultural

Bakhtin (2006) concebe que o diálogo atua como um princípio da linguagem e do discurso, e que representa uma prática discursiva, um embate de vozes. Por isso, todo texto é dialógico. Desta maneira, fazendo alusão a Bakhtin (2006), compreende-se que o dialogismo compõe o discurso onde há relações de diferentes enunciados, podendo construir sentido a partir das diversas vozes e da interação entre sujeitos distintos. O dialogismo representa a linguagem por meio de uma constante troca de opiniões e visões de mundo. Conforme Bakhtin (2006):

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser aprendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado

e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc) (BAKHTIN, 2006, p. 125-126).

Por isso, entende-se que o ato de ler constitui uma relação dialógica, pois há um embate de vozes do autor, da própria obra e do leitor, na qual expressa o ponto de vista particular dos interlocutores e também dos sujeitos do texto. Além disso, o ato de ler também constitui uma prática de fortalecimento cultural, mas para isto é preciso levar em consideração que:

As culturas são múltiplas e cada cultura só pode ser densamente compreendida de dentro para fora. Seres do símbolo, do significado e da aprendizagem, somos uma espécie que, dotada de um mesmo aparato biopsicológico, ao invés de se limitar a produzir um único modo de vida, ou modos de ser muito semelhantes, geramos quase incontáveis formas de ser e de viver, de falar e de dizer como tipos de culturas variáveis em sua geografia e em sua história (BRANDÃO, 2009, p. 720).

Seguindo esta linha de raciocínio, acreditando não em uma uniformidade, homogeneidade cultural, mas em uma constante construção, entende-se cultura conforme definição de Fonseca (2011):

Assim talvez seja útil nos valermos de uma “noção” e não de um “conceito” de cultura, uma noção que possa nos orientar em nossas elaborações e que não esteja atrelado a normas e padrões conceituais rígidos e predefinidos. Talvez seja válido partir da noção de que a cultura seja algo originado de um processo espontâneo e livre, inserido num contexto histórico-social e que expressa os valores, crenças, fé, religiosidades, modos de vida, concepções de vida, de mundo e de natureza. É algo não estático, ao contrário, se movimentam conforme se movimentam os elementos e aspectos determinados pela constante evolução do contexto sociocultural que a originou, em conformidade com as transformações das concepções e posicionamentos diante do mundo e seus elementos, daqueles que a construíram (FONSECA, 2011 apud FONSECA; FERREIRA, 2013, p. 105).

Ou seja, uma cultura não pode ser definida conforme um padrão ou uma concepção teórica pré-estabelecida por grupos sociais, mas sim por meio da essência de cada participante dela, de cada um que a vive intensamente e diariamente. Nesse sentido, pode-se dizer que não só a leitura é uma prática dialógica por si só, mas que, por estar atrelada ao desenvolvimento e fortalecimento cultural, isto é, por ser uma prática cultural, coloca esta prática [cultural] como atividade também dialógica. Ambas são atividades dialógicas em si e entre si, considerando os sujeitos envolvidos no



processo e a forma como se dá o processo da leitura e da apropriação cultural por meio, também, da leitura.

3 MULTIPLICIDADE CULTURAL E INTERPRETATIVA

É preciso lembrar que o Brasil não é formado por especificidades de apenas uma cultura, mas por um multiculturalismo que, desde sua origem, marca a nossa história. Em contrapartida, as nossas escolas são constituídas em conhecimentos e valores universais, como afirma Candau (2002), e ao adentrar nestas bases poderemos ver expressivamente uma monocultura sendo exposta, uma cultura que não é a nossa e sim a ocidental, reafirmando o *eurocentrismo* dentro das instituições educacionais.

