

**Como a formação literária dos professores da Educação Infantil e do 1º ano do EF da rede pública municipal de ensino de Comendador Levy Gasparian, que trabalham com os livros de imagem para formação do leitor literário na primeira infância, pode influenciar a prática pedagógica nas aulas de leitura**

Luciane Aparecida Souza<sup>1</sup>  
Érica de Carvalho Vieira<sup>2</sup>

### Resumo

O objetivo deste trabalho consiste em refletir sobre as aulas de leitura planejadas pelos professores da Educação Infantil e do 1º ano do EF para formação do leitor literário na primeira infância, a partir do trabalho com os livros de imagem dos acervos do PNBE na Escola (Programa Nacional Biblioteca da Escola). O objetivo desse trabalho se justifica pelo fato de a formação de leitores sempre ter sido uma das tarefas mais complexas para nós educadores, principalmente dos anos iniciais do ensino. Diante disso, ao elegermos o trabalho com o livro de imagens para essa apresentação é porque o compreendemos como obras que atraem a experiência de leitura na infância, promovendo a apreciação e o interesse das crianças que ainda não dominam o sistema alfabético de escrita. No entanto, também entendemos, que a interação com obras literárias (estritamente de imagens) exige habilidades específicas que podem (e devem) ser desenvolvidas com a prática e a vivência da leitura, em que o papel do professor é fundamental, pois ele será a figura mediadora que, nesta etapa da aprendizagem, irá contribuir para que os alunos dessa faixa etária possam se iniciar leitores. Dessa forma, a discussão aqui apresentada refletirá sobre o perfil e a necessidade de formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham com o texto literário nessa etapa da formação do leitor. Os pesquisadores sobre leitura apresentam uma opinião “bem formada” de que só pode desenvolver a leitura aquele professor que, no decorrer de sua própria formação, desenvolveu uma boa relação com tal gênero. Segundo a literatura acadêmica sobre o tema discutido, “possuir ou não” o hábito da leitura e o gosto por ela é algo que interfere de maneira significativa no ensino ministrado pelo docente, sendo um dos fatores responsáveis pela “reprodução” de um (des)gosto pela leitura (em especial, a literária). Diante dessa constatação, o presente trabalho tem por finalidade – além de refletir sobre as aulas de leitura planejadas pelos professores da Educação Infantil e do 1º ano do EF para formação do leitor literário na primeira infância – também refletir sobre a formação dos professores-mediadores de leitura literária, discutindo a importância de embasamento teórico e ampliação de repertório literário dos profissionais já em efetivo exercício. Dessa forma, para nos ajudar nessas reflexões, temos como suporte teórico as contribuições de Solé (1998), Kleiman (2003), Chartier (2008), Ramos (2011), Van der Linden (2011), Paiva (2013), dentre outros autores. Assim, o presente trabalho tenta

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação  
FACED-Universidade Federal de Juiz de Fora

<sup>2</sup> Especialista em psicopedagogia e Gestão, orientação e supervisão escolar  
Universidade Castelo Branco

estabelecer um diálogo entre os gêneros textuais, a prática de leitura na escola e a mediação dos professores. Teve como metodologia o acompanhamento e a análise do trabalho de leitura com os livros de imagem de quatro profissionais da rede pública de ensino do município de Comendador Levy Gasparian (interior do Estado do RJ). A saber: duas professoras do 3º período da Ed Infantil e duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, que também foram entrevistadas para que tivéssemos condições de compreender e discutir melhor as opções metodológicas das docentes.

**Palavras-chave:** Formação do leitor literário; Educação Infantil; Professores-mediadores

## Introdução

Ler, mais do que uma ação inerente aos intelectuais, é, igualmente, uma atividade prazerosa capaz de içar talentos. O aluno leitor hábil, possivelmente, terá maior facilidade no desempenho nas suas tarefas escolares e se apresentará apto para os desafios da vida acadêmica. Contudo, o trabalho de preparação e sedução de um leitor é uma das tarefas mais custosas que a escola, geralmente, deixa a cargo dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou professor de Língua Portuguesa.

