

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,  
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

**JOSETE SILVA HENRIQUE BATISTA**

**O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO  
LEITORA COM LIVROS INFANTIS**

**SÃO MATEUS-ES  
2020**

JOSETE SILVA HENRIQUE BATISTA

O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO  
LEITORA COM LIVROS INFANTIS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

SÃO MATEUS-ES  
2020

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

B333e

Batista, Josete Silva Henrique.

O ensino das estratégias de compreensão leitora com livros infantis / Josete Silva Henrique Batista – São Mateus - ES, 2020.

107 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2020.

Orientação: prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivana Esteves Passos de Oliveira.

1. Estratégias de leitura. 2. Compreensão leitora. 3. Leitura literária. 4. Literatura infantil. I. Oliveira, Ivana Esteves Passos de. II. Título.

CDD: 372.4

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6<sup>a</sup> Região – MG e ES

**JOSETE SILVA HENRIQUE BATISTA**

**ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA  
COM LIVROS INFANTIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração a Educação e a Inovação.

Aprovada em 30 de abril de 2020.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



**Profa. Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira**  
**Faculdade Vale do Cricaré (FVC)**  
**Orientadora**



**Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes**  
**Faculdade Vale do Cricaré (FVC)**



**Prof. Dr. Vanildo Stieg**  
**Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)**

## DEDICATÓRIA

Dedico a Deus, minha essência, minha fortaleza e meu Senhor.

Ao meu esposo Ricardo, companheiro dedicado.

Aos meus pais, Jannuzzi e Lezi, minha referência.

Aos meus filhos, Ian Lucas e Kauã, bênçãos do Senhor.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus minha gratidão pela fidelidade de suas promessas. Por trazer renovo, fé e esperança nas horas de desânimo, pela proteção em todos os momentos dessa caminhada permitindo, assim, que o meu sonho se tornasse real. Por isso, faço minhas as palavras do salmista: “Que todo o meu ser louve ao Senhor, e que eu não esqueça nenhuma de suas bênçãos” (Salmos 103:2).

Ao meu amado esposo Ricardo, com quem pude contar em todos os momentos. Obrigada pelo companheirismo, pela compreensão nos momentos de ausência, quando a versão pesquisadora tomava o tempo da esposa. Obrigada pelo apoio incondicional.

À minha família, pessoas especiais, minha gratidão pelo incentivo e por sempre lembrarem de mim em suas orações.

À minha orientadora, professora doutora, Ivana Esteves Passos de Oliveira, que de maneira competente e serena, me auxiliou na realização desta pesquisa.

Ao meu pastor, Samuel da Silva Cordeiro, e aos membros da Igreja Batista de Monte das Oliveiras, pelas orações e pelo apoio espiritual.

À Prefeitura Municipal de Presidente Kennedy pela concessão da bolsa de estudos, que possibilitou a realização desse mestrado.

Aos meus colegas de trabalho e à diretora Fabíula de Carvalho Barreto pelo apoio e por participarem dessa trajetória.

Aos meus queridos alunos que, com entusiasmo e alegria, participaram das oficinas de leitura. Vocês foram fundamentais para o desenvolvimento da minha pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse projeto, o meu afeto e a minha gratidão!

“Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial”.

**Alberto Manguel**

## RESUMO

BATISTA, JOSETE SILVA HENRIQUE. **O ensino das estratégias de compreensão leitora com livros infantis**. 2020. 107f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré, 2020.

A busca por assegurar a formação de leitores conscientes, críticos e ativos, na convicção de que a leitura é mais um processo complexo a ser desenvolvido com os alunos, em sala de aula (e menos uma simples questão de decodificação de textos), foi o cerne da investigação desta dissertação. O campo consolidou-se em turmas do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal localizada no município de Presidente Kennedy, no Sul do Espírito Santo. Para isso, tomou-se como referência os conhecimentos teóricos adquiridos sobre o tema em questão. O percurso metodológico incluiu pesquisa-ação e intervenção em sala de aula, com base na literatura infantil, entrecruzando-se o desenvolvimento de oficinas de estratégias de leitura com literatura infantil. As estratégias de leitura, aplicadas em textos narrativos, evidenciaram-se como recursos importantes e eficientes para se enfrentar a atividade de leitura com competência e interesse. Além disso, abriram caminho para os leitores utilizarem-nas de forma autônoma em outros textos. O objetivo da pesquisa foi a verificação de como uma prática sistematizada sobre o ensino das estratégias de leitura com livros de literatura infantil pode contribuir para a compreensão e fruição leitora. O aporte teórico pautou-se no estudo das estratégias de compreensão leitora de Solé (1998; 2016), além do arcabouço dos ensinamentos de Souza *et al.* (2010), relacionados às oficinas práticas de estratégias de leitura com textos de literatura voltada para o público infantil. Além disso, houve respaldo também nas ideias de Soares (1998; 2003; 2004; 2006; 2009), Zilberman (1998; 2004; 2009), Cosson (2006; 2007), Lajolo (1998), entre outros, visando a formação de um leitor consciente, crítico e ativo, que entende o que lê e por que lê. Dessa forma, como produto final chegou-se à elaboração de uma sugestão de guia didático que possa colaborar com o trabalho do professor nesse processo de formação de leitores autônomos, capazes de ler e compreender diferentes tipos de texto.

**Palavras-chave:** Estratégias de Leitura. Compreensão leitora. Leitura literária. Literatura infantil.



## ABSTRACT

BATISTA, JOSETE SILVA HENRIQUE. **Teaching reading comprehension strategies with children's books**. 2020. 107f. Dissertation (Master's Degree) - Vale do Cricaré College, 2020.

The quest to ensure the formation of conscious, critical and active readers, in the belief that reading is more of a complex process to be developed with students, in the classroom (and less a simple matter of decoding texts), was the core of the research of this dissertation. The field was consolidated in classes of the 4th year of Elementary School, from a municipal public school located in the municipality of Presidente Kennedy, in the south of Espírito Santo. For this, the theoretical knowledge acquired on the subject in question was taken as a reference. The methodological path included action research and classroom intervention, based on children's literature, intersecting the development of reading strategy workshops with children's literature. The reading strategies, applied in narrative texts, proved to be important and efficient resources to face the reading activity with competence and interest. In addition, they paved the way for readers to use them autonomously in other texts. The objective of the research was to verify how a systematic practice about teaching reading strategies with children's literature books can contribute to reading comprehension and enjoyment. The theoretical contribution was based on the study of reading comprehension strategies by Solé (1998; 2016), in addition to the framework of the teachings of Souza *et al.* (2010), related to practical workshops on reading strategies with literature texts aimed at children. In addition, there was support in the ideas of Soares (1998; 2003; 2004; 2006; 2009), Zilberman (1998; 2004; 2009), Cosson (2006; 2007), Lajolo (1998), among others, aiming at the formation of a conscious, critical and active reader, who understands what he reads and why he reads. Thus, as a final product, a suggestion of a didactic guide was developed that can collaborate with the teacher's work in this process of training autonomous readers, capable of reading and understanding different types of text.

**Keywords:** Reading Strategies. Reading comprehension. Literary reading. Children's literature.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro organizador utilizado na conexão texto-leitor .....	79
Quadro 2 – Depoimentos sobre a obra e a atividade proposta .....	80
Quadro 3 – Quadro organizador utilizado na estratégia de conexão texto-texto .....	81
Quadro 4 – Quadro organizador utilizado na estratégia de conexão texto-mundo ....	82
Quadro 5 – Quadro recapitulativo para inferência .....	83
Quadro 6 – Quadro organizador utilizado para a estratégia de sumarização .....	85
Quadro 7 – Quadro recapitulativo para síntese .....	86
Quadro 8 – Sugestões de livros infantis .....	104

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
ONG	Organização não Governamental
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEME	Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 REVISÃO TEÓRICA</b> .....	22
2.1 A LITERATURA INFANTIL .....	28
2.2 O TEXTO LITERÁRIO.....	35
2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO.....	41
2.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: FORMANDO LEITORES.....	52
<b>2.4.1 Ler para obter uma informação precisa</b> .....	56
<b>2.4.2 Leitura para seguir instruções</b> .....	56
<b>2.4.3 Ler para obter uma informação de caráter geral</b> .....	57
<b>2.4.4 Ler para aprender</b> .....	57
<b>2.4.5 Ler para revisar um escrito próprio</b> .....	57
<b>2.4.6 Ler por prazer</b> .....	58
<b>2.4.7 Ler para comunicar um texto a um auditório</b> .....	58
<b>2.4.8 Ler para praticar a leitura em voz alta</b> .....	58
<b>2.4.9 Ler para verificar o que se aprendeu</b> .....	59
2.5 CONEXÕES .....	60
2.6 INFERÊNCIA .....	61
2.7 VISUALIZAÇÃO .....	62
2.8 SUMARIZAÇÃO .....	62
2.9 SÍNTESE .....	63
<b>3 ASPECTOS METODOLÓGICOS: TEORIA, SUJEITOS E CENÁRIOS DA INTERVENÇÃO</b> .....	64
3.1 A PRÁTICA DA PESQUISA-AÇÃO EM PROCESSO PEDAGÓGICO.....	67
<b>4 A PESQUISA-AÇÃO NA PRÁTICA</b> .....	72
4.1 SUJEITOS DA PESQUISA .....	72
4.2 AS OFICINAS NA PESQUISA-AÇÃO: ESTRUTURA DAS OFICINAS .....	73
4.3 CONEXÃO TEXTO-TEXTO .....	75
4.4 A VISUALIZAÇÃO .....	76
4.5 INFERÊNCIA .....	77
4.6 SUMARIZAÇÃO .....	77
4.7 SÍNTESE .....	78
4.8 ANÁLISE DE DADOS.....	78

<b>4.8.1 Avaliação das ações e resultados</b> .....	86
<b>4.9 GUIA DIDÁTICO</b> .....	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	90
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	94
<b>APÊNDICES</b> .....	99
<b>APÊNDICE A – CAPA DO GUIA DIDÁTICO PARA OS PROFESSORES</b> .....	100
<b>APÊNDICE B – SUGESTÃO DE GUIA DIDÁTICO PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	101
<b>ANEXOS</b> .....	105
<b>ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DE PRESIDENTE KENNEDY</b> .....	106
<b>ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA DIRETORA DA ESCOLA EM QUE A PESQUISA FOI REALIZADA</b> .....	107

## 1 INTRODUÇÃO

O ato de ler é uma ação dialógica, isto é, o sentido do texto não preexiste ao leitor, mas vai sendo construído, na interação que é estabelecida entre ele, o autor e o próprio texto, subsidiada pelos conhecimentos e as vivências individuais, que se contrapõem, interagindo e transformando-se em um novo conhecimento, após a leitura.

Os conhecimentos envolvidos no ato de ler definem-se pelas histórias de vida, contextos de comunicação, propósitos, expectativas, épocas e espaços. Todos esses elementos encontram-se envolvidos no processo de interação. A esse respeito, se pode até afirmar que, ao leitor, caberia o *status* de coautor do produto escrito, no aspecto da construção de relações de sentido e, assim, na construção de significados, como estabelece Soares (2000, p. 18):

Leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros.

Nessa perspectiva, a construção de sentidos vai sendo ampliada, com a inserção ativa no mundo da leitura, o que possibilita o desenvolvimento de novos saberes, numa parceria entre quem escreve (autor) e quem lê, para que o sentido seja alcançado. Desse modo, há uma constante interlocução entre os sujeitos, em que a intenção é estabelecer um diálogo para compreender a palavra do outro.

Assim, a leitura constitui-se como um processo dinâmico e social, resultado da relação entre a informação presente no texto e a experiência de vida do leitor, que antecede ao encontro com o texto e que possibilita a construção de significado.

Esse aspecto, no contexto da sala de aula, pode configurar a leitura como um processo difícil, tanto para quem ensina como para quem aprende, pois é uma atividade que exige e envolve vários tipos de conhecimento e diversas habilidades do professor e do leitor. Dentre elas, as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível alcançar uma proficiência e uma autonomia leitoras.

Por conseguinte, não se pode esperar a compreensão eficiente se a leitura não for sistematicamente ensinada por mediadores mobilizados e motivados pelo processo de construção de significados produzidos pelo texto.

Ademais, deve-se considerar, juntamente com Stieg (2012, p. 20) que “as práticas de alfabetização não são e ou não podem ser constituídas efetivamente sem a participação dos sujeitos (professores, crianças, comunidades) que integram o espaço educativo”. Também nesse sentido, se deve considerar, que “a palavra do outro é a base para o diálogo com esse outro” (STIEG, 2012, p. 44).

Sendo assim, pode-se verificar que há diferenças entre ensinar o código de escrita, sua codificação e decodificação, e suscitar que o professor se aproprie de referenciais teóricos, para propiciar ao aluno a utilização de códigos, em contextos nos quais a leitura e a escrita sejam praticadas de forma real e objetiva.

Isso está prescrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, os quais trazem a importância de “valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética”, além de oportunizar aos alunos a efetivação de uma competência leitora, a fim de que se tornem “capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos” (BRASIL, 1997, p. 33).

Salienta-se o fato de que se parece crucial a premissa da formação de leitores, também parece óbvio que é necessário saber o tipo de leitor que se quer formar, quais habilidades ele deve ter, que estratégias e atividades devem ser selecionadas no intuito de se desenvolver as capacidades consolidadas como inerentes ao ato de ler, bem como as estratégias utilizadas na construção das bases necessárias para a formação desse leitor, o qual se deseja instrumentalizar para o efetivo exercício da cidadania.

A partir da leitura de sete livros de literatura infantil, consubstanciou-se nesse estudo ações e delineamentos efetivos para formação do leitor literário.

Deve-se destacar que os índices sobre o desempenho em leitura dos brasileiros demonstram que essa habilidade está muito aquém do ideal. A título de exemplo, citam-se os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) de 2018, estudo realizado pelo Ibope Inteligência (anteriormente conhecido como Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) e coordenado pela Organização não Governamental (ONG) Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro.

De acordo com os dados da pesquisa, três (3) em cada dez (10) brasileiros são analfabetos funcionais, isto é, apresentam dificuldade de compreensão de textos, muito embora o indivíduo seja tecnicamente alfabetizado. Em outras palavras, é notório que mesmo sabendo ler e escrever, esses brasileiros têm dificuldade para compreender até mesmo textos curtos e localizar informações, inclusive as que estão explícitas.

Esse baixo desempenho em leitura por parte de estudantes que frequentaram, no mínimo, o Ensino Fundamental, é um problema antigo que, apesar das pesquisas sobre o assunto, ainda persiste, nutrido por práticas de ensino tradicionais, incapazes de despertar uma atitude ativa por parte do leitor, como apontam Silva e Martiniak 2013, p. 59):

Na escola, nas mais vezes, a leitura é usada pelo professor somente como decifração e também como compreensão do texto, porém, para que o leitor leia um texto e compreenda o que está escrito, não basta somente decifrar os sons da escrita ou significados individuais das palavras, mas compreender seu significado e o seu contexto.

Nesse viés de pensamento, se a leitura não deve ser entendida somente como decodificação, mas como condição primária para entender o mundo, sendo essencial no desempenho da cidadania, na sociedade letrada em que se vive, é imprescindível que se modifique a metodologia de ensino da leitura. Não se deve propor apenas alfabetizar, mas alfabetizar letrando.

Por isso, para Kleiman (2008), fica evidente que

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola onde predomina uma concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e de escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2008, p. 2).