Candau (2002, p. 152) apresenta o multiculturalismo como “um fenômeno complexo, contraditório e atravessado por múltiplas questões, concepções e tensões”. Dentre muitos autores, ela discursa sobre James A. Banks (1999) que, acerca da cultura e sua relação com a educação, afirma que:

[...] as diferentes culturas possuem linguagens, valores, símbolos e estilos de comportamentos diferentes, que têm de ser compreendidos na sua originalidade. As relações entre as culturas não podem ser analisadas numa perspectiva hierarquizadora. Neste sentido, os seus defensores, entre os quais se situa, opõem-se ao primeiro paradigma e deslocam o centro da questão. O que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída com base em um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural (BANKS, 1999 apud CANDAU, 2002, p. 133).

Logo, a escola precisa promover a interação entre as culturas, de maneira recíproca e constante, a fim de estabelecer o fortalecimento cultural de cada aluno e o enriquecimento mútuo dentro do ambiente escolar. Até porque não é a cultura da escola que deve predominar no aluno, mas a identidade cultural dos alunos que precisa ser pensada em toda prática pedagógica, seja no currículo, no papel do professor, nas estratégias de ensino, no Projeto Político Pedagógico e nas relações ali estabelecidas (CANDAU, 2002). A escola precisa ser um ambiente capaz de fornecer a liberdade de expressão cultural, não apenas por meio de iniciativas isoladas que acabam em celebrações específicas, a fim de enaltecer uma cultura, mas com

atividades constantes que revelem e desenvolvam a identidade cultural dos estudantes, sejam eles pomeranos, sertanejos, ciganos, quilombolas, ribeirinhos, etc.

Sendo assim, é importante ressaltar que as múltiplas maneiras de ler e interpretar um texto remetem a uma prática de leitura capaz de contribuir para uma “aprendizagem cultural polimorfa” (BUTLEN, 2015, p. 25), expressa por meio dos diferentes gêneros textuais, levando em conta também a faixa etária do leitor, seus gostos, sua identidade, sua cultura. “Em suma, as práticas de leitura alimentam as outras práticas culturais, com elas dialogam, se combinam permanentemente: com a literatura, a poesia, o teatro, a música, a pintura, as artes visuais, a fotografia, o cinema” (BUTLEN, 2015, p. 22).

Conforme Butlen (2015), a leitura polimorfa envolve redes intertextuais e genéricas. A primeira apresenta a transtextualidade, que é tudo que coloca um texto em relação a outro texto. Já a segunda rede é entre gêneros e exhibe criações a partir de um mesmo tema, ou fonte de inspiração, a fim de criar uma obra em outro gênero. Por isso, um texto lido é um texto que foi apropriado conforme a visão do leitor, que o recompõe e passa a ser seu coautor cultural. Vale lembrar que esse processo ocorre por meio do diálogo entre as interações possíveis entre mundos, conhecimento prévio e novo, entre as diversas vozes que norteiam os contextos particulares de cada indivíduo e que, por sua vez, também dialogam com sua cultura particular. É nesse sentido que afirmamos aqui que a leitura é prática dialógica e cultural constituindo, assim, seu aspecto plural.

4 O PAPEL DA IDENTIDADE CULTURAL NA LEITURA

Gomes (2010) apresenta a relevância dos estudos culturais para uma leitura crítica por intermédio de uma prática interdisciplinar que envolve o texto e a cultura do leitor. Quando lemos somos capazes de ativar nossa “memória cultural” e relacioná-la com os elementos do texto. Conforme esse autor é possível se tornar um “coautor”, pois ao expressar primeiramente nossa identidade, é possível recriar a interpretação do texto conforme a nossa interpretação de mundo.

Diante disso, a criança precisa ter uma vivência constante com os variados gêneros de textos, para assim entender, com o tempo, que este ato contribui para uma

“reflexão social” capaz de construir a compreensão histórica da própria realidade e também da apresentada nas histórias lidas e ouvidas (GOMES, 2010, p.1). Ao ter contato com uma história, a criança imediatamente consegue pensar seu mundo, sua família, seus amigos, sua escola e o local em que habita. Tudo isso faz parte de sua identidade e é o que torna possível a interação dialógica entre o texto e leitor.