Quando se pensa em ensino de leitura, geralmente ela está atrelada ao ensino de Língua Portuguesa, e poucos profissionais de outras disciplinas sentem-se “professores de leitura” ou “professores de linguagem” (cf. NEVES et al., 2001).

Para Silva (2010, p. 76), entretanto, todo professor é professor de linguagem entendida como

o procedimento de interlocução que se exerce nas práticas sociais existentes nos diversos grupos de uma sociedade. Interagir pela linguagem constitui falar alguma coisa a alguém, de certa forma, num determinado contexto histórico. Pela linguagem é possível manifestar ideias, pensamentos, estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes e influenciar os outros, modificando as representações que fazem da realidade. É na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o indivíduo se apropria do sistema linguístico.

Na esteira da concepção apresentada anteriormente, vemos que atualmente, uma das preocupações com relação ao ensino de leitura é considerar o aluno um participante ativo no levantamento de hipóteses e na escolha de estratégias para construir sentidos. Na década de 80, Soares (1988, p. 25) já alertava que “ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor” – o que destaca a diferença entre decodificar e ler, de fato.

Como aponta Manguel, (1997), o ato de ler pode ser comparado metaforicamente ao ato de se alimentar. Alimento intelectual, a leitura proporciona ao intelecto nutrientes indispensáveis ao crescimento do discente. A escola é o restaurante responsável por compartilhar esse alimento aos seus “clientes”, alimento que vai sustentá-los durante a vida. Desenvolver as competências de leitura é nutrir o estudante com um legado intelectual vitaminado disponível em seu organismo para ser usado sempre que necessário.

Assim, ter a leitura como apoio ao combate à ignorância ou como instrumento de crescimento intelectual, mais que uma herança da escola aos seus educandos, é um compromisso social.

## 1. O que dizem as práticas de leitura das docentes observadas

Este trabalho surgiu das inquietações de duas Coordenadoras Pedagógicas sobre como são planejadas as aulas de leitura para formação do leitor literário na primeira infância, a partir do trabalho com os livros de imagem dos acervos do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola). Dessa forma, tais inquietações desencadearam questionamentos quanto ao papel de mediador de leitura do professor no sentido de melhor contribuir para essa conscientização.

A valorização da prática da leitura como elemento básico para promover o conhecimento, o saber, através de elementos de mediação. A escola deveria ser um espaço de leitura em que, com a mediação do professor, os alunos fizessem leituras diversas de textos científicos, jornalísticos, de propaganda, de ficção e não-ficção, de poesia, e só assim poderia desenvolver uma leitura competente (RAIMUNDO, 2007, p. 107)

Quando levamos em conta o papel do educador que é também cidadão, vê-se que facilitar o processo de leitura é uma questão pública (RAIMUNDO, 2007). Ou seja, todos têm o direito de ler e principalmente compreender o que se está lendo. Portanto, é dever do Estado oferecer a todos os cidadãos esta habilidade, favorecendo a informação, a comunicação e a educação da sociedade brasileira.

Assim, a partir das observações das aulas das professoras colaboradoras, identificamos como estão presentes as concepções de leitura das docentes quando se fala na formação de um leitor proficiente.

Observamos, portanto, que em nenhuma das práticas docentes acompanhadas a leitura esteve associada a uma concepção puramente reducionista, como mera decodificação de fonemas (concepção essa que perpetuou durante muito tempo os espaços escolares).