Isso porque a formação de cidadãos leitores não se limita a conceitos preestabelecidos, que tornam inviável o ato de pensar, mas, sim, é uma atividade interativa, que deve ser ensinada para garantir a função essencial, qual seja, a de ampliar a visão de mundo e si mesmos, numa perspectiva de interação entre autor-texto-leitor.



Diante dessa perspectiva, acredita-se que trabalhar essa relação texto/leitor é fornecer ao sujeito leitor as ferramentas necessárias para acionar os conhecimentos prévios, fazer uso de suas próprias experiências, no intento de incorporar novas informações, novos conceitos, novos olhares e novas ideias sobre um determinado assunto. Tal competência leitora envolve a autonomia do sujeito leitor para usar adequadamente as estratégias de leitura, de acordo com os objetivos a serem alcançados, e é fundamental para uma aprendizagem significativa nos demais eixos do conhecimento.

Reforce-se que o ensino das estratégias de leitura auxilia o aluno a: utilizar os próprios conhecimentos prévios, fazer inferências para entender o texto e identificar e esclarecer o que não entende no ato da leitura.

Entre os indicativos de competência leitora, que devem ser perseguidos pelo professor quando do ensino da leitura na escola, pode-se destacar: estabelecer conexões, fazer inferências, síntese, questionamentos, dentre outros. Esses são os procedimentos que precisam ser mediados pelo docente, a fim de que o aluno seja capaz de perceber os caminhos que levam à proficiência em leitura.

Percebe-se que essa, ainda, não é uma prática frequente, comum no ambiente escolar, devido a resquícios da concepção mecanicista corrente nos manuais didáticos e a outros entraves, que vão desde a rigidez e obediência aos conteúdos programáticos das redes e sistemas de ensino até uma ineficiência na formação dos professores. Logo, nota-se que a formação do aluno/leitor fica prejudicada.

Reforce-se que o ensino das estratégias de leitura auxilia o aluno a: utilizar os próprios conhecimentos prévios, fazer inferências para entender o texto e identificar e esclarecer o que não entende no ato da leitura.

Sabe-se que pela universalidade e pela atemporalidade que possui, a literatura infantil, por meio dos elementos simbólicos que possui, adentra na vida da criança, com a apropriação que esta faz da cultura, da especificidade desse gênero e das conexões que se fazem das experiências vividas com o imaginado. Além disso, por ser plurissignificativo, o texto literário quebra as barreiras socioculturais e as múltiplas interpretações favorecem a construção social e intelectual do leitor.

Compreende-se, portanto, que o trabalho com obra literária em sala de aula requer da criança o uso da imaginação, no sentido de atividade criadora. Por outro lado, a mediação realizada pelo professor ajuda a desenvolver, na criança, a

proficiência em leitura. Tal habilidade, no âmbito escolar, promove melhorias no processo de ensino-aprendizagem, pela capacidade de se articularem saberes.

Sendo assim, faz-se necessário ressaltar, então, que a proficiência em leitura não é uma habilidade nata. Ela deve ser ensinada e aprimorada ao longo da escolarização e até mesmo da vida adulta. Por isso, não basta levar a literatura para a sala de aula, é imprescindível instrumentalizar o discente no processo do ato de ler.

No entanto, sabe-se que para o professor da rede pública, que leciona todos os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é habitual encontrar situações de dificuldade de interpretação de texto, em todas as disciplinas. O aluno lê o enunciado de uma atividade, porém não entende o que está sendo solicitado. Ele decodifica minimamente as letras das palavras, sem se apropriar do sentido delas.

Nesse contexto, é questionável: como auxiliar esses discentes, no momento da leitura, para que alcancem a compreensão? Como intervir e, mais, que tipo de material pode auxiliar nesse processo?

A partir dessas inquietações, percebeu-se a necessidade de embasar esta pesquisa e, obviamente, a prática em sala de aula, com a leitura de obras de autores que discutem os assuntos abordados, como Cosson (2006; 2007), Frantz (2011), Souza *et al.* (2010), Kleiman (2016), Maria Helena Zancan (2011), Soares (1998; 2003; 2004; 2006; 2009), Solé (1998), Souza (2010), entre outros.

Ressalte-se, ademais, que o tema desta dissertação de mestrado surgiu com base nas experiências de sala de aula, como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, há outros fatores que influenciaram nessa decisão como a convivência com outros docentes que compartilhavam os mesmos desafios em relação às habilidades de interpretação de texto dos discentes, como também das reflexões sobre a realidade do ensino da leitura no contexto escolar.

A partir do tema exposto, levantou-se o problema da pesquisa, que propõe a seguinte reflexão: de que forma o trabalho sistematizado com a literatura infantil contribui para o aprimoramento da compreensão leitora dos alunos do 4º ano de uma escola pública do município de Presidente Kennedy (ES)?

Assim, foi realizada a pesquisa, envolvendo 23 alunos de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Presidente Kennedy, alfabetizada, porém com uma amostragem considerável de alunos situados na

estatística apresentada inicialmente. Ou seja, trata-se de crianças que não dominam as habilidades necessárias a um leitor proficiente.

O objetivo com as estratégias de leitura a partir da literatura infantil foi ajudar a resolver esse problema, sobre o qual Solé (1998, p. 32) acrescenta:

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e a falta dela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.

Do mesmo modo, demonstra-se a relevância desse estudo, cuja premissa é a exposição de subsídios teóricos e práticos para auxiliar os educadores no conhecimento e na elaboração de estratégias, vislumbrando a melhoria da compreensão leitora dos alunos, e, por conseguinte, a possibilidade de contribuir para a prevenção do analfabetismo funcional.

A partir do problema suscitado, delineou-se, no objetivo geral, a necessidade de investigar como a sistematização do ensino da leitura, por meio da literatura infantil mediada pelo professor, pode promover o aprimoramento da compreensão leitora?

No intuito de alcançar uma resposta para essa questão, foram definidos os objetivos específicos: verificar o desempenho dos alunos em atividades de leitura; realizar oficinas com o ensino sistematizado de estratégia de leitura; observar e especificar as mudanças decorrentes do uso das estratégias de leitura trabalhadas nas oficinas; elaborar, a partir das oficinas, um manual de orientação para o professor.

Em face às especificidades do assunto abordado, foi realizada uma pesquisa-ação, cuja proposta foi intervir numa dada realidade, a partir da concepção de um problema que deve ser solucionado, ou amenizado, por meio de um processo de interação entre os indivíduos participantes e o pesquisador. Este, a partir da observação e da reflexão sobre o objeto investigado, mobiliza os envolvidos com a finalidade de “favorecer mudanças intencionais” (BARBIER, 2007, p. 42) decididas por ele.

Cabe esclarecer que as intervenções foram elaboradas cuidadosamente, utilizando uma linguagem apropriada e uma constante revisão dos objetivos propostos. Ademais, devem ser desenvolvidas pelo pesquisador que “intervém de modo quase militante no processo, em função de uma mudança cujos fins ele define como a estratégia” (BARBIER, 2007, p. 42).

Sabe-se que de fato, o pesquisador investiga e participa do processo de forma simultânea, num ato cooperativo, no qual há a construção de novos saberes. Essa interação contribui para a ampliação do conhecimento do pesquisador e a melhoria ou o aumento do cognitivo dos sujeitos implicados. Quanto à aplicação desses procedimentos na área educacional, segundo Thiollent (2011, p. 85),

[...] Os pesquisadores em educação estariam em condições de produzir informações e conhecimento de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes.

Assim, o conhecimento apreendido deve ser materializado, a fim de produzir soluções e contribuir para o alcance das melhorias e mudanças pretendidas em relação aos objetivos estabelecidos, pois “a pesquisa-ação visa à mudança de atitude, de práticas, de situações, de condições, de produto, de discursos [...] em função de um projeto-alvo” (ARDOINO, 1984 apud BARBIER, 2007).

Em consonância com esses propósitos e vislumbrando o aprimoramento de interpretação de textos dos alunos anteriormente citados, foram realizadas oficinas com obras da literatura infantil. Essas oficinas visavam, sobretudo, ao ensino das estratégias necessárias a um leitor proficiente.

Durante esse processo, foram propostas atividades, objetivando o aprendizado de atitudes inerentes à postura de um leitor maduro, isto é, foram realizadas leituras, releituras e análises acerca do crescimento da capacidade interpretativa dos discentes.

Quanto à estrutura, esta pesquisa contempla quatro capítulos, nos quais está apresentada uma abordagem sobre o aporte teórico e metodológico, como também as oficinas, as quais seguem as orientações de Souza *et al.* (2010), além das análises dos dados apurados.

O primeiro capítulo expõe a proposta contextualizada da pesquisa e uma breve explanação da visão geral do estudo, destacando a relevância da mesma no cenário educacional, bem como os objetivos e a justificativa.

No segundo capítulo, o qual foi organizado em tópicos que abordam a sistematização do ensino das estratégias leitoras, aponta os fundamentos teóricos que embasaram este estudo. Além disso, discutiu-se sobre o letramento literário como prática de apropriação e construção de sentido, vislumbrando um ensino eficaz da

leitura, considerando suas concepções. Refletiu-se, ainda, sobre o tratamento dispensado à literatura infantil pela escola e o percurso histórico.

No terceiro capítulo, estão descritos os aspectos metodológicos que orientaram a elaboração da pesquisa. Nele, foram detalhados o cenário e os sujeitos da investigação, assim como todo o contexto e o percurso da intervenção.

O quarto capítulo tratou da intervenção, apresentando as oficinas embasadas nas teorias explicitadas. Também estão apresentados os procedimentos de análise e as discussões dos resultados encontrados com a aplicação das mesmas.

E, por fim, encontram-se as observações finais, à guisa do percurso teórico, metodológico e prático ensejado na pesquisa, e que permitiram chegar a algumas conclusões em face às reflexões desenvolvidas.

## 2 REVISÃO TEÓRICA

É sabido que a significação de um texto varia conforme as competências, os protocolos, e os usos, em comunidades interpretativas diversificadas. As formas de apropriação do escrito, para rememorar as reflexões de Roger Chartier (2003), estão atreladas e associadas ao contexto dos diferentes espaços culturais. E a despeito de ser uma escola, ainda assim, tudo pode mudar dependendo do lugar, do “local da cultura”, remontando-se a obra máxima de Homi Bhaba.

Para Chartier (2003, p. 8) a produção do sentido é resultado de uma relação dialógica entre as propostas do texto e as categorias interpretativas de seus leitores. Daí o entendimento do papel do professor como articulador da cultura escrita e da apropriação da mesma pelo aluno. Tudo deve principiar no professor-leitor, mais do que na escola. Trata-se de interrogar o professor acerca do apreço deste pela literatura. Que importância ele dá para a leitura em sua vida?

A partir das respostas obtidas, suscitar no professor o estímulo à promoção da compreensão leitora, a fim de que o docente seja um facilitador do acesso do aluno aos livros. Assim, esse profissional atuará como colaborador, em interação com os discentes, auxiliando-os a consolidar o processo de fruição leitora, a incentivar a capacidade imaginativa e criativa dos futuros leitores.

Além disso, poderá contribuir na validação das inferências, visualizações, e interlocuções com o cotidiano, e com as conexões que decorrerem do ato de leitura e da verbalização dos sentidos oriundos da maravilhosa experiência de se apropriar da leitura.

Bortoni-Ricardo *et al.* (2012, p. 7-8) discorrem que

Na cultura escolar tradicional no Brasil, havia um evento denominado “dar lição”. Consistia basicamente em o aluno levantar-se e ler um texto que o professor indicava e, em seguida, fazer uma paráfrase da leitura, obedecendo ao comando “conte com suas palavras o que você leu”. Não sabemos precisar quando (e se) essa prática caiu totalmente em desuso. Provavelmente ainda seja usual nas escolas do Brasil. [...] Contudo, a prática de os alunos produzirem paráfrases orais dos textos lidos tinha pelo menos duas vantagens: primeiro, permitia ao professor acompanhar de forma mais objetiva a qualidade da compreensão leitora, identificando o conteúdo mal assimilado e promovendo explicações. Em segundo lugar, como a apresentação era oral e em voz alta, os alunos se beneficiavam do processo interpretativo desenvolvido pelos colegas.

Trata-se de fazer ressurgir a preocupação tanto do professor, como da escola para com a compreensão leitora. Nesse aspecto, as autoras supracitadas, interrogam-se acerca da ausência no ambiente escolar dessa atenção para com a compreensão leitora. De acordo com elas:

Quando, na segunda metade do século XX, o ensino nas séries iniciais se torna constitucionalmente obrigatório e as vagas se ampliam para que toda criança brasileira frequente a escola, o trabalho com a leitura em sala de aula passa por diversas alterações, mas, não sabemos bem por que, decrescem a preocupação com a compreensão leitora e, conseqüentemente, a ênfase no trabalho pedagógico que avalia e auxilia essa compreensão (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2012, p. 8).

Faz-se necessário preparar um espaço importante para os livros, para a prática de leitura e para a mediação literária no ambiente escolar. Este estudo trata disso, de uma tarefa tão relevante que não pode ser posta em patamares menores, ou mesmo marginalizada. Conforme explana Bordini (1985, p. 18),

Considerando a natureza da literatura, pode-se afirmar que, se o professor está comprometido com uma proposta transformadora de educação, ele encontra no material literário o recurso mais favorável à consecução de seus objetivos.

A sistematização, pois, do ensino e as estratégias leitoras como delineamento do processo de letramento literário nas escolas é o cerne deste estudo, na premissa de que a palavra é a essência da vida. Na sociedade atual, é difícil imaginar um dia sem a prática da leitura. Isso porque quase toda interação social, atualmente, envolve o ato de ler. Em casa, por exemplo, lê-se rótulos de embalagens, receitas, mensagens nos aplicativos. Na rua, em atos simples como ir a restaurantes, para escolher o prato no cardápio, ou mesmo para identificar o ônibus que se espera, na escola. Enfim, ler serve para se informar, comunicar, encantar, locomover, distrair e para construir conhecimento.

É notório que a leitura faz parte da vida, pela necessidade de interação. Desde os tempos primórdios, pelas pinturas rupestres, o homem já demonstrava o desejo de comunicar. Hoje, na sociedade letrada, o homem é desafiado, por meio da competência leitora, a interagir o tempo todo com a realidade que o cerca e com outras pessoas. Isso pode transformá-lo em um ser mais observador, crítico e autônomo.

A leitura, entendida como ação interativa, gera conhecimento, amplia o léxico do indivíduo, além de propiciar e/ou facilitar o aprendizado, conforme avalia Vygotsky

(1991, apud BOCK *et al.*, 1999, p. 124), quando se debruça sobre a aprendizagem como um processo decorrente da interação entre as pessoas, pois “não há como aprender e apreender o mundo se não existir o outro”. Logo, relacionar-se com outras pessoas e com a realidade que lhe cerca faz parte da vida do indivíduo.

Dessa forma, os conhecimentos se constroem a partir das interações interpessoais estabelecidas, nas mais das vezes, por meio da leitura. Vem corroborar esse entendimento o que afirma Santos-Théo (2003, p. 2) sobre a leitura:

Ler é apropriar-se de um produto cultural, gerado intencionalmente por um ou mais agentes históricos. O ato de ler expande o leque de experiências do ser humano enquanto criança ou adulto, percebendo novas formas de conceber o mundo e a si mesmo. São múltiplas as possibilidades de abertura de horizontes quando o ser se apropria do ato de ler.