Por isso, ao ler um texto que reflete detalhes da sua cultura, inicia-se um diálogo constante visto que, para Bakhtin (2006), um texto nessa interação dialógica não fica isolado, pois apresenta os detalhes da cultura de alguém que o escreveu em tempo diferente, com características que talvez ainda estivessem desconhecidas, mas que agora foram capazes de incentivar uma comparação entre passado e presente, e expressar uma essência cultural da vivência do autor que conta para um leitor o que imagina, e se fortalece através do pertencimento identitário.

Cruvinel (2010) realizou uma pesquisa envolvendo a leitura e o processo de escolarização com ênfase no último ano da Educação Infantil (EI) e o primeiro ano do EF, com crianças de 5 e 6 anos de uma mesma sala. Neste estudo, ela também aborda a prática da leitura como capaz de socializar com a cultura dos envolvidos. Sua pesquisa durou 18 meses e foi realizada por meio de observações, análises documentais, entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Ao final de sua pesquisa, trouxe como resultado que a criança, no último ano da EI, entende a leitura como uma prática cultural, mas ali na escola, conforme respostas dos alunos, eles não aprendem a ler, apenas a ficar escrevendo. Só aprendem a ler em casa. Para elas, ler em casa e ler na escola é diferente, e isso acontece porque na escola há uma forte ideia de que ler é decodificar e oralizar essa prática, e não um momento de dar sentido ao que se lê ou utilizar como objeto de cultura e de interação social. As crianças só percebiam a leitura quando a professora as sentava em sua frente e com o auxílio de um livro infantil lhes contava uma história.

4.1 Cultura digital

Os indivíduos agora podem disponibilizar toda produção cultural através dos novos meios de comunicação, das redes sociais, com isso há a socialização de valores e tradições e também a oportunidade de conhecer manifestações culturais

diversas, a nível global, que podem, conseqüentemente, influenciar nas culturas locais. Heinsfeld e Pischetola (2017, p. 1353) afirmam que “através da revolução tecnológica expandiu-se também a circulação e a troca cultural. Pode-se dizer que não há mais uma identidade somente local, objetivada, sem quaisquer relações com o global”. É por isso que é primordial entender que a identidade cultural não é estática, essa ideia de identidade unificada precisa ser superada. Conforme Hall (2015):

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, e sempre “sendo formada” [...]. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros [...] (HALL, 2015, p. 24-25).

Em todos os lugares estão surgindo identidades culturais que não são fixas, que retiram seus recursos de diferentes manifestações culturais que “são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns no mundo globalizado [...]” (HALL, 2015, p. 52). Por isso, compreende-se que “[...] o ‘sujeito’ do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno [...]” (HALL, 2015, p. 28).

Atualmente, vivemos a cultura digital que apresenta o modo de vida da sociedade contemporânea, que se relaciona na maior parte do tempo em um ambiente virtual. Está aí o desafio das instituições escolares: “encarar as tecnologias digitais como veículo, produção, transformação de cultura” (HEINSFELD e PISCHETOLA, 2017, p. 1358).

5 PROJETOS DE LEITURA QUE AUXILIAM O FORTALECIMENTO CULTURAL

Sabendo que a leitura se constitui como uma ação dialógica entre autor-texto-leitor (BAKHTIN, 2006), o leitor poderá apresentar novas compreensões e críticas em um ato dialógico, estabelecido com o autor. Para que esse posicionamento crítico realmente aconteça é necessário ampliar o ato de cidadania, que conforme Cançado



(2010, p. 21) acontece “[...] promovendo e fortalecendo o processo da leitura e, conseqüentemente, promovendo o debate e permitindo a reflexão”, pois a leitura fornece a liberdade de pensamento e a construção de argumentos, estruturados e embasados por uma prática dialógica, tanto com o texto quanto com a própria realidade a qual está inserido.

Levando em consideração o envolvimento das várias vozes em um texto, o que expressa essa característica de interação dialógica que Bakhtin (2006) apresenta, podemos dizer que, como afirma Gomes (2009), o texto traz sempre as heranças de uma coletividade, é um espaço de confronto de memórias. Por isso, quando o leitor realiza a leitura pode compreender os traços culturais que o autor deseja passar, através da vida dos personagens e da temática trabalhada, assim como o leitor pode se manifestar culturalmente diante do que leu.