Outra concepção que também não foi retratada nas práticas observadas para formação do leitor (mas que por muito tempo direcionou o ensino da leitura), foi o trabalho de leitura a partir do livro didático em que, segundo Silva (1999, p.14):

Os professores criavam um tipo de concepção que nada mais era do que uma fotografia padronizada da sequência dos exercícios contidos na lição. De fato, uma observação mais atenciosa vai mostrar que, na maioria dos casos, a lição de leitura era estruturada a partir do seguinte: (1) leitura do texto (silenciosamente e/ou em voz alta), (2) sublinhamento de palavras desconhecidas, (3) verificação do vocabulário, (4) questionário de compreensão/interpretação, (5) gramática e (6) redação. Essa sequência padrão, utilizada redundantemente no contexto escolar, acabou por produzir uma ideia completamente distorcida e errônea do processo de leitura, fazendo com que leitor em formação pensasse que ler era 'oralizar' o texto, fazer vocabulário, responder perguntas, aprender gramática e depois redigir, invariavelmente!

As quatro professoras demonstraram que compreendem a leitura na concepção da interação, na qual o leitor, através de suas experiências (conceituais, linguísticas, afetivas,

atitudinais, etc.), dialoga com o autor, articulando as ideias deste e daquele. Ou seja, a docentes percebem que, ao longo dessa interação entre o leitor e o texto, o sujeito recria a produção ideacional de determinados referenciais de realidade pela dinamização de suas experiências. Nestes termos, o texto age sobre o leitor e, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto (SILVA, 1999).

No entanto, as quatro professoras “confessaram” que o mundo virtual em que vivemos atualmente, muitas vezes, o ato de ler não é tão valorizado como deveria ser, pois existem tantos outros meios de interação digitais (de fácil acesso) que nem sempre o ato de ler consegue “encantar” o sujeito, a ponto de ele se dedicar a leitura de um livro, como se dedica ao mundo virtual.

Sobre essa consideração é (até) possível notar um movimento que quer dar à leitura sua real importância, aperfeiçoando as habilidades leitoras do sujeito-leitor, mas que sofre interceptações com as idas e vindas da política educacional brasileira. Como foi exposto por Lajolo e Zilberman (1999, p.311):

(...) ao espessamento das práticas brasileiras de leitura, ainda que intermitente e cheio de recuos, corresponde um – igualmente intermitente e cheio de recuos – amadurecimento do leitor que, na inevitável interação com os múltiplos elementos de práticas mais complexas de leitura, rompe restrições, libera-se da tutela, enfim, alcança a emancipação possível.

No que se refere especificamente aos textos literários, diversos programas de incentivo à leitura vêm sendo implementados (PNBE<sup>3</sup>, PNAIC<sup>4</sup>, Mais Cultura, por exemplo), para distribuir livros às escolas públicas brasileiras e as professoras colaboradoras deste estudo fazem uso dos livros desses acervos. No entanto, quando se trata da leitura do livro de imagem, nenhuma das professoras apresentou “conforto” em planejar aulas com tal gênero. Uma delas, inclusive, admitiu não gostar de trabalhar com esses livros por ter dificuldade em pensar atividades que possam despertar no aluno o gosto pela leitura. Vimos assim, que as docentes ainda não percebem o valor literário do livro de imagem para formação do leitor:

Na infância, a percepção dos usos de linguagem é uma das grandes aventuras que atravessa esta fase de desenvolvimento. Ao escutar a história – na mediação – e também agindo, folheando, tocando, sentindo o livro, as crianças da Educação Infantil ganham a oportunidade, sobretudo, de se alegrar e de se deleitar com suas descobertas. Afinal, o contato com um livro de imagem é capaz de construir consciências e sensações num leitor-criança, até porque se a criança se interessa pelo livro ele pode se transformar numa brincadeira de leitura, atividade que não se limita a uma relação simples com o real (MINAS GERAIS, 2014).

---

<sup>3</sup> Plano Nacional da Biblioteca Escolar

<sup>4</sup> Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa

Presenciamos então que a prática pedagógica voltada para leitura desse gênero (livro de imagem) ainda está muito atrelada à ideia de que é necessário apresentar (ensinar) outros conteúdos, que não necessariamente dialogam com a leitura literária.