Essa concepção de leitura exige do indivíduo ir além da contemplação e estabelecer relações de sentido a partir das experiências sócio-históricas e culturais que o constituem. O caráter enriquecedor da leitura advém de uma postura ativa do leitor, como aponta Arena (2006), ao mencionar as contribuições de Bakhtin (2003, p. 379) sobre a linguagem: “a palavra do outro coloca, diante do indivíduo, a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação a minha própria palavra ou existe em seu sentido outro)”.

Assim, compreende-se que a leitura é um ato social, é parceria, pois “[...] ler é, com rigor, buscar compreender o enunciado produzido pelo outro que está à espera dessa atitude responsiva do leitor” (ARENA, 2006, p. 19).

Infante (2000, p. 57), por sua vez, ressalta a importância da leitura para nos apropriarmos da realidade, para entendermos o mundo, pois, para ele, a leitura “é o meio de que dispomos para adquirir informações e desenvolver reflexões críticas sobre a realidade”.

É válido destacar que nesse âmbito de construção social de sentidos, o leitor não apenas assimila os traços culturais do autor, ou simplesmente abstrai os valores intencionalmente incorporados ao texto. Prontamente, então, ele imprime neste o seu conhecimento de mundo, a bagagem cultural que possui, as vivências e transforma-o em um novo conhecimento.

Deste modo, segundo discorre Antunes (2009, p. 195), a leitura favorece a formação crítica, autônoma e participativa do sujeito na sociedade, pois:



[...] é uma espécie de porta de entrada; isto é, é uma via de acesso à palavra que se tornou pública e, assim, representa a oportunidade de sair do domínio do privado e de ultrapassar o mundo da interação face a face. É uma experiência de partilhamento, uma experiência do encontro com a alteridade, onde, paradoxalmente, se dá a legítima afirmação do eu.

Nessa seara, observa-se que esse conceito de leitura como um ato emancipatório do sujeito é uma visão abrangente do ato de ler, diferente da concepção behaviorista skinneriana, que entende a leitura apenas como decodificação mecânica dos signos linguísticos, por meio do aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta.

Nota-se que esse entendimento limitado do conceito de leitura, com o passar do tempo, sofreu muitas mudanças, deixando esta de ser restrita à linguagem escrita e se expandindo para a leitura do mundo, para a busca e a construção de significado, não sendo cabível a dicotomia “ato de ler” e “ato de entender”.

Logo, “não se pode desvincular a capacidade do leitor de decifrar sinais da sua capacidade de atribuir-lhe sentido” (FRANTZ, 2011, p. 24). Assim, ambas as concepções são necessárias para o processo de compreensão da leitura, como corrobora Klein (2012, p. 114), ao afirmar que

[...] a crítica à decodificação não tem sido colocada de forma clara, porque induz à crença de que, no ensino da língua, se devem evitar atividades de decodificação. Ora limitar-se à mera decodificação de sinais é tão problemático quanto é impossível apreender o conteúdo de um texto escrito sem tê-lo, num primeiro momento, decodificado.

Percebe-se, no entender da autora, uma relação de complementação entre a concepção estruturalista e a interacionista. Nesta última, pela qual esta pesquisa se norteia, o foco da leitura reside na interação autor-texto-leitor, como apontam os PCNs (1998, p. 69), referencial norteador para o ensino no Brasil:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

Quando lê dessa forma, o leitor estabelece um diálogo com o texto, uma relação de troca, por meio da reflexão, pois não há, nos textos, um significado pronto e à

espera de um sujeito para resgatá-lo. Compreender um texto, de acordo com Orlandi (2012, p. 157), “é saber que o sentido poderia ser outro”. Desse modo,

O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura compreende (ORLANDI, 2012, p. 127).

Assim, o que se observa é que o leitor proficiente estabelece objetivos, considera as próprias experiências e conhecimento de mundo e, no processo de interação com o texto, constrói novos significados. Com isso, lê além do escrito, busca nas entrelinhas o não explícito por meio da liberdade que se deve ter para ressignificar a palavra do outro.

Cabe, neste momento, advertir como fazem alguns autores e pesquisadores: que não se faça, erroneamente, apenas a substituição do termo alfabetização pelo termo letramento. É importante realizar o entendimento dos dois termos. Soares (1998) afirma que alfabetização é o ato de se tornar “alfabetizado”, enquanto o letramento se traduz como “condição de ser letrado”. A autora pensa o letramento como resultado de uma ação: a de “letrar-se”, entendida aqui como “tornar-se letrado”.

Assim, no que tange a essa diferenciação, verifica-se que é importante um referencial que indique a partir de que momento o aluno obtém habilidade e competência para ler e escrever. Diante disso, se deve observar que, para ser considerado letrado, o indivíduo precisa saber onde e como usar as habilidades adquiridas.

Soares (1998, p. 39-40) ensina que

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

A autora se faz clara ao discorrer sobre os dois termos e sistematizar o que cada um deles representa, tornando possível a discussão sobre o que se refere a cada processo, no seu âmbito maior.

O fenômeno do letramento, para ela, extrapola o mundo da decodificação, podendo ser entendido como as habilidades que permitem uma pessoa usar a escrita e a leitura para atender as demandas da sociedade em que está inserido.

Enquanto isso, a alfabetização é definida como “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2003, p. 47), ou seja, a capacidade de reconhecer os sons que cada letra representa na pronúncia de uma palavra (decodificação), ou o seu inverso, fazer a transcrição, relacionar as letras aos sons pronunciados e, assim, escrever as palavras (codificação).

Nota-se que a escola, muitas vezes, não se preocupa com os conhecimentos e as experiências anteriores das crianças, atentando apenas para o conhecimento dos códigos linguísticos, o que impossibilita a interação com o outro, condição necessária ao ensino e aprendizado da leitura e da escrita na dimensão interdiscursiva dela.

Nesse aspecto, segundo Smolka (1993, p. 63) “a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escritura”.

É preciso considerar que o ensino da leitura nessa concepção de interação pressupõe a presença de um professor/ mediador que tenha clareza sobre a concepção de leitura que deseja sistematizar com o intuito de promover situações que aproximem aluno e livro de forma significativa e respeitosa em relação às ideias e expectativas do pequeno leitor.

Sobre a importância desse mediador de leitura, Bortoni-Ricardo *et al.* (2012, p. 24) destaca que “o papel da escola está diretamente ligado ao papel do professor como mediador do processo de aquisição de uma cultura letrada pelos alunos que vai desde sua alfabetização ao seu conhecimento de mundo”. Além de viabilizar o acesso à cultura letrada, o mediador deve incentivar os pequenos leitores a compartilharem as próprias experiências e ideias a partir da apropriação da leitura.

Para isso, a ação do mediador deve ser planejada e intencional, o que exige conhecimento das teorias que embasam o ensino da leitura, bem como o uso das estratégias que favorecem a efetivação da mesma. À vista disso, esta pesquisa se propôs a trabalhar com o conceito do letramento literário a fim de auxiliar os professores em práticas pedagógicas que visem a formação de leitores autônomos, capazes de a partir dos textos literários, fazerem uso destas mesmas habilidades leitoras para interpretarem questões de outras áreas como Matemática, Ciências, Geografia ou mesmo assuntos do seu cotidiano.

Assim, com intuito de levar os discentes a atingirem a competência leitora, Cosson (2007, p. 30) orienta sobre a importância do literário,

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação de hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

No espaço escolar, circulam muitos textos que devem ser lidos, atendendo a um objetivo próprio e específico. Contudo, considerando as especificidades dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como a capacidade imaginativa, a fantasia, os simbolismos, a espontaneidade de suas próprias emoções, vê-se na literatura infantil uma maneira possível de instrumentalizar o leitor em formação.

## 2.1 A LITERATURA INFANTIL

Observa-se que apesar da literatura infantil estar conquistando espaços cada vez mais extensos no âmbito das pesquisas em Letras, ainda é no campo da Pedagogia, sob a ótica de ser uma ferramenta, um instrumento de manipulação e/ou utilitário – um ponto de vista coerente com a gênese dela, quando esta foi historicamente usada para fins de preparação da criança, imbuída de conceitos morais – também serve ao pressuposto de aprendizagem de determinadas disciplinas.

Diante desse panorama, destaca-se o fato de que os livros paradidáticos são ainda hoje aliados do professor na Pedagogia de Projetos, por exemplo. Contudo, fica evidenciado que o texto, a leitura e a escrita são enfoques de menor relevância.

Sabe-se que a literatura infantil, no momento atual está vinculada a demandas educacionais e escolares. Em face a isso, percebe-se que ainda está na esfera da escola a circunscrição do valor dado à literatura infantil e também os preceitos sobre o uso dela para o leitor. Oliveira (2018, p. 46) aponta que

Ainda hoje o simbolismo inerente à literatura infantil, é muitas vezes, utilizado prioritariamente a serviço das demandas de educação e da escola, ou para atender às dinâmicas de mercado. Nesse contexto, a escola permanece como grande ativadora das demandas por livros infantis. O impasse sobre a natureza e distinção da literatura infantil, se para educação, formação e informação ou para diversão, deleite e reflexão crítica, ainda é um impasse, mesmo com um crescendo do trabalho da crítica literária, sobre a literatura infantil nas últimas décadas.

Portanto, deve-se refletir que se a escola é a instituição, por excelência, responsável pela formação de leitores, faz-se necessário promover uma revolução no ambiente escolar na forma como se dá o processo de apropriação dos livros. Uma reformulação tão profunda que envolva estratégias de leitura literária, a fim de que as pessoas envolvidas nesse processo: professor-aluno, estabeleçam uma ação dialógica que contemple inferências, conexões, visualizações e em que a contemplação, a fruição a apreensão tanto da forma como do sentido do livro sejam praticados em sala de aula.

Observa-se que raramente há inclusão de atividades que se vinculem a recursos de expressão presentes no texto, ou mesmo ao uso estético da linguagem. Normal e habitualmente, observa-se a concretização das metodologias de ensino para essa formação. Percebe-se uma repetição, que se configura por: leitura fragmentada dos textos, o que muitas vezes dificulta ao leitor o acesso ao sentido amplo destes, e uso dos textos para exercícios de gramática.

Nas reflexões a respeito da leitura nas escolas, no que tange à leitura literária, Zilberman (1998, p. 43) indica o que deve norteá-la:

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras do narrador, personagem, ponto-de-vista, a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o estudo daquilo que é literário.

Alguns pesquisadores e autores alegam que como isso não acontece há um desencanto do indivíduo leitor com a prática da leitura, que já não lhe oferece um mundo de possibilidades, deixa de ser um meio-fim e passa a ser tão somente um meio para o professor obter respostas a perguntas que são de interesse, tão somente, deste professor.

Sendo assim, a criança desvincula-se da experiência de ouvir a história, tocar o livro, tentar compreender o(s) sentido(s) e as imagens, o que aumentaria gradativamente a competência leitora, até que ela se tornasse um leitor autônomo.

Para evitar esse rompimento de vínculo entre a criança e a leitura, a metodologia mais acertada seria a que permite à criança leitora chegar à leitura das palavras a partir da leitura do mundo, como propugna Freire (1989):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...] A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – O sítio das avencas de minha mãe, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os ‘textos’, as ‘palavras’ as ‘letras’, daquele contexto [...] e encarnavam numa série de coisas, de objetos de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles, nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais [...]. A decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular [...]. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro negro; gravetos o meu ‘giz’ (FREIRE, 1989, p. 11).

O que o autor ensina com seu texto é que a escola pode e deve valer-se do repertório de histórias que as crianças trazem de casa, para promoção da interação escola-família. Para tanto, bem se sabe, poderá usar, por exemplo, a metodologia da contação de histórias, que constitui grande fonte de informação e construção de sentidos sobre as várias formas culturais de lidar com as interações, as emoções e também as questões sociais, contribuindo para a formação do pré-leitor.

Cabe destacar aqui que, de acordo com a linha de pensamento de Coelho (2000), o conceito de pré-leitor se divide em duas fases: a primeira infância – dos 15/17 meses aos três (3) anos –, e a segunda infância – a partir dos dois (2) ou três (3) anos. Esse período se caracteriza pela conquista da linguagem, em que “o mundo natural e o mundo cultural (o da linguagem nomeadora) começam a se relacionar na percepção que a criança começa a ter do espaço global em que vive”.

Essa conceituação é importante para que se perceba o quanto, e com que qualidade, deve haver de experiência da criança com a literatura em sua idade pré-escolar. Além disso, é clara a importância dos adultos envolvidos no processo de educação de crianças com menos de seis (6) anos.

Nesse sentido, alguns autores chegam a afirmar que se eles percebem ou não a importância da literatura, não apenas na construção de conhecimentos, mas para o desenvolvimento ético, estético e intelectual do ser humano, isso poderá fazer a diferença.

De acordo com Corsino (2010), tanto o conceito de infância quanto o de literatura infantil sofreram (e sofrem) alterações ao longo da história, bem como ainda é contraditória a visibilidade da criança, pois ora ela é vista pelo prisma da falta, do vir a ser, ora por suas possibilidades, habilidades e competências.

Portanto, vê-se que a imagem da criança como um sujeito ativo no mundo sócio-histórico-cultural, que interage no meio, se formando e transformando, ainda não está totalmente disseminada. Essas ambiguidades e até mesmo contradições se expressam nas produções culturais destinadas às crianças, que nem sempre conseguem se libertar do teor moralizante originário, bem como nas formas como estas produções chegam às crianças, pelas mediações dos adultos.

Tem-se ciência de que a produção literária destinada ao público infantil passou a existir a partir do século XVII, quando se começou a ter um olhar diferenciado sobre a infância, impulsionado pelas teorias sobre o processo de ensino-aprendizagem da criança e sobre a saúde física e mental dela.

Tornou-se notório que esses estudos revelaram a necessidade de profissionais e de produtos próprios à criança, tendo em vista que antes, não havia essa diferenciação. A criança não era tratada como criança e convivia igualmente com os adultos, inclusive lia e ouvia as mesmas histórias e recebia a mesma atenção. E, conseqüentemente, não se escrevia para crianças.

Segundo estudiosos, a literatura infantil teve origem nas fábulas, e estas eram histórias dirigidas aos adultos, com fim de ensinamento morais, sociais, religiosos e políticos. A partir da nova concepção sobre a infância, surge a necessidade de se pensar em uma escrita adequada a esse público. De acordo com Chicoski (2010, p. 8),

Os primeiros livros editados para o público infanto-juvenil, por volta do início do século XVIII, marcam o início da existência do que chamamos de infância. A partir de então, a burguesia se consolida como classe social, e reivindica instituições como a família e a escola, que trabalham em seu favor, ajudando-a a atingir as metas desejadas. Antes da constituição deste modelo familiar burguês, esta faixa etária, que conhecemos hoje como infância, era vista de modo diferente, pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos. Com a valorização da infância, enquanto faixa etária diferenciada, gerou-se maior união familiar.

Sendo assim, a literatura infantil, ressalte-se, nasceu com o intuito principal de contribuir para uma educação moral, destacando-se o que era certo e o que era errado. Essa literatura compunha textos que tinham sido produzidos por e para adultos, como já mencionado, fábulas e contos populares de origem folclórica.

Segundo Cademartori (2010, p. 43), no que tange à educação na infância, “[...] a literatura passou a ser vista como importante instrumento para tal, e os contos coletados nas fontes populares são postos a serviço dessa missão”.

Ainda no que concerne ao surgimento da literatura infantil, seu aparecimento no Brasil se deu pelo aceleração da urbanização, ocorrido entre o fim do século XIX e o começo do século XX. Lajolo e Zilberman (2004, p. 28) afirmam que, depois desse momento, passou a existir um grande contingente de consumidores de bens culturais.