Mas de que maneira a população poderia ter acesso a esses saberes que são elaborados socialmente e fornecidos por meio da leitura? Com certeza, através das bibliotecas, dos centros culturais, da prática na sala de aula e de projetos sociais, educativos e pedagógicos com esta ênfase. Por isso, torna-se imperativo, para a construção de uma educação que vise o desenvolvimento da cultura, a realização de projetos e atividades diversas que proporcionem aos estudantes oportunidades de interação entre culturas, de realização da leitura para fortalecimento de sua própria cultura e identidade, ao mesmo tempo em que promove esse diálogo interno e externo em relação ao mundo. Assim, procurou-se aqui fazer um levantamento de projetos e atividades que enfocaram esse desenvolvimento, principalmente aqueles realizados nos anos iniciais do EF.

Antes de apresentar os projetos, é importante ressaltar que os alunos dos anos iniciais do EF acabaram de sair da EI e irão presenciar, a partir dos seis anos de idade, um período escolar que vai do 1º ano ao 5º ano (para os anos iniciais). É nesta fase que o processo de alfabetização acontecerá com mais afinco. Desse modo, os projetos citados abaixo terão a participação de crianças que compreendem essa faixa etária, mas, alguns, como os realizados em Brasília e no abrigo, terão a participação de faixas etárias mais avançadas.

5.1 Projetos de leitura em Brasília

Cançado (2010) realizou uma pesquisa em Brasília para conhecer projetos específicos desenvolvidos em escolas, bibliotecas e também da iniciativa civil. A pesquisa mostra 25 projetos que envolvem crianças, adolescentes, jovens e adultos, dentre eles alguns como o *Baú de Histórias*, *Brincando de Biblioteca com Programa Literário*, *Chocolate Literário*, *Manhã e Tarde Cultural*, *Café com Letras* e *Casas do Saber*, que constantemente buscam alternativas para estimular a leitura dos envolvidos. Para esses projetos, são utilizados livros infantis e infanto-juvenis, livros didáticos e da literatura, além de revistas e jornais. A utilização de livros infantis corresponde a 47%, o que demonstra a primeira infância e os anos iniciais sendo constantemente estimulados para a leitura.

A pesquisa mostrou algumas atividades desenvolvidas nos projetos, como rodas de leitura, produções de textos, tenda da leitura ao ar livre, contação de histórias, apresentações teatrais, entre outras. Cada projeto elabora atividades específicas que possam contribuir para atingir seus objetivos e, conseqüentemente, apresentar bons resultados.

Na pesquisa realizada para apresentar os aspectos significativos desses projetos, Cançado (2010) aponta que mais de 80% confirmou que há princípios democráticos e ligados à cidadania. No que tange às vantagens dos projetos, mais de 80% concordou totalmente que os projetos incentivam práticas culturais, o conhecimento da produção literária local e outras obras nacionais. Alguns dos projetos ultrapassaram fronteiras, sendo aplicados em diversos países, e outros como o *Casas do Saber* viabilizaram a criação de 50 bibliotecas em todo o Distrito Federal.

De uma forma geral, os resultados apontaram um destaque para a aquisição de mais cultura, ampliação do universo linguístico e cultural da comunidade local, melhoria no desenvolvimento cognitivo do aluno, além de demonstrarem avanços significativos nos aspectos intelectuais, sociais e culturais. Ou seja, pode-se perceber que a leitura passou a ser uma atividade constante para os participantes desses projetos literários.

5.2 Projeto de leitura em abrigo

Paschoal (2009) realizou uma pesquisa acerca da leitura como mediação cultural dialógica, em um abrigo do interior de São Paulo, no qual moravam crianças e adolescentes de 0 a 18 anos de idade. As oficinas eram feitas em parcerias (crianças e o mediador) e aplicadas sete vezes de aproximadamente uma hora e meia durante a semana, com grupos de, no máximo, três crianças ou adolescentes por vez.