Em uma das aulas observadas, presenciamos que a relação da professora com o livro, bem como a de seus alunos, era uma relação “artificial”. Pois percebeu-se maior preocupação em cumprir os programas das disciplinas e os parâmetros estabelecidos nos currículos escolares, do que propriamente a preocupação em oferecer um ambiente de leitura favorável ao amadurecimento do leitor; uma vez que isso exige momentos de leitura em que essa seja gratuita e despreziosa; que haja desejo, paixão, curiosidade, encontro, relacionamento, vida; que se leia sem que nada seja pedido em troca – interpretações, memorizações, catalogações (SILVA, 2012).

Apenas uma professora, apesar de ter admitido sua “limitação” em trabalhar com a literatura de imagens, fazendo disso, inclusive, um “obstáculo” para não utilizar esse gênero para leitura com os alunos, utilizou as estratégias de leitura como Solé (1998) aponta, ou seja:

Através das estratégias de antecipação da leitura, trabalha as imagens da capa e contracapa, para que os alunos construam hipóteses e durante o monitoramento da leitura, pede que eles façam referência à imagem, para que possam inferir, identificar a intenção do autor ao escolher tal ilustração para determinada parte do texto.

As perguntas elaboradas pela professora para mediação das leituras do livro também merecem destaque, pois diferente do que ela apontou como objetivos de suas aulas para leitura (como “Ler imagem e sequência de imagens e Identificar e descrever personagens, o que presenciamos foi muito além disso, pois a mediação da professora levava à inferência e à antecipação dos fatos narrados, de modo que as crianças dessem continuidade à narrativa.

Outra importante observação sobre essa professora é que ela não “criou” tantas atividades “para além” da leitura do livro (como as outras três, que a partir da leitura dos livros de imagem planejaram atividades que objetivavam ensinar valores, letras, fonemas, conteúdos programáticos de ciências, matemática, artes, geografia,...). As duas atividades propostas contribuía para compreensão da leitura, uma vez que a docente fez cópias coloridas das páginas do livro e, colocando-as de forma desordenada, pediu que as crianças organizassem de forma a montar uma narrativa. E em um último momento, pediu que as crianças construíssem o texto coletivo a partir da leitura do livro. Ou seja, das quatro docentes acompanhadas, apenas uma planejou atividades para leitura do livro de imagens em que a literatura não foi destituída da sua dimensão estética.

Outro aspecto importante de destacar das observações das aulas das professoras, diz respeito à forma que apresentam a leitura literária às crianças. Apenas uma docente dispôs os estudantes em rodinha para leitura do livro e permitiu que eles o manuseassem. A prática docente dessa professora nos permitiu verificar como é possível estimular as orientações da mediação de leitura sem restringir ou limitar o acesso livre das crianças às percepções e ao manuseio direto das obras. As crianças tanto ficaram curiosas para ouvir as histórias na mediação do professor, quanto se empenharam para uma apropriação pessoal das obras, pelos sentidos da visão e do tato (MINAS GERAIS, 2014).

A mediação de leitura é importante porque desenvolve nos alunos a vontade de expressão, a observação dos modos de contar uma história, assim como é uma atividade professor-aluno que cria o vínculo e a vivência de experiências interlocutórias. É importante a valorização da observação dos detalhes, desde a capa até a estrutura do miolo. A interpretação das partes da história, enquanto as apresenta à turma, sempre atenta às reações dos alunos e a possíveis manifestações de vontade de participação (MINAS GERAIS, 2014).

Numa palavra, a organização dos alunos em rodinha (como fez essa professora) propiciou aos alunos a escuta da história, o registro do conteúdo e o sentimento de tudo aquilo que suas sensações acrescentaram à escuta.

Vimos assim, como os caminhos dos avanços de discussão em relação ao ensino de Literatura na escola aumentou o número de publicações no campo das metodologias de ensino, especialmente, sobre sequências didáticas. No entanto, toda reconhecida contribuição desse tipo de material, quando o professor não está balizado em um discurso teórico que ilumine sua prática, o que se pode perceber é a reprodução de modelos, que, se por um lado auxilia o planejamento, por outro retira do docente a tarefa da criação de suas práticas. Portanto, pode-se afirmar que, além do pensamento sobre a metodologia, é necessário trazer ao professor condições de que construa sua esteira epistêmica, a partir de leituras teóricas que dialoguem com sua construção de projeto pedagógico (DIAS, 2017, pp. 2010-211).