Ademais, o conhecimento passou a ser importante para o novo modelo social. Com isso, começava a se firmar no Brasil o desenvolvimento das traduções e das adaptações de obras literárias para o público infantil e juvenil. E surgia, então, a compreensão da necessidade de uma literatura nacional própria para a criança brasileira que precisava se instruir, um público ávido por consumir os produtos culturais dos novos tempos.

Sandroni (1998, p. 11) salienta:

Até os fins do século XIX, a literatura voltada para crianças e jovens era importada e vendida no mercado disponível apenas para a elite brasileira, constituindo-se principalmente de traduções feitas em Portugal, pois, no Brasil, ainda não havia editoras e os autores brasileiros tinham seus textos impressos na Europa.

Compreende-se, portanto, que dos primórdios aos dias atuais, a concepção de literatura infantil passou por mudanças importantes, de uma visão utilitarista, em favor de uma estrutura social vigente, ao seu entendimento, na atualidade, como produto artístico, cultural, polissêmico, aberto às reflexões, questionamentos e a múltiplas leituras.

Em relação ao conceito de literatura infantil, existem aqueles que defendem que é o objeto escolhido pelo seu próprio leitor. Outros afirmam que é objeto de formação de um sujeito transformador da sociedade. Frantz (2011) faz um alerta a respeito das controvérsias relacionadas a tal definição questionando se “existe uma literatura estritamente infantil”.

Segundo a autora, “o que se observa é que, quanto maior for o valor literário de um texto, menores serão as delimitações de faixa etária” (FRANTZ, 2011, p. 43). Assim, o livro destinado ao pequeno leitor deve ter qualidade estética, considerando a capacidade intelectual desse público.

Estudiosos do assunto afirmam que, no Brasil, a produção literária para o público infantil com características nacionais inicia com Monteiro Lobato, em 1921, com a obra “A menina do narizinho arrebitado”. Antes dele, as primeiras obras publicadas em terras brasileiras eram traduções ou adaptações de textos trazidos de



Portugal, conforme já mencionado, como os contos de Charles Perrault, dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm e Hans Christian Andersen.

Mas, com a obra supracitada, tornou-se evidente que algo novo aconteceu. Se ela se tornou um marco na literatura infantil nacional, foi devido ao fato de Lobato utilizar nas narrativas dele, a realidade comum e familiar da criança brasileira.

Além disso, deve-se considerar o fato de ter se rompido com o vínculo ao padrão culto da língua, introduzindo a oralidade, tanto na fala das personagens, como no discurso do narrador, usando, assim, uma linguagem mais próxima à das crianças, o que possibilitou maior envolvimento e identificação destas durante a leitura e a escuta das histórias.

Faz-se preciso lembrar que Monteiro Lobato incorporou temas do folclore nas obras dele, o que o levou a influenciar diversos autores que, sobretudo a partir da década de 1970, produziram um novo modelo de literatura infantil, agora já pesquisando temas e problemas da sociedade brasileira e utilizando uma linguagem inovadora e poética, com enfoque no humor e no imaginário.

Sabe-se que isso possibilitou que a criança leitora se tornasse mais reflexiva e participativa. De fato, Lobato acreditava na capacidade dos pequenos leitores de adquirirem consciência crítica, ainda que baseada na simplicidade das palavras, que eram facilmente compreendidas por eles.

Assim, com suas obras ricamente educativas e divertidas, Lobato propiciou o surgimento de uma nova compreensão dessa literatura, sendo considerado pela crítica como precursor na literatura infantil nacional. Sobre ele, Cademartori (2010, p. 53) afirma:

O revolucionário na obra de Lobato ganha maior abrangência na literatura infantil que ele inaugura entre nós. Rompendo com os padrões prefixados do gênero, seus livros infantis criam um mundo que não se constitui em reflexo do real, mas na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e os preceitos da situação histórica em que é produzida. O esforço de compreensão crítica do passado permite, em suas histórias, um redimensionamento do presente que, por sua vez, torna possível a prospecção, ou seja, o olhar para o futuro. A consciência social de Lobato levou-o a ter um cuidado especial com o leitor. A convicção a respeito da importância da literatura no processo social, a visão do livro como um meio eficaz de modificar a percepção, confere ao destinatário um lugar particularmente importante em seu mundo ficcional.

Essa nova concepção da literatura infantil tem impulsionado a superação do uso didatizante, pedagogizante e moralista da literatura com fins utilitaristas, seja ele

a serviço de um sistema social ou mercadológico. De acordo com Soares (2006), não se pode evitar que a escolarização da literatura aconteça, tendo em vista que, muitas vezes, a literatura é destinada às escolas, com seus interesses e fins formativos.

No entanto, é necessário destacar que essa escolarização deve acontecer de maneira adequada, capaz de conduzir às práticas efetivas de leitura literária, proporcionando a formação cultural dos indivíduos que delas participam. Na concepção de Perrotti (1986),

Ultrapassar o utilitarismo não significa deixar de reconhecer que a obra literária educa, ensina, transmite valores, desanuvia tensões, etc. Significa dizer que, se a obra realiza todas essas funções, ela o faz de um modo específico, que determina sua própria natureza dinâmica, suas leis, suas exigências internas que, se violadas em nome de um valor exterior como a eficácia junto ao leitor, pode comprometer sua integridade estética. Assim, em graus variados, quase todos reconhecem que a literatura é útil. Todavia todos lastimam que ela submeta sua dinâmica interna a esse fator (PERROTTI, 1986, p. 22).

Assim, avalia-se que até mesmo para fugir dessa marca utilitarista, com o avanço da escolarização, nos anos 1980, os textos passaram a apresentar conflitos e questionamentos envolvendo a criança e o mundo. Por sua vez, as ilustrações adquiriram um lugar de destaque no material, sendo tão valorizadas quanto a escrita.

Percebe-se então, que a literatura infantil passou a representar o mundo da criança de maneira atrativa e convidativa, motivando o senso crítico dos pequenos leitores. Por isso, naquela época, os livros para crianças tiveram uma valorização crescente, além de uma série de cuidados com o conteúdo, bem como com os aspectos materiais e ilustrativos. Isso se deu em função de que cada detalhe passou a ser visto como importante, com o objetivo de facilitar o manuseio e o entendimento das crianças.

Verificou-se, portanto, a mudança, ao longo da História, do entendimento do que é literatura infantil, havendo uma ressignificação de seu objeto, tornando-a um veículo de várias linguagens, o qual auxilia a criança leitora na busca e no encontro de novas descobertas.

Por isso, chegou-se à época em que o livro infantil se tornou um recurso importantíssimo para o desenvolvimento infantil, principalmente no que concerne a capacidades e habilidades de ordem cognitiva e socioafetiva, como a coordenação motora, a criatividade, a percepção visual e noções de espaço, além de garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de

conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, todos estes consistindo nos principais objetivos para a Educação Infantil.

A respeito do trabalho com a literatura infantil, Corsino (2010, p. 187) complementa:

Concepções de infância, literatura e as mediações de leitura são as três pontas da trança que tecem o trabalho de literatura junto às crianças, não só na escola, mas nas diferentes esferas por onde circulam.

## 2.2 O TEXTO LITERÁRIO

Primeiramente, faz-se necessário reforçar que os textos literários, por si só, já provocam reflexões de natureza cognitiva e afetiva, permitem que o leitor entre em um mundo desconhecido, porém, motivador, que desenvolve o imaginário e desperta a curiosidade.

Pode-se considerar, dessa forma, a leitura, neste caso, a de literatura, como uma forma de se perceber o mundo e a realidade que nos cerca, como bem disse Paulo Freire acerca da leitura de um modo geral. Há de se concordar que, a partir de reflexões, emoções e entendimentos, o texto literário também possibilita a formação de cidadãos capazes de entender a realidade social, atuar sobre ela e transformá-la.

Assim, enfatiza Coelho (2000, p. 29):

Desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem [...]. No encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade.

Ademais, os textos literários, pela sua natureza lúdica, polissêmica e cultural, devem ser entendidos no âmbito escolar como uma proposta enriquecedora e com múltiplas possibilidades de trabalho, como corrobora Oberg (2014, p. 204): “a literatura é uma forma cultural diferenciada e única; é compreensão, indagação, reflexão, construção e desconstrução de significados que exige atuações específicas por parte do leitor na sua apropriação”.

Cabe, aqui, fazer um breve apanhado dos conceitos que auxiliaram a chegada até a amplitude do texto literário. Um deles é a subjetividade a ele inerente. Por subjetividade, é possível entender, como Gancho (1989, p. 8) afirma, que “a

característica de um texto (ou de outra obra qualquer) de estar voltado sobretudo para o autor (= eu) e não tanto para a realidade objetiva, exterior ao eu”.

Sendo assim, ainda que se atenha à produção escolar, pode-se concluir que os textos científicos, jornalísticos, dissertativos não são textos literários, devido à objetividade deles, ao uso de uma linguagem mais formal e mais técnica, uma linguagem essencialmente denotativa.

No entanto, isso ocorre ao passo que os textos caracterizadamente subjetivos apresentam uma linguagem conotativa ou figurada, “porque, para expressar suas emoções e seu ponto de vista particular, o autor recria a linguagem, isto é, utiliza-a de modo original” (GANCHO, 1989, p. 9)

Nota-se que essa subjetividade se dá, principalmente, nos textos literários: fábulas, contos, romances, crônicas, poemas etc. No caso dos poemas, a caracterização, além da subjetividade, se particulariza, nas mais das vezes, em ritmo e uso de versos.

Importante também ressaltar que, ao pensar os conceitos de texto literário, é preciso ater-se ao que é análise e o que é interpretação de um texto. Análise é a decomposição de um todo em suas partes, para que se possa estudá-lo melhor. O objetivo da análise é retirar do texto, a partir desse processo de decomposição, uma síntese ou interpretação, isto é, “uma visão mais abrangente e profunda do texto” (GANCHO, 1989, p. 70).

Outro aspecto fundamental a se abordar é a teoria da literatura, pois “sem uma teoria, a literatura é o óbvio”, (SOUZA, 1990, p. 5) isto é, é necessário, principalmente com fins didáticos e metodológicos, que o professor faça da literatura o objeto de uma problematização e a estude, em suas diferentes teorias, que não constituem um acervo uniforme, antes de lançar ao aluno o texto literário, mesmo que o de literatura infantil.

Logo, o texto literário pode suscitar observações que são uma fruição do texto e que trazem o registro de um sentimento, como reforça (SOUZA, 1990, p. 15):

Muitas vezes, as pessoas terminam de ler um romance e, comentando-o com amigos, resumem a opinião sobre ele através de adjetivos muito usuais nessas circunstâncias: “bonito”, “bem escrito”, “emocionante” ou “enjoad”, “monótono”, “ruim”... Assim, a literatura, conforme experimentada pelo leitor comum, dá margem à formulação de julgamentos abertamente subjetivos, podendo ser mais ou menos cotada.

Alguns articulistas apontam que nesses casos, tem-se o que se chama de crítica impressionista. Vinda do leitor comum, ela é natural. Vinda do professor, ela traz uma ideia de subtração da literatura do circuito intelectual, que é o estudo. Essa atitude antiteórica, cabe observar, teve seu momento áureo nos fins do século XIX e início do século XX, mas ainda é defendida por aqueles que propugnam que tão somente se registrem impressões de leitura, sem sistematizá-las nem as submeter a controle conceitual.

O efeito é justamente o oposto, conforme esclarece Souza (1990, p. 70) “[...] a atitude impressionista, [...] acaba sendo, a sua própria revelia, uma construção teórica, pois consiste numa rede de argumentos relativos ao modo por que se deve tratar de literatura”.

No que concerne à teoria da literatura infantil, vê-se que há uma tendência de que se deixem as informações em aberto, se permita à criança simplesmente ler e divagar sobre o texto, sem que seja feita sobre ele uma análise, no sentido que já foi abordado aqui, mais aprofundada. Isto é, propõe-se que a criança seja tão somente um leitor impressionista.

Além disso, o que se observa é que ainda faz parte do senso comum acreditar que o texto literário infantil exige simplicidade de linguagem para atender as expectativas do pequeno leitor, como se ele não tivesse inteligência ou curiosidade para buscar entender uma palavra desconhecida ou mais complexa.

Porém, como afirma Hunt (2010, p. 149), do ponto de vista da criança leitora, “todo ato de leitura que reinterprete um texto em termos de um universo de discurso que a criança conheça será um ato de desconstrução, ou um jogo com as palavras”.

De fato, na concepção do autor “o trabalho literário mais eficaz é aquele que obriga o leitor a uma nova consciência crítica de seus códigos e expectativas habituais” (HUNT, 2010, p. 153). Como ler é uma interação, as crianças chegam aos textos literários tanto em relação a seus (dos textos) códigos como aos códigos que trazem a eles.

Desse modo, acredita-se que o leitor mirim preenche os vazios no texto e reduz as próprias incertezas, isto é, mesmo que as crianças não possuam um sistema completo e sofisticado de códigos, pois estão em desenvolvimento, têm condições de entrar em contato com livros que estabelecem complexas relações de códigos.

Assim, ao se debruçar sobre o arcabouço teórico, vê-se que a leitura literária, mesmo que seja ela de literatura infantil, amplia o conhecimento do leitor, a partir da reflexão e do questionamento da realidade, facilitando a apropriação cultural, que não está estagnada no tempo descrito, mas que se encontra dinâmica, pela capacidade de transcendência que a literatura infantil permite, tanto para o passado como para o futuro.

De acordo com Arena (2011), essa é uma relação de troca na qual o aluno não só recebe, mas deve posicionar-se como interlocutor no momento da leitura. E essa relação com o gênero literário permite compreender o modo de atribuição de sentido ao texto. Dessa maneira, o aprendizado da construção de significado se dá com e por intermédio da obra literária.

Coaduna com esse pensar sobre a literatura Frantz (2011, p. 36), ao afirmar que

[...] a linguagem literária não se limita, pois, simplesmente, a referir ou reproduzir uma realidade pré-existente, mas tem o poder de criar outras realidades simbólicas e sugerir novos sentidos à existente, a partir da plurissignificação e da ambiguidade da sua linguagem, principalmente.

Assim, interpreta-se que a literatura é, antes de tudo, arte, produto de um trabalho estético com a língua que permite ir além de explicações e ensinamentos e, portanto, foge à objetividade. É um campo propício à imaginação e à criatividade, condições necessárias para explorar e expor novas ideias, inventar, criar, construir novas aprendizagens, desconstruir determinados conceitos, vivenciar medos, coragens e alegrias.

Sobre a imaginação, Vygotsky (2009, p. 14) afirma que:

[...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.

Logo, a imaginação é considerada pela teoria vygotskyana como a capacidade inventiva e criadora do indivíduo, por meio da qual se produz o desenvolvimento da cultura humana, não estando a mesma restrita à produção literária. De acordo com Arena (2011), a imaginação surge das vivências, das experiências e das relações de trocas culturais.

Mais especificamente em relação à criança enquanto criadora, Frantz (2011, p. 42-43) avalia:

Considerando que é por meio da fantasia, da imaginação, da emoção e do ludismo que a criança apreende a sua realidade, atribuindo-lhe um significado, veremos que o mundo da arte é o que mais se aproxima do universo infantil, à medida que ambos falam a mesma linguagem simbólica e criativa. O mundo para ambos é do tamanho da fantasia e alcança até onde vai a imaginação criadora da criança e do artista.