A pesquisadora relata que, inicialmente, foi difícil estabelecer com eles uma boa relação, mas buscou em todas as oficinas de leitura tornar aquele momento atrativo, e principalmente dialógico. Iniciou levando uma mala de leituras ao abrigo, contendo diversos livros, o que chamou a atenção e aguçou a curiosidade, tornando-se, com o tempo, algo familiar e significativo para os envolvidos.

Essa mala foi levada, juntamente com as crianças e adolescentes, a diferentes lugares. Colocaram-na no carro e lavaram para a Biblioteca Municipal, ao Parque Ecológico, à praça da cidade e outras localidades que poderiam realizar suas leituras. Ou seja, a oficina de leitura acabou se caracterizando por sua mobilidade, pois não se prendeu apenas ao ambiente do abrigo.

Vale lembrar que as realidades eram diversas e havia ali muitos que já não possuíam a família, perdendo essa conexão cultural. Mas, mesmo longe do seio familiar, cada um era capaz de expressar suas individualidades, seus conhecimentos e a cultura que existia dentro de si, por isso:

Compreender as crianças e os adolescentes do abrigo como protagonistas culturais das oficinas de leitura foi, a nosso ver, determinante para que o ato de ler, ali vivenciado como experiência significativa e desejado, indicasse possibilidades de apropriação de si e do mundo (PASCHOAL, 2009, p. 87).

Por meio da mala viajante que a pesquisadora levava, e até mesmo das visitas à Biblioteca Pública e outros locais da cidade, foi possível despertar neles o interesse pela leitura e o entendimento de que aquele momento de relação autor-texto-leitor dialogava muito com a vivência de cada um, com seus sonhos e perspectivas.

5.3 Projeto Livros: diferentes obras em diferentes espaços, encantando e desenvolvendo potencialidades

Este projeto, disponível no site da BNCC, foi criado a partir do olhar de uma professora que percebeu que seus alunos estavam com muita dificuldade de leitura.

Ela realizou uma avaliação diagnóstica e obteve o resultado de que 83% não possuíam contato com livros de histórias em casa e 17% possuíam livros, mas não havia o hábito de ler. Diante disso, o objetivo da professora foi de que os alunos tivessem contato com vários tipos de leituras prazerosas em diferentes espaços, além de influenciar a leitura em família, a construção do pensamento crítico e a socialização entre os colegas.

A execução do projeto contou com diversas atividades, entre elas: o *Cantinho da Leitura* na sala de aula, na qual os alunos possuíam vinte e oito livros disponíveis e que faziam parte do acervo da biblioteca escolar. Estes se localizavam em uma caixa de livros na própria sala para que os alunos, no último horário, efetivassem suas leituras e as socializassem com os colegas.

A segunda atividade foi a *Árvore da Leitura*, atividade desenvolvida no pátio escolar no horário do recreio. Ali havia dez livros pendurados em galhos da árvore para que os alunos realizassem a leitura. Além de livros na árvore, havia também um tapete cheio de livros à disposição das crianças. Seguidamente, a terceira atividade foi o *Varal da Leitura*, também realizada no horário do recreio, contendo um varal de elástico com vinte livros de histórias infantis pendurados e um tapete para proporcionar uma leitura prazerosa.

A quarta atividade foi o *Projeto de Leitura “Aconchego”*, que disponibilizava livros às crianças semanalmente para que realizassem suas leituras no aconchego de seus lares, juntamente com a família. Cada criança levava um livro dentro da sacola de TNT, que também continha um caderno de registro. Em seguida, a quinta atividade foram visitas à biblioteca escolar para terem acessos às variadas obras existentes e, para finalizar, a sexta atividade foi um *Piquenique Literário*, no qual tiveram acesso a muitos livros da literatura infantil, por meio de um momento diferenciado de compartilhar tanto alimentos quanto leituras.