## **2. Como a formação literária das professoras reflete em suas práticas de mediadoras de leitura**

*[...] imaginar que quem não lê pode fazer ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação. Porém é isso que estamos fazendo.  
Ana Maria Machado. Texturas: sobre leitura e escritos.*

Partindo da premissa de que só se pode repassar aquilo que se tem, defendemos aqui que para que alguém possa ensinar a ler ou ajudar a despertar o gosto pela leitura, nos conceitos

apresentados por Barthes (2006) e Campos (2003), deve-se, primeiramente, ser ele mesmo, um leitor. Teóricos e estudiosos sobre leitura são unânimes quanto à opinião de que só pode desenvolver/incentivar a leitura aquele professor que, no decorrer de sua própria formação, desenvolveu uma boa relação com a leitura. Ao relatar resultados de pesquisas sobre leitura realizadas na Áustria e ao elencar fatores que influenciavam crianças a ler, Bamberger (1995, p. 20) apontou três características das crianças que leem bastante:

- a) têm geralmente um relacionamento muito bom com o professor, o qual, por sua vez, leitor entusiasta, procura fazer com que os alunos experimentem na leitura um prazer idêntico ao seu;
- b) frequentaram aulas de professores interessados e informados, que possuíam boa provisão de material de leitura (biblioteca nas salas de aula);
- c) foram “induzidos à leitura” por um contínuo contato com livros e métodos especiais de ensino moderno da leitura.

Isso mostra o quanto os hábitos e os interesses de leitura dos docentes “contaminam” seus alunos. Michèle Petit (2009; 2008) reforça essa assertiva, ao apresentar pesquisas sobre as leituras realizadas por jovens da periferia francesa e sobre a relação deles com a escola. Segundo a autora, ao descrever o papel do mediador de leitura na formação de novos leitores, menciona que ele pode influenciar destinos, proporcionando mudanças na forma de se conceber e compreender o mundo. Para ela, o mediador é “aquele que lhe dá uma oportunidade de alcançar uma nova etapa” (2008, p. 167).

Aqui no Brasil, inúmeras outras pesquisas da área apontam essa relação intrínseca, bem como defendem a melhoria do perfil leitor de um professor que tem a tarefa de formar leitores. É o que pensa, por exemplo, Lajolo, ao avaliar que, “se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor” (1988, p. 53). A autora ainda acrescenta: “[o] primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura” (p. 54). Ezequiel Teodoro da Silva (2012) ratifica a opinião de Lajolo. Para ele (p. 111), a necessidade de capacitação dos nossos professores (em especial os de Língua Portuguesa) é urgente. Silva (2012) acredita ainda na importância de se melhorar também as condições de trabalho desse profissional, que ele chama de “mediador privilegiado de leitura”, uma vez que cabe a ele “a iniciação das crianças à leitura, através da alfabetização e o ensino das diferentes práticas que são necessárias às demandas da vida atual nas sociedades letradas, também chamadas de sociedades do conhecimento, da informação e/ou, ainda, midiáticas” (SILVA, 2012, p. 111). Silva (2012) tem, em diversos de seus estudos, insistido na necessidade dos professores apaixonados pelos livros, uma vez que lhes cabe a tarefa de formar para o gosto. Para o estudioso, “caso ele



próprio [o professor] não seja um leitor assíduo, rigoroso e crítico, são mínimas ou nulas as chances de que possa fazer um trabalho condigno na área da educação e do ensino da leitura” (2003, p. 28). Isso “porque nossos alunos necessitam do testemunho vivo dos professores no que tange à valorização e encaminhamento de suas práticas de leitura” (SILVA, 1986, p. 109). Ainda segundo Silva, em outra de suas obras *A produção da leitura na escola* (2004, p. 19), o professor “é o intelectual que delimita todos os quadrantes do terreno da leitura escolar”. Silva (2014) acredita que “sem a sua presença atuante, sem o seu trabalho competente, o terreno dificilmente chegará a produzir o benefício que a sociedade espera e deseja, ou seja, leitura e leitores assíduos e maduros” (idem). Isso deve tornar mais rigorosa a construção do perfil do professor, uma vez que ele precisa de fato possuir, além das demais qualificações da licenciatura, o inegável hábito da leitura.