Diante desse cenário, tem-se a literatura infantil como manifestação artística e sua especificidade, a relação intensa com a imaginação, evoca a subjetividade, permite que a criança adentre no mundo imaginário, referenciada pelos elementos culturais próprios dela e por aqueles que são passados pelo autor na tessitura do texto.

Dessa forma, evidencia-se nesse jogo simbólico, que ela tem liberdade para se posicionar com autonomia, o que amplia a compreensão de si e do mundo que a cerca. E neste ela se insere de forma engajada e prazerosa.

Sobre o caráter lúdico-estético do texto literário, Frantz (2011) observa que isso não faz da literatura um jogo anárquico desprovido de regras, mas que, ao escolher entrar no jogo da leitura, o sujeito terá que assumir um comportamento leitor proficiente, descobrindo e interpretando as pistas que o autor lhe dá para que a leitura de fato se efetive. Essa prática de leitura não é natural do sujeito e por isso deve ser ensinada pela escola.

Conforme já mencionado nesta dissertação, ao observar o ensino da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se que ainda são notáveis, em algumas práticas docentes, alguns resquícios da leitura literária utilitarista, com objetivos de trabalhar conteúdos gramaticais, ortográficos e treinar a fluência de ler em voz alta.

No entanto, sabe-se que é um trabalho desconectado da real função da literatura infantil e distante de práticas sociais, por deixar de priorizar a obra literária como fonte de descoberta, de inquietação. E, sobretudo, de formação de sujeitos críticos, capazes de apreender a realidade experienciada nos textos e, por intermédio dela, modificar as próprias atitudes e forma de ver o mundo.

Oliveira (2010, p. 282), a esse respeito, acrescenta que

Para que, na escola, o ensino de literatura possa ser um acontecimento, há que se abrir espaço para o não controle, para o que não está previsto ou preestabelecido, pois um dos elementos fundantes da literatura é justamente a possibilidade de transgressão provocada pelos jogos de sentidos, por deslocamentos, desvios – esse lugar escorregadio que pode, muitas vezes inadvertidamente, pegar o leitor de jeito, provocando nele transformações. [...] A literatura não é determinista, não visa a priori aplicações práticas; pelo contrário, ela propõe o jogo da liberdade presente nos desvios de sentido, na resignificação do mundo em palavras.

Avista-se que a escolarização do texto literário é algo inevitável, porém ela deve acontecer de forma adequada, com atividades que viabilizem a formação de leitores autônomos, que não descaracterizem a literatura, mas que instrumentalizem o aluno a se posicionar criticamente no momento da leitura.

Com isso, descortina-se a ideia central de que a escolarização ocorra abstraído do texto os elementos culturais, mas também imprimindo a estes seus conhecimentos, suas vivências e experiências, elementos importantes para a construção de sentido, e conseqüentemente, ampliação do conhecimento de si e do mundo.

Nessa percepção, coaduna-se o pensamento de Cosson (2012, p. 17):

Na leitura e na escritura do texto literário, encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. [...] Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização, [...] promovendo o letramento literário.

Diante da necessidade de trabalhar a literatura de forma que ela humanize, propôs-se discutir sobre o letramento literário e a importância do mesmo na construção da cidadania do sujeito.

Mas, é fundamental observar, ao mencionar sobre a importância do letramento literário na escola e acerca do uso das estratégias de leitura, a relevância da fluência na leitura. Conforme elucidado por Souza *et al.* (2010, p. 52),

Ao discorrer sobre o ato de ler, utilizando estratégias de leitura, é preciso ainda focar outro aspecto: o de que a compreensão depende da fluência na leitura, ou seja, o leitor necessita de instruções precisas para progredir nessa compreensão. O responsável por determinar tais instruções é o professor, cujas ações, muitas vezes, ainda estão direcionadas para o trabalho de leitura do texto literário como pretexto para ensinar gramática ou temas/ normas de conduta.



Mediante o objetivo deste projeto, a proposta foi trabalhar as estratégias de leitura na escola em consonância com os sujeitos/crianças, em ação cooperativa de leitores que têm objetivos em comum e que partilham de um ensino colaborativo como orientação para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de estratégias de leitura direcionadas (SOUZA *et al.*, 2010, p. 52).

Sendo assim, a intencionalidade aqui interposta tratou-se de desenvolver o letramento literário ativo, suscitando a interação entre os sujeitos leitores, os professores e colegas, e entre os sujeitos e os textos deles, conforme definição mais aprofundada de letramento literário a seguir.

### 2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO

Sabe-se que a formação de leitores não é somente a alfabetização centrada na decodificação de textos desprovidos de sentido e contexto, ao contrário, formar leitores perpassa por oferecer condições a eles para transitarem com autonomia pelas leituras e compreenderem a função social do texto, entendendo-o e formando uma opinião acerca daquilo que leem.

Nesse sentido, encontra-se a proposta de Freire (1988), que não ensina a decodificação pura e simples, ou uma mera repetição de palavras, desprovidas de sentido, mas a desenvolver-se a capacidade de pensá-las, com base em sua inserção no cotidiano, formando, assim, as palavras geradoras, isto é, por meio de uma palavra, se obtêm muitas outras, diferentes, o que torna o aprendizado mais acessível ao entendimento dos alunos.

Para o escritor, com as palavras o homem se faz homem. Ao dizer a palavra, ele estará assumindo a condição humana, pois torna-se sujeito da própria história e da própria cultura.

Ademais, além da palavra, ou seja, da linguagem estrita, Freire (1988) propugnava o diálogo como elemento constitutivo de sua teoria mais ampla. Esses eram os pontos iniciais para a pesquisa, a organização e o levantamento do universo vocabular e dos eixos temáticos significativos para a vida dos alunos, a partir de que se definia o material a ser utilizado na aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao abordar a realidade com os alunos, para Freire (1988), o professor deve ressaltar a conscientização e a superação da visão acrítica do mundo, por meio de

uma discussão acerca dos significados sociais que existem a partir da linguagem e da seleção de palavras geradoras advindas do universo vocabular e coletivo do grupo.

Desse modo, tem-se que, na proposta do autor, a alfabetização não é vista, simplesmente, como codificação e decodificação, mas, na realidade, como leitura do mundo que precede a da palavra, como visão crítica que traz transformação.

Em outras palavras, se observa que o conceito de alfabetização, para ele tem um significado mais abrangente, indo além do domínio do código escrito, já que, como prática discursiva, permite “uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1991, p. 68).

Em suma, a visão do escritor não se resume à leitura, à escrita e ao acesso antes da alfabetização, mas a uma leitura do mundo, cuja aquisição não é para adaptar, mas para transformar. Nesse sentido, percebe-se que o letramento deve ser vinculado à cultura da alfabetização, tal como está nos escritos de Freire (1988 e 1991) e nas centenas de anos de cultura alfabetizadora, evitando reduzir-se a alfabetização à leitura e escrita.

Esse aspecto ideológico não remete à desvalorização pura e simples do termo letramento, porém deve-se considerar que, nas palavras de Freire (apud COLLELO, 2013, p. 68), o letramento é importante em uma luta política por melhoria da educação e conseqüente melhora no índice de alfabetismo:

[...] os estudos sobre o letramento reconfiguraram a conotação política de uma conquista – a alfabetização – que não necessariamente se coloca a serviço da libertação humana. Muito pelo contrário, a história do ensino no Brasil, a despeito de eventuais boas intenções e das ‘ilhas de excelência’, tem deixado rastros de um índice sempre inaceitável de analfabetismo, agravado pelo quadro nacional de baixo letramento.

Desse modo, compreende-se que o letramento pode ser útil à qualidade da educação, seus avanços e transformações, sem desvalorizar os escritos de Freire. Ao contrário, pode ressaltar a forma de educar que estava implícita em seus métodos, valorizando-a ainda mais.

Professores críticos têm realizado vários trabalhos com foco na “leitura de mundo” e se observa que o letramento, nesses casos, ultrapassa a educação bancária tão contestada por Freire, que se faz necessário ressaltar novamente, possui uma

concepção crítica, não somente em relação à alfabetização e letramento, mas também no que tange à educação na sua totalidade.

De acordo com Freire (1987), a alfabetização na concepção bancária se pauta na transmissão de conhecimentos do educador ao educando, que é considerado apenas o objeto vazio da aprendizagem, um receptáculo em que o professor deve depositar os conteúdos. Essa condição acontece nas relações tradicionais de alfabetização, em que o educador é o único conhecedor e o educando não traz nada de sua realidade, que é desconsiderada.

Nessa concepção de educação, os educandos somente recebem conhecimentos, como arquivos. Para Freire (1987, p. 33),

Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam Sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Freire (1987, p. 80) ressalta como é necessário que o homem entenda a sua vocação ontológica, o que é um ponto de partida para a obtenção de uma consciência libertadora. Isto é, para o escritor, o homem só chegará à consciência do seu contexto e do seu tempo na relação dialética com a realidade: “[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade [...] busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade”.

Em suma, na visão de Freire (1987), a educação não só deve ser capaz de promover a autoconfiança, bem como toda ação educativa deve ser um ato permanente de recriação e de ressignificação, enquanto condição mesma de possibilidade para uma educação conscientizadora e libertadora, dentro de um objetivo contínuo de diálogo e reflexão sobre a ação, com a perspectiva de ampliar a visão de mundo e a participação ativa do indivíduo em todas as esferas da vida em sociedade.

Dessa forma, seguindo a orientação do mestre Freire (1987, 1988 e 1991), tem-se que, no âmbito escolar, deve-se estudar a língua materna como forma de desenvolvimento das capacidades cognitivas e de pensamento crítico dos alunos. Nesse sentido, o estudo do texto literário surgiria como um veículo para análise dos significados, porém ainda persiste o exercício da leitura desvinculado de seus usos

sociais, isto é, trabalha-se a literatura de forma fragmentada, o que dificulta o efetivo exercício da leitura.

Sobre esse ponto, já advertia Lajolo (1984, p. 53) em seu artigo “O texto não é pretexto”, que não se deveria propor uma leitura que fizesse o texto virar pretexto, com a finalidade de intermediar aprendizagens outras que não ele mesmo.

Por isso, vislumbra-se que é premente a necessidade de repensar as metodologias utilizadas para se ensinar a ler, em especial, obras de literatura. Consequentemente, é importante que se aprimorem as competências leitoras dos discentes.

Nesse diapasão, pesquisadores veem no letramento literário uma concepção de literatura abrangente, como indicam Silva e Silveira (2013, p. 96) ao teorizar que esta variedade de letramento pode ser entendida

[...] como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler o texto em verso e prosa, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética; saindo da condição de mero expectador para a de leitor literário.

Deste modo, nota-se que quando se considera a autonomia de leitura dos alunos como um passo importante para uma aprendizagem com significância, é relevante abordar o tema letramento, as concepções e as abrangências no decorrer do tempo.

Sabe-se que a inserção desse termo no cenário educacional brasileiro aconteceu impulsionada pelas mesmas questões discutidas em outros países, no que tange a uma nova concepção de aprendizado da leitura e da escrita, mais abrangente, pressupondo a diversidade de situações comunicativas presentes nas práticas diárias de comunicação, surgidas do contato dos indivíduos com o produto escrito.

No entendimento de alguns autores, tais circunstâncias desvelaram que o simples alfabetizar não é suficiente para levar o sujeito ao uso competente da escrita e da leitura, nessa sociedade centrada em um amplo sistema de comunicação.

Segundo Soares (1998), a palavra letramento é uma tradução para o português da expressão inglesa *'literacy'*, entendida como “condição de ser letrado” ou *literate*, adjetivo que qualifica o indivíduo que tem o domínio da escrita e da leitura. Nessa concepção, letramento é o estado ou condição de quem tem o domínio da leitura e da escrita, isto é, a apropriação das habilidades que tornarão o indivíduo capaz de

responder adequadamente às várias demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita (SOARES, 2001).

Os PCNs também compreendem a concepção de letramento como

[...] um produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam atividades específicas de ler ou escrever (BRASIL, 1997b, p. 23).

Sobre o conceito de letramento, Soares (2006, p. 65) esclarece que não é uma palavra fácil de definir, por abranger todas as dimensões e a complexidade do significado em um único conceito:

[...] as dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição.

Mortatti (2004, p. 11) corrobora a complexidade e controvérsias sobre a definição do termo letramento ao afirmar que, "até por se tratar de uma palavra recente, nem sempre são idênticos os significados que lhe vêm sendo atribuídos nesses diferentes espaços, assim como os objetivos com que é utilizada".

Essa abrangência assinalada por Soares (2006) vai ao encontro de abordagens que conceituam letramento como práticas sociais que levam em consideração o contexto das relações socioculturais de cada sujeito ou o modo como ele se organiza socialmente.

Também nesse sentido, Street (2014) identifica a existência de múltiplos letramentos, praticados em contextos reais, e sugere aos leitores que rejeitem uma visão etnocêntrica e hierárquica, privilegiando uma forma particular de letramento sobre as muitas variedades que existem.

Refutando essa perspectiva, o teórico sugere um modelo ideológico de letramento, no qual as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas em significados culturais e nas relações de poder a ele associadas: "recentemente, porém, a tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla de letramento como uma prática social e numa visão transcultural" (STREET, 2014, p. 17).

Essa expansão do uso da nomenclatura letramento integra o plural dos letramentos, no sentido de usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais amplo da palavra para designar a construção de

sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, há uma relação diferenciada entre o letramento literário e a escrita. Pelo entendimento dessa singularidade, o termo é definido como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Por esse viés, define-se letramento literário como um fenômeno de eventos e práticas sociais que envolvem a interação leitor e escritor, produzindo o exercício socializado na escola por meio da leitura literária, tendo como finalidade principal a construção e reconstrução dos significados em relação ao texto.

Para Cosson e Souza (2011, p. 103), o letramento literário se distingue das demais formas de letramento porque leva à compreensão da palavra a partir dela mesma, bem como porque precisa da escola para se concretizar. De acordo com os autores, o letramento literário demanda um processo educativo específico, que somente a prática de leitura de textos literários não alcança:

É importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.

De acordo com Zappone (2008, p. 52), a partir do entendimento de letramento como interações sociais que utilizam a escrita para finalidades específicas em contextos distintos, o letramento literário pode ser pertinente quando está escrita for modulada e trabalhada nas especificidades dos textos literários. A maior especificidade ou traço que diferencia os textos literários “[...] seria o traço de ficcionalidade” (ZAPPONE, 2007, p. 70).

Carvalho (2018, p. 17-18) acrescenta que toda ficção é uma criação sobre o humano: o material da literatura é a vida em várias manifestações. Assim, a leitura literária aproxima o homem de si mesmo e do mundo. Por meio dela, o homem é apresentado à vida e instigado a construir sentidos, num processo de apropriação.

Os PCNs também mencionam essa particularidade dos textos literários:

Como representação, um modo particular de dar forma às experiências humanas, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o

mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis (BRASIL, 1997, p. 26).

Soares (2004), por sua vez, divide em três categorias as instâncias de escolarização da literatura: 1) a biblioteca escolar; 2) a leitura e estudos de livros de literatura; 3) a leitura e o estudo de texto. A primeira é considerada pela autora o espaço onde se guardam os livros, o qual propicia o acesso à literatura; a segunda é a instância em que se inscreve o educador, visto que deve ser orientada, determinada e avaliada; já a terceira e última é a situação concreta em que a literatura é apresentada, por meio de fragmentos a serem lidos, compreendidos e interpretados.