5.4 Pequenos autores: navegando entre mitos e lendas das ilhas que bailam

Este projeto, também no site da BNCC, buscou realizar momentos de leitura capazes de influenciar a criticidade e reflexão dos alunos do 5º ano do EF. A escola, onde o projeto foi aplicado, carecia de muitos recursos, às vezes até de energia

elétrica. Por causa disso, os momentos de leitura (feitos no contraturno) aconteceram em diversos ambientes, como nos corredores, no refeitório e embaixo das árvores.

O professor marcou uma aula na sala de leitura, onde havia vários livros, inclusive alguns nunca retirados da caixa. Os alunos inicialmente ficaram eufóricos para pegar um livro, mas logo depois começaram a apresentar desinteresse. O docente então pediu para que eles apresentassem a história que leram, mas muitos não se lembravam do título do livro. Então, o professor começou a pensar em uma estratégia diferenciada, com livros que poderiam saciar os anseios dos alunos.

No entanto, um aluno pediu que ele contasse uma história. Ao iniciar a história, escolheu contá-la a partir de um livro que havia lido recentemente, mas os discentes começaram a reclamar, dizendo ser “chata” e que queriam que ele contasse uma história diferente, assombrosa, como histórias contadas pelos pais. Como o professor não se lembrava das histórias por completo, teve uma nova ideia: que os alunos pesquisassem a história da comunidade, dos pescadores, agricultores, das florestas, dos rios. Seria um momento de explorar um patrimônio imaterial que existia na memória dos mais velhos daquela comunidade, valorizando os saberes tradicionais e a cultura local.

De início, uma história era escolhida e os alunos pesquisavam o que sua família sabia sobre ela, às vezes eram histórias do folclore local, ou histórias que forneciam informações que poderiam ser trabalhadas em outras disciplinas, como a característica geográfica, apresentando a presença de rios e ilhas daquela localidade. Vale lembrar que esse momento de trazer uma história da família não ficou apenas na própria sala de aula, pois foram levados nas turmas da Educação Infantil a fim de realizarem a contação destas histórias e, automaticamente, trabalhar a oralidade. Além disto, eles também realizaram radionovelas que foram apresentadas aos alunos e professores e, depois, disponibilizadas juntamente com as cartilhas à comunidade.

5.5 De pequeno passei a ser grande: literatura e a formação de valores

Este projeto, apresentado no site da BNCC, tem como objetivo promover a vivência dos valores fundamentais dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser, por meio da

leitura. Inicialmente, começou com uma maleta viajante contendo um livro e que deveria ser levada para casa. No ano seguinte havia duas maletas, acrescidas também de uma ficha de leitura.

Com o tempo, a professora percebeu que o interesse das crianças por aquela metodologia estava diminuindo. Diante disso, surgiram outras necessidades na sala de aula, como resgatar os valores conhecidos e colocá-los em prática. Então, a professora escolheu a obra “O Pequeno Príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry. Antes da leitura de cada capítulo do livro, a professora fazia uma antecipação com as crianças utilizando imagens e objetos, que poderiam dar pistas sobre o que iria acontecer naquela parte da história. Duas crianças eram escolhidas, cada uma levava uma maleta para casa e poderia ler apenas o capítulo antecipado pela professora e, após dois dias, contavam o que leram aos colegas. Em seguida, eram apresentadas as imagens e objetos do próximo capítulo, seguindo a mesma rotina.

Durante as aulas, os alunos puderam conhecer a biografia do autor, pesquisar e desenhar os baobás, conversar sobre a rosa da história e o cuidado que devem ter com a natureza, além de realizar uma discussão sobre o ato de cativar alguém, com o auxílio da música “Cativar” do Grupo Arte Nascente (GAN) e, também, de uma dinâmica que fizeram entregando um doce a quem desejarium cativar. Em seguida, realizaram a interpretação e dramatização do texto, elaboraram suas próprias produções a partir da metodologia “Fabricando Histórias”, fizeram um origami de avião escrevendo nele o que gostariam de espalhar pelo mundo e assistiram ao filme deste livro. Para finalizar, construíram um livro gigante contendo os personagens, o avião e o Pequeno Príncipe. Assim, os alunos apresentaram à comunidade toda a trajetória deste personagem aos planetas, mas não contaram o final da história, a fim de provocar a curiosidade do público.