Mediante tais reflexões, observamos que a formação de leitor das professoras reflete diretamente na prática docente que exercem. Uma delas, inclusive, admite que sua formação de leitora (tanto em seu curso de formação inicial, quanto continuada), não contribuiu para que se tornasse ela mesma uma leitora (muito menos literária). E como aponta Kramer (2002), de uma maneira geral, os futuros docentes copiam, fazem resumos, reproduzem textos e muito pouco vivenciam situações que estimulam a autoria e a fruição. Consequência? Na sala de aula, professores (como essa professora) reproduzem com seus alunos a mesma concepção instrumental em relação à linguagem. O professor, portanto, na sua formação e, mais tarde, na sua ação profissional, raramente faz uso da leitura como atividade que implica um movimento estético, emotivo, prazeroso, de fruição (SILVA, 2012).

As outras três professoras – que se reconheceram leitoras – também demonstraram em suas escolhas metodológicas reflexos de suas formações enquanto leitoras. No fim de um dos momentos da aula de uma delas, identificamos a preocupação com a educação estética, quando a professora escolheu três alunos para contar as outras histórias de Lobo que o livro<sup>5</sup> lido fazia referência e que já foram trabalhadas por ela anteriormente: Os Três Porquinhos, Chapeuzinho Vermelho e O Lobo e os Sete Cabritinhos. E em seguida pediu para que os alunos identificassem o papel do Lobo em cada uma delas, explorando a experiência literária que vivenciaram com as leituras anteriores.

A Literatura abre caminhos para o pensamento e a sensibilidade do leitor, bem como para o convívio com expressões artísticas desde a infância que fortalecem a imaginação e o senso artístico e estético do humano. A vivência de leitura literária na escola, intencionalmente planejada, visando contribuir para o letramento literário, é por nós entendido como uma alternativa para chegar à educação estética (CANDIDO, 1995)

---

<sup>5</sup> Livro “E o Lobo mau se deu bem” (a autora e ilustradora Suppa conta a história de um lobo a procura de amigos, que com divertidas e coloridas ilustrações, promove o encontro do lobo com velhos conhecidos: Chapeuzinho Vermelho, Caçador, Porquinhos, Cabritinhos...)

A formação literária de uma dessas professoras também fez diferença em seu trabalho, pois a leitura do livro de imagens que ela se propôs e fazer com as crianças se deu através de uma narrativa, que teve início, meio, fim e clímax; uma vez que a docente criou uma atmosfera ao apresentar o livro aos poucos e ir aguçando a imaginação, a criatividade, a leitura das crianças por meio das perguntas que as faziam refletir, imaginar, antes de passar para página seguinte. No entanto, a preocupação em trabalhar outros “conteúdos”, fez com que a estratégia “dispersasse” o “valor literário” do livro, já que foi intercalado por outras atividades, com outros objetivos, que não apenas o da leitura literária.

A professora propôs até mesmo a compreensão escrita de outros dois textos, cujos temas também abordavam a temática da leitura, mas que não era necessária para compreensão do livro proposto, visto que nem eram do gênero literário. O filme “Rio” também foi apresentado às crianças, que, segundo a professora, teve por objetivo facilitar a “melhor compreensão” do livro. Quando perguntado por qual motivo ela achava que o filme ajudaria aos alunos a compreenderem melhor a leitura, a docente não soube responder.