Na prática, segundo Soares (2004), nesta última instância, a escolarização se dá de maneira mais intensa e inadequada. A pesquisadora chegou a essa conclusão após apresentar exemplos extraídos de livros didáticos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a partir dos quais conclui que a escolarização da literatura é inadequada, porque promove a leitura de fragmentos de textos literários fora de seus contextos, ou seja, distantes do autor e do leitor, além de apresentar uma quantidade limitada de tipos e gêneros. Ademais, revela uma escolha pouco criteriosa de autores e obras.

Soares (2004) observa também que as atividades propostas não visam à textualidade ou literalidade, ao contrário, transformam o texto literário em um mero texto informativo, usado como pretexto para exercícios de metalinguagem.

A autora ressalta que, embora a escolarização seja inevitável, visto que é da essência da escola a didatização de conhecimentos e práticas culturais, para ela é possível que se faça uma escolarização adequada. Nesse diapasão,

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler (SOARES, 2004, p. 47).

Assim sendo, compreende-se que a literatura precisa de um adequado processo de escolarização. Mas não de forma descaracterizada e tendo negada a função social dela, uma vez que a adequada escolarização da literatura contribui para a formação dos estudantes em uma perspectiva do letramento literário.

Ademais, se pode destacar que a literatura é necessária no processo de formação do leitor, já que ajuda a desenvolver a criticidade e explora a experiência humana, atribuindo-lhe sentidos. Sendo assim, a leitura literária deve ser efetivada na escola, pois “[...] não se educa apenas intelectualmente uma criança, existe também uma educação da sensibilidade, e que será responsável pelo refinamento das relações humanas” (QUEIRÓS, 2012, p. 87).

Compreende-se, portanto, que para atender à necessidade de formar leitores críticos, autônomos e sensíveis às singularidades dos textos literários, a escola deve redimensionar o ensino/aprendizagem da leitura, tornando-o uma prática significativa, na qual os educandos se apropriem das habilidades leitoras necessárias para agir com autonomia em diversos contextos, indo além dos limites da escola.

Desse modo, Souza e Cosson (2011, p. 106) consideram que, dentre os vários tipos e níveis de letramentos para se trabalhar na escola, o letramento literário deve assumir lugar privilegiado, por ser diferente dos outros letramentos, visto que

[...] conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma [...] e pelo seu objetivo principal em [...] nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas como um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive.

Sendo assim, a formação desse leitor, na escola, implica a realização de um trabalho que tenha como prioridade a construção de habilidades leitoras, definida por Colomer (2003) como algo que deve ser aprendido socialmente, pois os textos escritos inserem-se em um contexto histórico-social e há a necessidade de apreender essas relações para compreendê-los.

Com isso, vale refletir que desenvolver essa competência em leitura deveria ser a prioridade da escola, porém esta, ao longo de sua atuação, enfatizou a alfabetização enquanto decodificação, processo que, em uma sociedade tecnológica e letrada, mostrou-se insuficiente.

Segundo Soares (2003), as novas demandas sociais colocadas às pessoas, de uma forma geral, não se restringem mais a saber ler e escrever, mas a fazer uso da leitura e da escrita. A sociedade contemporânea, totalmente grafocêntrica, acaba a cada dia impondo exigências de letramento. É preciso, então, fazer o uso competente da língua escrita em circunstâncias sociais.

Nesse sentido, a articulista pontua que



Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com os textos “acartilhados” – “a vaca voa, Ivo viu a uva” –, mas com textos reais, com livros etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2003, p. 3).

Ao fazer menção a textos reais como instrumento para o docente trabalhar as habilidades leitoras em sala de aula, a autora deixa implícito que dificilmente se conseguirá êxito num ensino de leitura pautado em textos desconexos, desprovidos de sentidos. Segundo Soares (2006, p. 15), “alfabetizar significa adquirir a habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas”.

Logo, também no entendimento de Soares (2009), alfabetizar é decodificar, enquanto letrar, é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. O sentido ampliado da alfabetização, isto é, o letramento, designa práticas de leitura e escrita, as quais abrangem tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto o convívio e o hábito de utilização social da leitura e da escrita.

Também nesse sentido, no entender de Zilberman (2009), para alfabetizar letrando, deve-se tomar por base a leitura da literatura, posta como uma saída plausível para a escola na função de formar leitor literário e também na revisão do seu papel.

Nessa perspectiva, espera-se que a transmissão de conhecimentos culturais e o ensino da literatura fiquem sob responsabilidade da escola, por serem meios basilares para efetivação de um ensino completo. Então, a escolarização da literatura deve ocorrer de forma reflexiva para que ela não se torne mecânica, sem finalidade e mero instrumento de avaliação, como aponta Carvalho (2018, p. 16):

É frequente encontrar na prática escolar textos elaborados apenas para uso interno, com o único fim de ensinar a ler, destituídos de sentido. Ou a utilização de bons textos literários a serviço do ensino da gramática, quando um poema de Manuel Bandeira é usado apenas para que o aluno encontre (e sublinhe) os adjetivos.

Certamente, como já visto, atividades como essas não contribuirão para a proficiência leitora. Em vista disso, Cosson (2007) aponta a falência do ensino da leitura, ressaltando os seguintes pontos: em primeiro lugar falta um objeto próprio do

ensino para “compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada”; depois, deve-se permitir que a “leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige”; e, por último, é preciso entender que o “letramento literário, sendo prática social, é, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2007, p. 23).

Sobre esse compromisso, Coenga (2010, p. 52) ressalta:

A escola é, sem sombra de dúvida, o lugar onde a maioria das crianças e jovens tem a chance para se familiarizar com a leitura. É neste ambiente que se dá o letramento, as primeiras práticas leitoras, portanto, há necessidade de um projeto de tal envergadura que exija a presença de vários mediadores: bibliotecas, editoras, eventos culturais, família e escola.

Todavia, é válido lembrar que no que se refere ao ambiente escolar, a mediação entre o aluno e a literatura vem sendo dificultada ao longo do tempo, especialmente pela persistência de práticas tradicionais que costumam ocorrer nesse processo. Diante disso, Silva (2003) assegura que, por vezes, as conexões existentes entre leitura, literatura e escola acabam sendo desfeitas na rotina diária das salas de aula.

A autora aponta também que utilizar livros didáticos como instrumento principal no ensino da literatura, tornou-se uma prática bastante frequente nas escolas, o que já se tornou um problema. Ela alega que, muitas vezes, essas obras oferecem uma compreensão ou interpretação textual preestabelecida. E, no entendimento dela, isso talvez possa engessar ou limitar o aluno na hora de manifestar o olhar dele acerca do texto.

Além disso, percebe-se que outro ponto levantado pela escritora, e que deve ser questionado e reavaliado, diz respeito ao livro didático, pois muitos teóricos acreditam que ele proporciona textos fragmentados. E, conforme já mencionado com subsídio de Soares (2003), os textos fragmentados não possibilitam aos estudantes um aprofundamento na hora de estudar os textos.

Sobre esse direcionamento, Fernandes (2011) ressalta que ler fragmentos de textos em livros didáticos, fazer fichas de leitura, provas e exercícios gramaticais baseados em textos literários parece não ter utilidade para os alunos, pois essas práticas não objetivam trabalhar a leitura literária, e muito menos o letramento. São tarefas enfadonhas, que nada acrescentam à vida do estudante.

Cosson (2013, p. 02) enfatiza que,

Na prática pedagógica, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, mas há quatro características que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra [...]. Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais [...]. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária.

Nesse sentido, vê-se que é nessa perspectiva que o professor deve direcionar as atividades de leitura em sala de aula, proporcionando ao educando tarefas que ultrapassam o ato mecânico de ler e fazem com que ele interprete e apreenda habilidades leitoras mais complexas, por intermédio da mediação do educador.

Desse modo, para o bom êxito do ensino do texto literário, Rouxel (2012) aponta a necessidade de repensar as práticas de sala de aula. Partindo da valorização das especificidades da leitura literária, deve-se dar atenção à recepção emotiva dos alunos, instigar diálogos e reflexões.

Kleiman (2005, p. 56-57) acrescenta que “acima de tudo, no contexto escolar, o letramento implica o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práticas sociais”.

Menegassi (2005), por sua vez, afirma que as estratégias de leitura são procedimentos conscientes ou inconscientes, utilizados pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto, na tentativa de resolver os problemas que encontra durante o percurso da leitura.

Conforme discorre o autor, cabe ao professor a tarefa de trabalhar com estratégias de leitura junto aos alunos, procurando desenvolver, assim, um aprendizado mais profícuo da leitura. Isso possibilitará torná-los leitores competentes, capazes de construir novos sentidos de leitura (MENEGASSI, 2005).

Segundo os pressupostos apresentados, as estratégias constituem uma outra forma de ensinar as habilidades de leitura, por meio da sistematização das atividades, sem comprometer a literalidade das obras.

## 2.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: FORMANDO LEITORES

No intuito de atender às atuais necessidades de ensinar os alunos a ler criticamente, compreendendo o texto por meio do processo de significação ou ressignificação da escrita, alguns professores têm se empenhado em propor atividades nem sempre consideradas eficazes, pois, no entender de Frantz (2011, p. 18-19), a prática pedagógica da escola não condiz com os propósitos desta em relação à leitura, já que

[...] vemos ainda nas escolas um grande descompasso frente a essa questão. [...] Há, na verdade, um enorme caminho a ser percorrido entre o que se sabe ser necessário e o que de fato se faz ou se consegue fazer para a constituição de sujeitos leitores.

Além disso, Solé (1998, p. 22) enfatiza a importância do ato autônomo de ler,

Uma vez que é o leitor que: constrói o significado do texto, e este sentido irá variar de leitor para leitor, pois o significado que um escrito tem para um leitor não é a tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor.

Nesse sentido, deve-se levar em consideração que o professor carece de conhecimento claro e específico sobre a leitura e suas concepções, para que não desenvolva atividades equivocadas e ineficazes dela, que não atendam ao propósito de formar leitores autônomos.

Ao abordar a prática da leitura como um ato de interação do sujeito, os pesquisadores Souza *et al.* (2010, p. 46) fazem referência aos estudos de Harvey e Goudvis (2008; 2017) e assinalam a necessidade de

[...] pensar a leitura como sinônimo de atribuição de sentido; ensino e aprendizagem da leitura literária como processo de objetivação e apropriação; e constituição do leitor como movimento dialético, e resultado, sempre provisório, desse processo.

Assim, a tarefa de ensinar a ler de acordo com os pressupostos apresentados envolve a compreensão, e está se relaciona a um conjunto de conhecimentos que devem ser revistos, acrescidos e atualizados por meio da leitura. Para isso, é importante priorizar o ensino das estratégias, de modo que o leitor tenha consciência do próprio processo de leitura, como acrescenta Solé (2016, p. 73): “[...] o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender”.

Dessa forma, é muito importante que o professor dê prioridade ao trabalho com estratégias de leitura e atue como um mediador na construção de um leitor que sabe aprender, sabe onde buscar informação e como se beneficiar delas. A esse respeito, Solé (2016, p. 70) complementa que

[...] as estratégias de compreensão leitora [...] são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.

A mesma autora adverte que, sendo caracterizadas como procedimentos, as estratégias devem ser ensinadas na escola, pois as mesmas não são espontâneas, elas devem ser aprendidas. No entanto, não podem ser ensinadas de forma rígida e inflexível. Segundo Solé (2016), por não haver regularidade nesse processo, elas podem ser analisadas e aprendidas de acordo com o conhecimento e contexto de cada leitor.

Sobre esse aspecto, a pesquisadora aduz:

Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é a capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções (SOLE, 2016, p. 70).

Logo, se nota que o leitor envolvido na atividade de leitura assume uma postura ativa e consciente em relação às escolhas das estratégias que serão executadas durante o processo de compreensão. Essas ações são apontadas por Kleiman (2016, p. 74) como “operações regulares para abordar o texto”, sendo classificadas como estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas.

De acordo com a pesquisadora, as estratégias metacognitivas seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais tem-se controle consciente, no sentido de ser capaz de dizer e explicar a ação, enquanto as estratégias cognitivas da leitura seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não terem chegado ainda no nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura (KLEIMAN, 2016).

Perante essa concepção, sente-se a necessidade de atentar para o fato de que as estratégias leitoras são ações que o indivíduo realiza quando está lendo. Há momentos em que o objetivo da leitura é alcançado sem a percepção de esforço ou

demanda de tempo. Nesse caso, os processos são automáticos, o que caracteriza as estratégias cognitivas.

Já as estratégias metacognitivas levam o aluno a refletir sobre a atividade que está sendo realizada e a escolher procedimentos que facilitem o entendimento do texto, capacitando-o a perceber o nível de compreensão em que se encontra, isto é, se está ou não entendendo o texto. Tudo isso é feito conscientemente e em torno de um objetivo. Segundo Kleiman (2016, p. 76) o leitor proficiente sabe para quê está lendo e o que deseja encontrar no texto.

Souza *et al.* (2010, p. 50) corroboram esse entendimento, ao mencionarem que um bom leitor tem em mente a finalidade da leitura: lê para aprender algo, recolher alguma informação, pesquisar algum tópico para o dever escolar etc. Desse modo, os objetivos estabelecidos para determinada leitura definirão a interpretação que o leitor fará do texto e o posicionamento deste diante da leitura, podendo ocorrer que mais de um leitor, com intenções diferentes de leitura, obtenha informações distintas de um mesmo texto.

Na concepção de Solé (1998, p. 42),

[...] o fato de saber por que fazemos alguma coisa [...] saber o que pretende que façamos ou que pretendemos com uma atuação é o que nos permite atribuir-lhe sentido e é uma condição necessária para abordar essa atuação com maior segurança, com garantias de êxito.

Dessa forma, para que o trabalho com leitura seja bem-sucedido, é fundamental que o professor explicita ao aluno o que ele espera em relação às atividades propostas, qual a intenção de ler determinado texto.

De fato, como já mencionado anteriormente, percebe-se que há vários procedimentos que devem ser adequados para se chegar a um ensino de leitura em que o aluno consiga processar o que leu. E tais procedimentos precisam ser ensinados. Ressalta-se que não como métodos precisos, receitas certas ou habilidades específicas, mas como táticas de compreensão leitora, o que envolve a presença de objetivos, o planejamento das ações e, conseqüentemente, a avaliação dela.

Segundo Solé (1998), essas estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto. É importante observar que se trata de uma construção feita de forma autônoma. E, também, frisar que cabe ao professor

selecionar que estratégias serão ensinadas. Deve-se sempre priorizar aquelas que permitem ao aluno planejar sua tarefa de modo geral.

Para a autora tais estratégias devem ser sugeridas como perguntas que o leitor deve se fazer para compreender o texto, ou seja, compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura: o que/por que/para que tenho que ler? Ademais, devem ativar e trazer, junto ao ato da leitura, os conhecimentos prévios, relevantes para o conteúdo em questão: o que sei sobre o conteúdo desse texto? Outro aspecto estratégico é dirigir atenção à ideia principal, em detrimento do que pode parecer menos relevante.

Além disso, para a articulista deve-se avaliar a consistência interna do conteúdo proclamado pelo texto e a compatibilidade com o conhecimento prévio do leitor e com o sentido considerado comum: este texto tem sentido? Qual a intenção dessa leitura?

Importante também é confirmar continuamente se a apreensão ocorre, mediante a revisão e a recapitulação por meio de interrogações: qual é a ideia fundamental desse texto? De mais a mais, ela ainda considera ser fundamental elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões: qual poderá ser o final desta obra?