Após análise dos projetos descritos acima, retomamos os questionamentos motivadores deste estudo para que fosse possível tecer algumas conclusões no que tange às possíveis respostas para as perguntas levantadas.

Como resposta à primeira pergunta, “*O ensino de leitura nos anos iniciais pode, de fato, contribuir para o fortalecimento cultural?*”, afirma-se aqui que sim. No entanto, Cruvinel (2010) salienta que a escola precisa se apropriar da leitura como um objeto de cultura, a fim de tornar as crianças leitoras em diferentes situações sociais. Para

isso, o ensino da leitura na EI e no EF precisa acontecer além do conhecimento das letras, seus respectivos sons e formações silábicas. Cruvinel (2010) também afirma que é imprescindível que, desde o início da escolarização, a criança tenha acesso à leitura, pois dessa forma poderá compreender por que está lendo e utilizar essa atividade cultural de maneira não mecanizada.

O contato com a leitura, conforme Butlen (2015), nos leva a dialogar com outras manifestações culturais. Assim, a criança, além de ler a palavra ou a imagem, poderá automaticamente referenciá-la a uma característica da cultura na qual vivencia. Uma história lida por um professor na escola pode trazer em seu enredo a essência de uma música representante da identidade cultural das crianças ou até mesmo ativar a lembrança de quando a criança viu uma foto antiga em sua casa e naquele momento da leitura pode compreender o que se passava na imagem. O ato de ler é um ato social e o contato com os diversos gêneros textuais fortificam ainda mais a interação cultural.

Na sequência, perguntou-se neste estudo: *“Se sim, como?”*. Através de uma leitura que, de acordo com Gonçalves (2013), seja significativa e contextualizada. A vivência e o conhecimento do aluno precisam ser levados em conta nesse processo de aprendizado da leitura. Por isso, é importante elaborar estratégias criativas para o momento de ler (SOLÉ, 1998), como uma contação de uma história capaz de fazer o aluno imaginar-se dentro do conto de fadas, vendo tudo de pertinho. Ele verá que ler nos aproxima ainda mais da história e, por muitas vezes, pode se imaginar sendo o próprio personagem agindo ali naquele enredo.

Para que a leitura seja também uma prática de fortalecimento cultural, Candau (2002) ressalta que a escola precisa compreender que é multicultural. Dentro dela há alunos que representam diversas culturas, por isso, a escola precisa repensar a cultura da própria sala de aula, deixando de privilegiar apenas conhecimentos consagrados como acadêmicos e diminuir a distância entre os conhecimentos culturais ali apresentados. Desta maneira, todos os estudantes podem se tornar participantes do processo de ensino-aprendizagem e fazer inter-relações com suas práticas culturais.

As perguntas 3 e 4 se complementam, sendo *“Quais são as propostas já existentes, no âmbito nacional, de ensino de leitura que visam ao fortalecimento*

cultural?” e “Existem projetos de leitura que podem auxiliar a prática didático-pedagógica do professor contribuindo para uma maior percepção e engajamento das crianças em relação à sua cultura?”. Vimos, neste estudo, que projetos sociais que acontecem por meio de práticas de leitura podem ajudar na construção da cidadania e no fortalecimento cultural, como apresenta a pesquisa de Cançado (2010), ao mostrar os projetos de leitura desempenhados em escolas, bibliotecas e de iniciativa civil realizados em Brasília.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras pesquisadas, e os projetos citados, se mostraram relevantes para que fosse possível chegar a uma conclusão em relação ao enfoque dado nesta pesquisa, o de analisar se a leitura pode atuar como fortalecedora da cultura nos anos iniciais do EF.

Alguns dos projetos apresentados aqui se encontram no site da BNCC, como iniciativa de professores. As atividades destes projetos são práticas pedagógicas auxiliares que visam, primordialmente, à aquisição e prazer da leitura, fatores de grande relevância para favorecer a construção da cidadania, do sujeito crítico e do leitor de mundo. Não dá para ensinar a leitura enfocando apenas a gramática das palavras ou no preenchimento de fichas. É preciso libertar a criatividade que há em cada mente, quebrar esse ciclo de métodos tradicionais e trazer propostas inovadoras para a educação.