Nesse momento percebemos o quanto a prática docente é “impregnada” pela concepção de ensino da leitura associada ao ensino de outras habilidades. O que, no caso da leitura literária, faz com que esse ensino seja colocado em último plano. Mesmo sendo possível de ser identificada na prática dessa docente, sua intenção em “também” despertar o valor literário do livro apresentado, é visível como ela [a docente] se apropria da leitura para trabalhar outros ensinamentos: a noção de dentro e fora, as letras, as palavras, as cores, o conceito de inclusão...

Os educadores que desenvolvem atividades com a leitura literária em sala de aula precisam estar conscientes de sua responsabilidade na formação de leitores literários, pois a partir de como foi efetivada sua prática pedagógica, a aprendizagem do aluno como leitor literário pode ser bem ou malsucedida (SANTOS, PAIVA, 2010).

E a prática da terceira professora também informa como é bem orientada pela formação literária que apresenta, pois mesmo tendo reconhecido o pouco “conhecimento” sobre a literatura de imagens, foi a docente que mais se aproximou de uma prática em que a literatura foi o ponto central do trabalho proposto.

### **Considerações finais**

As análises aqui apresentadas refletiram sobre o perfil literário dos professores que trabalham com a primeira infância e confirmaram a necessidade de formação inicial e

continuada desses profissionais que trabalham com o texto literário nessa etapa da formação do leitor, pois foi possível identificar como a formação desses docentes reflete em suas opções metodológicas.

As observações das aulas e a entrevista com os docentes também permitiram confirmar como estão certos os pesquisadores que apresentam uma opinião “bem formada” de que só pode desenvolver a leitura aquele professor que, no decorrer de sua própria formação, desenvolveu uma boa relação com o ato de ler.

Concluimos assim que “possuir ou não” o hábito da leitura e o gosto por ela é algo que interfere de maneira significativa no ensino ministrado pelo docente, sendo um dos fatores responsáveis pela “reprodução” de um (des)gosto pela leitura (em especial, a literária).

Nessa perspectiva, o trabalho realizado nos ajudou a refletir sobre a formação dos professores-mediadores de leitura literária, apontando para a importância do embasamento teórico para a ampliação de repertório literário dos profissionais já em efetivo exercício.

### **Referência Bibliográfica**

- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1995.
- BARTHES, Roland. **O prazer do Texto**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- CAMPOS, Maria Inês Batista. **A leitura do texto literário no 2º. Grau: ausência de prazer**. In: \_\_\_\_\_. Ensinar o prazer de ler. São Paulo: Olho d'água, 2003. p. 9-38.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- FNLIJ. **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Petrópolis, 2008.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos de leitura**. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2003.
- KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1999.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- \_\_\_\_\_. **O texto não é pretexto**. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 107-131.
- MACHADO, A. **Como e por que ler os clássicos desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.
- MINAS GERAIS. **PNBE na escola: Literatura fora da caixa – Guia 1 Educação Infantil/** Ministério da Educação, CEALE/UFMG, 2014.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. (Trad. Celina Olga de Souza). São Paulo: Editora 34, 2008.
- RAIMUNDO, Ana Paula Peres. **A mediação na formação do leitor**. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, p. 107-117.
- SAFADY, Naief. **Introdução à Análise do Texto**, 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1998.
- SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker (Orgs.). **Mediação de Leitura – discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009.
- SILVA, E. T. da. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Leitura & Realidade Brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- \_\_\_\_\_. da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- \_\_\_\_\_. In: FAILLA, Zoara. (Org.) **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 107- 116
- \_\_\_\_\_. **O professor leitor**. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker (Orgs.). **Mediação de Leitura – discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009. p. 23-26.
- \_\_\_\_\_. **Leitura na escola: texto literário e formação do leitor**. In: MARTINS, Georgina; SANTOS, Leonor W. dos; GENS, Rosa (org.). **Literatura infantil e juvenil na prática docente**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010. p. 39-53.
- SILVA, Vera M. Tietzmann. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. 2. ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2010.
- SOARES, Magda B. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Art Med, 1998.
- ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. da. (org). **Leitura, perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29.