De acordo com Baumann (1990), nos processos de leitura, um conjunto de possibilidades para o ensino de estratégias de compreensão leitora pode ser considerado: 1) Introdução – quando são explicados aos alunos os objetivos daquilo que será trabalhado e a forma como eles serão úteis para a leitura; 2) Exemplo – quando se exemplifica a estratégia a ser trabalhada a partir de um texto; 3) Ensino Direto – quando o professor mostra, explica e escreve a habilidade em questão, dirigindo a atividade; 4) Aplicação dirigida pelo professor – quando os alunos devem pôr em prática a habilidade aprendida sob o controle e supervisão do professor; 5) Prática individual – quando o aluno deve utilizar de maneira independente a habilidade, com material novo, e aprender a partir do texto.

Baumann (1990) destaca também que é necessário que o aluno consiga estabelecer relações entre aquilo que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal.

Solé (1998) ressalta a importância de diversificar as intenções leitoras para que diferentes objetivos sejam alcançados. Inseridos nessa prática, além de aprenderem a ativar uma quantidade maior de estratégias, os alunos conseguem assimilar as múltiplas finalidades da leitura.

Para ela, a quantidade de objetivos equivale ao número de leitores, sendo impossível enumerá-los. Entretanto, a escritora elenca alguns que considera importantes para a vida adulta, os quais, portanto, devem ser fomentados na escola, como pode ser visto a seguir.

#### **2.4.1 Ler para obter uma informação precisa**

Trata-se de uma atividade que exige uma leitura muito seletiva, feita para localizar algum dado de interesse do leitor. Quando se lê para obter informação precisa, busca-se um dado, em detrimento de outros. Por exemplo, o dia e o horário em que um filme estará em cartaz, que pode ser obtido lendo um jornal. Ou um telefone em uma lista.

Essa leitura exige algumas habilidades específicas, como, por exemplo, o conhecimento da ordem alfabética, visto que, em dicionários ou listas telefônicas, as informações estão organizadas nessa ordem. Outro exemplo de habilidade específica é saber que os jornais destinam páginas especiais para cultura e que há neles um índice para acessarmos tais páginas.

Conforme argumenta a escritora<sup>1</sup>,

[...] o fomento da leitura como meio para encontrar informações precisas tem a vantagem de aproximá-la de um contexto de uso real [...] e, ao mesmo tempo, trabalhar aspectos de leitura, como a rapidez, muito valorizados na escola (SOLÉ, 1998, p. 93).

#### **2.4.2 Leitura para seguir instruções**

Nessa tarefa, a leitura constitui um meio pelo qual o leitor põe em prática as orientações necessárias na execução de uma ação pretendida: ler um manual de montagem de um jogo, instruções de uso de um eletrodoméstico, receita de um doce etc.

Dessa forma, para se alcançar o objetivo proposto, é necessário que se tenha uma compreensão global do texto lido. Segundo a narrativa de Solé (1998, p. 93) expõe,

---

<sup>1</sup> SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.



[...] nestes casos, uma vantagem inegável é que a tarefa de leitura é completamente significativa e funcional; a criança lê porque é preciso, e, além disso, tem a necessidade de controlar sua própria compreensão.

### **2.4.3 Ler para obter uma informação de caráter geral**

Trata-se de uma leitura caracterizada pelo não aprofundamento da busca pela compreensão textual. As ideias mais gerais são o bastante para formar uma opinião sobre o texto.

Assim sendo, lê-se para [...] “saber de que trata” um texto, “saber o que acontece”, ver se interessa continuar lendo... [...] o incentivo deste tipo de atividade é essencial para o desenvolvimento da “leitura crítica”, em que o leitor lê segundo os seus próprios interesses e propósitos, formando uma impressão do texto, e sabe tanto o que tem de ler com relação a eles quanto o que pode opor-se<sup>2</sup>.

### **2.4.4 Ler para aprender**

Independente do propósito leitor, toda leitura favorece uma aprendizagem, porém, quando há um objetivo explícito em relação à ampliação do conhecimento [...] “a partir da leitura de um texto determinado” (SOLÉ, 1998, p. 92). Ela defende que essa leitura se efetiva com características específicas e envolve dois processos: no primeiro se faz uma leitura geral, depois as ideias contidas no texto são aprofundadas.

Nesta tarefa, a autora ressalta que é de grande valia para o aprendizado a elaboração de resumos e esquemas, anotações das dúvidas e a leitura de outros textos que possam contribuir para a aprendizagem. A concretização desse objetivo, ‘ler para aprender’ pode ser facilitada se o aluno tiver alguns objetivos concretos de aprendizagem. Ou seja, que não saiba apenas que lê para aprender, mas que saiba o que se espera que ele aprenda concretamente (SOLÉ, 1998).

### **2.4.5 Ler para revisar um escrito próprio**

Já na tarefa de ler para revisar um escrito próprio, o autor/ revisor reflete sobre a adequação do texto em relação à mensagem a ser transmitida, fazendo uso da

---

<sup>2</sup> Ibid, p. 94-95.

leitura como um instrumento de controle e regulação, assumindo simultaneamente o papel de autor e futuro leitor. A articulista<sup>3</sup> afirma que se trata de

[...] uma leitura crítica, útil, que nos ajuda a aprender a escrever. [...] No contexto escolar, a autorrevisão das próprias redações escritas é um ingrediente imprescindível em um enfoque integrado do ensino da leitura e da escrita, útil para capacitar as crianças no uso de estratégias de redação de textos.

#### **2.4.6 Ler por prazer**

Esse objetivo está relacionado à experiência emocional desencadeada pela leitura. A autora ressalta que “a leitura por prazer associa-se [sic] à leitura de literatura”, pela possibilidade de se adequar ao nível dos alunos. No entanto, é preciso fazer uma distinção entre ler literatura por deleite e ler literatura para realizar determinadas tarefas<sup>4</sup>.

#### **2.4.7 Ler para comunicar um texto a um auditório**

Este tipo de atividade baseia-se na leitura de um discurso, um sermão, de uma conferência, de uma poesia em uma apresentação, entre outros. Há um esforço por parte do leitor no intuito de favorecer a compreensão do ouvinte. Para isso, faz uso de recursos como: entoação, pausa, exemplos não lidos, ênfase em determinados aspectos.

Solé (1998), assim como outros atores dessa temática consideram que neste tipo de leitura os aspectos formais são muito importantes, por isso, um leitor experiente nunca lerá em voz alta um texto para o qual não disponha de uma compreensão.

#### **2.4.8 Ler para praticar a leitura em voz alta**

Frequentemente, esse objetivo está presente nas atividades de leitura, com a intenção de que “os alunos leiam com clareza, rapidez e correção, pronunciando adequadamente, respeitando as normas de pontuação e com a entoação requerida”<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Ibid, p. 96.

<sup>4</sup> Ibid, p. 97.

<sup>5</sup> Ibid, p. 98.

Entretanto, a pesquisadora chama a atenção para o cuidado de não deixar a compreensão em segundo plano, ou seja, trabalhar os aspectos formais e depois avaliar se houve entendimento do texto. Ela sugere que

[...] o aluno deve ter a oportunidade de lê-lo com essa finalidade; neste caso, deve haver uma leitura individual, silenciosa, permitindo que o leitor siga seu ritmo, para atingir o objetivo “compreensão”. Não se pode esperar que a atenção dos alunos (especialmente nas etapas iniciais de aprendizagem da leitura) possa distribuir-se da mesma maneira entre a construção do significado e a necessidade de oralizar bem (SOLÉ, 1998, p. 98-99).

#### **2.4.9 Ler para verificar o que se aprendeu**

Segundo Solé (1998), é necessário ter cautela ao trabalhar esse objetivo, mesmo porque responder a determinadas perguntas não garante que, de fato, o aluno compreendeu o texto lido. Ela destaca a necessidade de planejar bem as atividades orientadas por esse propósito leitor, cuja sequência se estabelece em leitura/perguntas/respostas, para que o discente não chegue à conclusão de que se deve ler apenas para responder a perguntas feitas pelo professor.

Um outro ponto por ela destacado é que a sequência descrita não contempla uma totalidade de objetivos de leitura, já que

[...] uma visão ampla da leitura, e um objetivo geral que consista em formar bons leitores não só para o contexto escolar, mas para a vida, exige maior diversificação nos seus propósitos, nas atividades que a promovem e nos textos utilizados como meio para incentivá-la (SOLÉ, 1998, p. 99-100).

De acordo com a pesquisadora, para formar bons leitores, todos esses objetivos devem ser fomentados na escola, em atividades significativas de leitura. Quando se ensina a ler com diferentes objetivos, os próprios alunos desenvolvem a habilidade de propor objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados aos seus propósitos.

Além de esclarecer aos alunos sobre os objetivos de leitura a serem alcançados, o professor deve investir em novos métodos, que envolvam conscientemente as estratégias de leitura, para que todo esse processo se efetive em situação de ensino.

Souza *et al.* (2010), ao mencionarem Pressley e Afflerbach (1995), versam sobre o uso das estratégias de leitura em três momentos: pré-leitura, durante a leitura e depois da leitura. Sobre essa questão, Solé (1998) aduz que essa divisão é

meramente didática, já que muitas estratégias podem ocorrer praticamente de forma simultânea e que estas facilitam a compreensão do texto.

Outro aspecto, conforme indicam Souza *et al.* (2010, p. 50) é que “antes de ler, bons leitores geralmente ativam conhecimentos prévios que podem então ser relacionados às ideias do texto”, estabelecendo conexões significativas entre o que se sabe e os novos conhecimentos, com o intuito de entender o que é lido.

Os autores apontam o conhecimento prévio como uma estratégia essencial, pelo fato de ele agregar todas as demais estratégias, sendo por isso chamada de estratégia-mãe ou estratégia guarda-chuva (SOUZA *et al.*, 2010, p. 66).

De fato, observa-se que é esse conhecimento que cada indivíduo adquire por meio de experiências e aciona quando precisa articular uma nova informação que dará condições para a construção de significados. Assim, quanto maior for a bagagem cultural sobre um determinado assunto, mais facilidade o indivíduo terá de compreender o texto.

Serra e Oller (2003, p. 40) corroboram essa opinião, ao afirmarem que “a diferença de conteúdos entre o que se lê e o que se sabe deve ser suficientemente pequena para estabelecer conexões e suficientemente ampla, por sua vez, para que possa despertar o interesse do leitor”.

Para atender ao propósito desta pesquisa, que foi trabalhar as estratégias de leitura por meio da literatura infantil, optou-se por tomar como referência a obra de Souza *et al.* (2010), que apresentam esta categorização das estratégias: conexões, inferências, visualização, sumarização e síntese.

Sobre essa nomenclatura, é importante ressaltar a possibilidade de se encontrarem autores que se referem aos mesmos tipos de estratégia, porém com nomes diferentes. Por isso, foi frisado que as estratégias detalhadas a seguir estão em conformidade com a apresentação dos autores ora mencionados.

## 2.5 CONEXÕES

Conexão é uma estratégia na qual o aluno deve relacionar as experiências vividas, o conhecimento de mundo e a lembrança de outros textos ou filme com a leitura que está realizando. Quando esses conhecimentos são acionados durante a leitura, o leitor compreende o texto com mais facilidade, como por exemplo, ao ler o

livro “Alguém muito especial”, de Miriam Portela, o qual narra a história do menino Tico que ganhou um irmãozinho com síndrome de *Down* chamado por ele de China. A obra mostra como a família e, em especial o Tico, aprendeu a conviver com o novo membro da família.

Durante a leitura o discente pode lembrar da chegada de um irmão ou parente “especial” ou até mesmo de como conheceu e convive com um coleguinha da escola considerado “diferente”. Essas lembranças trazem à tona os sentimentos e as descobertas desse relacionamento, tornando a leitura prazerosa e mais fácil de ser entendida.

Os pesquisadores sugerem que as aulas de estratégias percorram espaços diferentes, passem pelo lar, até chegar a assuntos globais ou culturais mais distantes da vida da maioria das crianças (SOUZA *et al.*, 2010, p. 67).

Essas conexões podem ser: conexão texto-leitor, que ocorre quando se relacionam o texto com as vivências do leitor; conexão texto-texto, que acontece quando, ao ler um texto, um fato ou personagem faz o leitor lembrar-se de outro texto, por certa similaridade entre eles; e conexão texto-mundo, que é realizada quando o leitor relaciona o que está lendo com episódios acontecidos na sociedade e no mundo.

## 2.6 INFERÊNCIA

É uma estratégia em que o aluno busca compreender uma informação que não foi explícita no texto. Para isso, ele observa as pistas deixadas pelo autor e relaciona com o seu conhecimento prévio, estabelecendo um diálogo com o texto, a fim de prever o que irá acontecer ou que informações estarão contidas neste.

Como se observa na obra “Lolo Barnabé”, de Eva Furnari, em que sempre depois de uma invenção, o narrador afirma que todos ficavam felizes, mas nem tanto. Dessa maneira, o leitor é induzido a pensar nos motivos pelos quais a família não ficou totalmente feliz. Assim, fazer inferências é ler nas entrelinhas.

Dessa forma, para Souza *et al.* (2010, p. 76),

[...] a realização de inferências é muito importante para que haja compreensão leitora, logo, os professores devem ensinar aos alunos como devem agir durante a leitura, mostrando as dicas que cada texto possui e ensinando como combiná-las com seu conhecimento prévio para fazer inferências adequadas.

## 2.7 VISUALIZAÇÃO

Por meio dessa estratégia, o leitor cria imagens mentais, deixando-se envolver por sentimentos, sensações e imagens, os quais permitem que as palavras se tornem ilustrações na mente. Quando o aluno lê o livro “A galinha ruiva”, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, que narra todo o trabalho envolvido na preparação do bolo que vai desde o plantio do milho até o momento em que ele fica pronto e exala aquele cheiro de dar água na boca.

A professora pode instigar os discentes a pensarem sobre o que leram a fim de usarem seus sentidos para criarem imagens mentais. Com base na história, as crianças podem imaginar como era o sítio onde a galinha ruiva morava, o barulho produzido pelo moinho e o cheiro do bolo assado que produz água na boca.

Desse modo, para Souza *et al.* (2010, p. 85),

[...] quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenário e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida [...] essas imagens são profundamente pessoais e fazem com que a experiência da leitura se torne prazerosa.

## 2.8 SUMARIZAÇÃO

Essa estratégia pressupõe a capacidade para identificar o que é essencial em um texto, baseado no que o leitor determina a partir dos seus propósitos de leitura. Para isso, após ler e refletir sobre o que leu, o aluno deve avaliar as informações com a finalidade de distinguir o que é importante do que está apenas complementando, ou, seja, o detalhe.

Além de destacar as partes principais do texto, o aluno também poderá fazer anotações para rescrever com as próprias palavras o que foi destacado, relacionando com o seu conhecimento prévio. Assim, a compreensão será maior, como também terá mais facilidade de lembrá-lo.

Uma forma de auxiliar os discentes nessa tarefa, é orientando-os para a necessidade de prestarem a atenção no momento em que forem recontar o que leram, atentando para a lógica dos fatos, pois o que é importante não pode ser deixado para trás, pois compromete a coerência do texto, como também o entendimento dele.

Segundo Harvey e Goudvis (2008 apud SOUZA, 2010) os leitores devem parar a cada página para pensar sobre o que estão lendo, antes de prosseguir com a leitura. Refletir sobre o relevante e detalhar informações ajuda o leitor a produzir significados do texto.