Embora o enfoque dos projetos mencionados não foi a preservação e o fortalecimento da cultura, ressalta-se que todas essas ações reforçam atividades culturais. Porém, é preciso que o professor esteja à frente para estabelecer diálogo a partir das leituras, pois elas proporcionarão leituras constantes do mundo das próprias crianças, suas vivências em família e nos outros diversos momentos culturais. O diálogo entre os envolvidos irá favorecer a construção do saber coletivo e o conhecimento de outras manifestações culturais.

Portanto, foi possível concluir que sim, é possível fortalecer a cultura nos anos iniciais do EF dentro do próprio ambiente escolar. Muitos projetos existem, mas nem todos trazem a temática cultural como objetivo, no entanto, como citado acima, a

metodologia dos projetos pode ser facilmente flexibilizada para que, além de contribuir para o ensino da leitura, também contribua para intensificar o diálogo dos envolvidos a fim de exporem seus saberes culturais e fortalecê-los.

ANA PAULA KEFFLER SOARES

Pós-graduanda em Práticas Pedagógicas pelo Instituto Federal do Espírito Santo – IFES. Graduação em Licenciatura em Pedagogia pelo IFES - Campus Itapina. Participou do programa de Iniciação científica e desenvolveu o trabalho intitulado "Letras e Poderes: A alfabetização no Espírito Santo". Participou do programa Residência Pedagógica, pela Capes com o projeto Ifes - Pedagogia.

MAYELLI CALDAS DE CASTRO

Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Especialização em Ensino de Língua Inglesa pela UFES. Graduação em Letras - Português/ Inglês e respectivas Literaturas na FICAB.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRANDÃO, C. R. *Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares*. [S.l], 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a03.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BUTLEN, M. *A leitura: "uma prática cultural polimorfa"*. Tradução de Enid Abreu. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/408>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CANÇADO, D.C. *Leitura, cidadania e transformação social*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.secretariadegoverno.gov.br/arquivos/monografias/Dinora%20Couto%20Cançado.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

CANDAU, V. M. F. *Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação*. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10852>. Acesso em: 15 jan. 2020.



CRUVINEL, F. R. *A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças*. Marília, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102179/cruvinel_fr_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 3 set. 2019.

FONSECA, V. M. FERREIRA, C. L. *Educação e Cultura Populares: conceitos, “não conceitos” que se cristalizam e se dissolvem*. Uberada, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/797-2962-1-PB.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 30. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GOMES, C. M. *Leitura interdisciplinar e estudos culturais*. Uberlândia, 2009. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt_lt01_artigo_6.pdf. Acesso em: 28 jan. 2020.

GOMES, C.M. *Leitura e estudos culturais*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/downloads/revistas/1415576014.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

GONÇALVES, D. S. N. *A importância da leitura nos anos iniciais escolares*. São Gonçalo, 2013. Disponível em <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/dsng.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HEINSFELD, B. D. PISCHETOLA, M. *Cultura digital e educação, uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade*. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10301/6689>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PASCHOAL, S. B. N. *Mediação cultural dialógica com crianças e adolescentes: oficinas de leitura e singularização*. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-28102010-103831/publico/1736191.pdf>. Acesso em: 5 out. 2019.

RAUEN, A. R. F. *Práticas pedagógicas que estimulam a leitura*. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/390-4.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.

SERAFIM, M. S. CORDEIRO, G. S. *A leitura para as crianças: importâncias, gostos e escolhas*. Florianópolis, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274670581_A_leitura_para_as_crianças_importancias_gostos_e_escolhas/fulltext/5aca626ca6fdcc8bfc84ed35/A-leitura-para-as-criancas-importancias-gostos-e-escolhas.pdf. Acesso em: 06 jan. 2020.



SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 12/08/2020.

Aprovado em: 19/02/2021.