## 2.9 SÍNTESE

Essa estratégia de leitura consiste em resumir um texto a partir das impressões pessoais do leitor. Para isso, é necessário elencar o que é importante (sumarizar) e depois articular as informações principais com conhecimento prévio, atribuindo-lhes novos significados. Isso possibilita ao aluno reconstruir o texto a partir do entendimento dos fatos principais.

Segundo Souza *et al.* (2010, p. 104), quando os leitores sintetizam, usam uma variedade de estratégias para construir e aumentar o conhecimento. Além disso, conectam o novo com o conhecido, articulam para permitir sintetizar a informação e usá-la ativamente.

As autoras Harvey e Goudvis (2008 apud SOUZA, 2010) orientam também que inicialmente, o ensino dessa estratégia deve ser feito com livros da literatura infantil com poucos detalhes para melhor aproveitamento da atividade.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS: TEORIA, SUJEITOS E CENÁRIOS DA INTERVENÇÃO

Nessa etapa de averiguação desta dissertação foram circunscritos os caminhos metodológicos, elencados para o delineamento da investigação. Assim, encontram-se tecidas, a seguir, algumas breves considerações sobre a pesquisa-ação, as origens, as subdivisões e as dimensões desta.

A origem da pesquisa-ação se dá com os trabalhos de Lewin (1946). A autoria do termo também foi atribuída ao autor. Conforme relatado a pesquisa-ação pode ser caracterizada por conceituar os problemas, planejar a solução, executar o planejamento, bem como avaliar as ações desenvolvidas para resolvê-los. Vale ressaltar que se trata de um processo cíclico, ou seja, há uma repetição do ciclo de atividades (KOERICH *et al.*, 2009, acesso em 10 mar. 2020).

Considerado como inovador, esse trabalho de Lewin (1946) sobre pesquisa-ação ressalta os aspectos participativos e democráticos, já que a pesquisa tem desenvolvimento contando com a participação efetiva dos sujeitos, além de receber orientação sobre a resolução de problemas nos ambientes em que os mesmos se sucedem.

Entretanto, conforme Koerich *et al.* (2009, acesso em 10 mar. 2020) explicitam no artigo produzido por eles, faz-se necessário destacar que há uma certa preocupação original acerca da validade científica dos resultados da pesquisa, especialmente pelo fato de que são levados em consideração os diagnósticos da situação (tanto antes quanto depois das ações), além do registro detalhado que é feito de todos os fatos e acontecimentos envolvidos.

Para entender o modelo de pesquisa-ação observa-se que o mesmo está relacionado a dois conceitos: o ato de investigação e o ato substantivo. O primeiro pode ser compreendido como uma ação que impele uma indagação. Já o segundo se inscreve como uma ação que promove uma mudança desejável no contexto em que a pesquisa foi realizada, isto é, pode-se dizer que, na investigação-ação, as ações são essencialmente atos substantivos. Isso quer dizer que a ação de investigar, por si só, já implica a obrigatoriedade em beneficiar pessoas que não fazem parte da comunidade dita científica (KOERICH *et al.*, 2009, acesso em 10 mar. 2020).



Depois do trabalho de Lewin (1946), percebeu-se que a pesquisa-ação passou a ser utilizada de modos diferentes e com objetivos também distintos, constituindo, assim, um amplo espectro de abordagens teórico-metodológicas, o que torna importante refletir sobre as possibilidades metodológicas.

Os estudos de Franco (2005) encontraram ao menos três conceituações diferentes de pesquisa-ação no Brasil, classificadas como sendo: a pesquisa-ação colaborativa, a pesquisa-ação crítica e a pesquisa-ação estratégica.

A autora relata que na pesquisa-ação colaborativa a busca de transformação é solicitada aos pesquisadores pelo próprio grupo de referência. Nesse contexto, o papel do pesquisador se direciona a fazer parte e cientificar um processo de mudança que antes era desencadeado pelos sujeitos do grupo (KOERICH *et al.*, 2009, acesso em 10 mar. 2020).

Já a pesquisa-ação crítica se dá a partir das pesquisas iniciais com o grupo, quando é percebida a necessidade de transformação. Ela procede de um processo em que a construção cognitiva da experiência é valorizada, apoiado por uma reflexão crítica coletiva que objetiva a liberdade dos sujeitos dessas condições que são consideradas opressivas pelo coletivo.

E, por fim, não se pode deixar de concordar com Koerich *et al.* (2009, acesso em 10 mar. 2020) e mencionar que a pesquisa-ação estratégica é descrita como aquela que tem a transformação planejada com antecipação, sem a participação dos sujeitos. Nesse tipo de pesquisa-ação, somente o pesquisador acompanha os efeitos e avalia os resultados.

A pesquisa-ação incorporou, ao longo dos anos, a dialética da realidade social e os fundamentos de uma racionalidade crítica linear. Nesse contexto, o *status* de investigação dela voltou-se para a transformação social, confirmado nos compromissos éticos e políticos, visando à emancipação dos sujeitos e das condições que dificultavam esse processo (KOERICH *et al.*, 2009, acesso em 10 mar. 2020).

Tornou-se, assim, metodologia pautada por abordagens interpretativas de análise e estruturada sob a forma de participação crítica, tendo se firmado como um processo essencialmente crítico e político.

No que tange à pesquisa qualitativa, devem ser consideradas três dimensões da pesquisa-ação, de acordo com Franco (2005). A primeira, a ontológica, se refere à natureza do objeto que se pretende conhecer. Já a segunda é a epistemológica, que

é alusiva à relação entre o sujeito e o conhecimento. E a terceira se traduz como metodológica, indicada pelos processos de conhecimento que são 'utilizados pelo pesquisador'.

Nessa perspectiva, segundo discorrem Koerich *et al.* (2009, acesso em 10 mar. 2020), para melhor compreensão de todo esse processo, as três foram especificadas e separadas, em tópicos, da seguinte forma:

- A dimensão ontológica: essa toma como referência um conhecimento norteador, o qual deve propiciar aos sujeitos produzirem conhecimentos para entender melhor o que condiciona a prática; estabelecer mudanças nas práticas profissionais que causem melhorias nessas práticas; obter os fins coletivamente desejados; e produzir conhecimentos a fim de reestruturar os processos formativos.

- A dimensão epistemológica: necessita de um mergulho na intersubjetividade da dialética do coletivo. Nesse caso, o pesquisador deve assumir uma postura diferenciada diante do conhecimento, buscando, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa. Esse misto de pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, se torne parte do universo pesquisado, anulando, por vezes, a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa.

- A dimensão metodológica: demanda processos articuladores entre a ontologia e a epistemologia da pesquisa-ação, que consolidem, no grupo, uma dinâmica de princípios e práticas dialógicas, participativas e transformadoras. Nela é necessário observar que a práxis social é ponto de partida e de chegada, no que se refere à construção/ressignificação do conhecimento. Ademais, deve-se notar que o processo de conhecimento é estabelecido nas diversas articulações com a intersubjetividade. Além disso, a pesquisa-ação carece de ser realizada no contexto natural da realidade a ser pesquisada. Deve-se considerar, ainda, que a flexibilidade de procedimentos é essencial e que a metodologia deve propiciar condições para ajustes, bem como seguir de acordo com as sínteses provisórias que vão se estabelecendo no grupo. Por fim, a metodologia deve considerar o exercício contínuo, de acordo com as espirais cíclicas, que abarcam o planejamento, a ação, a reflexão, a pesquisa, a resignificação e o replanejamento, sempre que se fizer necessário (KOERICH *et al.*, 2009, acesso em 10 mar. 2020).

Diante desse cenário, é possível destacar que na pesquisa-ação, em suma, o processo de investigação, de educação e de ação acontecem de forma simultânea, como evidenciam Koerich *et al.* (2009, acesso em 10 mar. 2020). Sendo assim, percebe-se que o conhecimento se dá quando os sujeitos participam ativamente do processo de pesquisa, até mesmo por motivações epistemológicas e metodológicas.

### 3.1 A PRÁTICA DA PESQUISA-AÇÃO EM PROCESSO PEDAGÓGICO

Desse modo, destaca-se o fato de que se alguém opta por trabalhar com a pesquisa-ação como metodologia educacional, por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, quando se pretende a transformação da prática. No entanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão o eixo da caracterização da abordagem da pesquisa-ação (FRANCO, 2005).

Logo, torna-se possível salientar que a pesquisa-ação se configura pela interação. O pesquisador não somente faz o levantamento do problema, como também age intencionalmente sobre ele, criando estratégias para a resolução do mesmo. Nesse processo, deve haver a construção/ ampliação do conhecimento, conscientização acerca das decisões a serem tomadas e comprometimento nas ações a serem efetuadas.

Dessa forma, ressalta-se que o pesquisador participa ativamente nas análises dos dados levantados, no planejamento coletivo das ações, no monitoramento e também na avaliação da intervenção.

Um outro aspecto relevante acerca da prática de uma pesquisa-ação é que ela é uma investigação autorreflexiva por parte dos que estão nela envolvidos, de acordo com Kemmis e McTaggart (1988, p. 248):

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa.

Assim, observa-se que quanto à realização prática de um trabalho de pesquisa-ação, é necessário, antes de tudo, de acordo com Serrano (1990), estruturar um grupo com o qual se desenvolverá o processo de investigação.

É fundamental que os participantes desse grupo tenham conhecimento de que precisarão intervir em todas as etapas do processo, devendo, pois, existir, por parte deles, comprometimento e disponibilidade para os encontros periódicos, visto que “quando um grupo de pessoas inicia uma dinâmica de Investigação-ação, compromete-se, ao mesmo tempo, a aproximar-se contínua e sistematicamente da realidade educativa que está vivendo para interrogá-la e interrogar-se sobre ela” (SERRANO, 1990, p. 98).

No que tange ao pesquisador, a pesquisa-ação apresenta um novo tipo: um pesquisador flexível e aberto ao replanejamento; cheio de curiosidade; indagativo; e atento às ações. Um pesquisador disposto a retornar aos dados para reinterpretá-los e confrontá-los com novas fontes.

Destarte, sabe-se que já se pode formar um perfil da pesquisa-ação que lhe garanta, inicialmente, um aspecto inovador, baseado em pelo menos três pontos: impulso democrático, caráter participativo e contribuição para a mudança social.

Importante, neste ponto da pesquisa, informar que, embora se possam configurar elementos da pesquisa-ação, não se deve deixar de observar que um dos aspectos desse tipo de pesquisa, é que como método, ela integra várias técnicas de pesquisa social que envolve a coleta e a análise de dados, a organização das ações e intervenção dos problemas, além das técnicas para trabalhar com a dimensão coletiva e interativa na produção do conhecimento.

Assim, nota-se que o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador. A metodologia empregada na pesquisa-ação é basicamente a qualitativa que exige investigação, análise e reflexão.

Nesse viés, foi possível se pautar em Baldissera (2001, p. 6):

Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva.

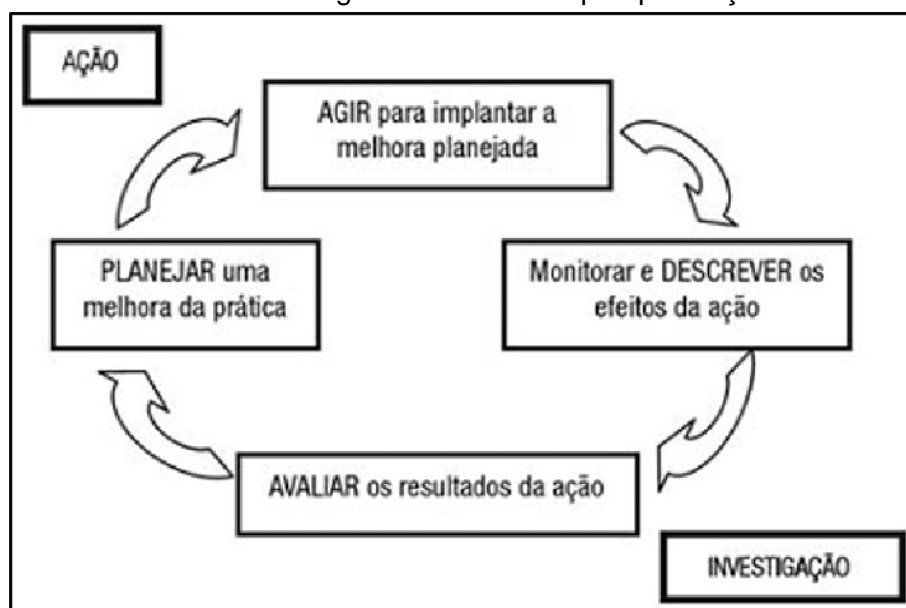
Deste modo, para a autora, quando se utiliza a proposta metodológica da pesquisa-ação, tem-se a possibilidade de produzir conhecimentos e ampliar o olhar sobre as informações de um coletivo. Existe, nesta metodologia, uma estreita relação entre pesquisa e prática, visto que ela engloba conhecimento teórico e, ao mesmo tempo, a participação dos envolvidos.

Outro ponto que a autora ressalta é que este método de pesquisa não se limita a uma única forma de ação, ao contrário, viabiliza a inserção do pesquisador em determinada realidade social, podendo ele fazer parte dessa realidade, com o objetivo de coletar e interpretar dados. Assim, acontece de o pesquisador modificar o contexto coletivo e as relações, tendo em vista uma prática participativa e interventiva com o objetivo de transformação social.

Cabe aqui lembrar um ponto relevante, apontado por Tripp (2005), para quem o primeiro aspecto a ser considerado por alguém interessado em desenvolver a pesquisa-ação é entender que toda ela é um procedimento que oscila sistematicamente entre investigação e ação e se transforma em um processo cíclico.

Diante disso, de acordo com Tripp (2005), o processo investigativo da pesquisa-ação constitui-se de quatro fases cíclicas: planejar, agir, descrever e avaliar.

Figura 1 – Fases da pesquisa-ação



Fonte: Tripp (2005). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

Como visto, a pesquisa-ação efetiva-se por meio de uma ação planejada, na qual o pesquisador participa ativamente das quatro etapas: planejamento, ação, monitoramento e avaliação, no intuito de intervir na realidade observada. Barbier (2007, p. 43) pondera sobre essa intervenção, ao afirmar que a mudança pretendida não é imposta pelos pesquisadores, mas que

[...] resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos. Se o processo é induzido pelos pesquisadores, em função de modalidades que eles propõem, a pesquisa é efetuada pelos atores em situação e sobre a situação destes.

Dessa forma, percebe-se que ao orientar as ações da intervenção, o pesquisador, que também faz parte do grupo participante, favorece a construção da autonomia, pois, ao trabalharem a partir e sobre as dificuldades, todos se constituem autores de suas próprias transformações e desenvolvimento.

Franco (2005, p. 489) corrobora o pensamento de Barbier (2007), ao mencionar que a pesquisa-ação deve considerar, dentre outras questões, “[...] a organização de condições de autoformação e emancipação aos sujeitos da ação; a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade”.

Thiollent (1985, p. 14), por sua vez, ressalta o aspecto social, bem como a importância do envolvimento amplo do pesquisador e dos participantes na metodologia de pesquisa-ação:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

É importante destacar que a pesquisa pode ser realmente denominada de pesquisa-ação quando de fato houver uma ação por parte das pessoas envolvidas no processo investigativo. Isso se evidencia porque a pesquisa-ação sempre envolve ou um projeto de ação social, ou a solução de problemas coletivos, bem como está centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva.

Assim, vê-se que a pesquisa-ação, dessa forma, exige um envolvimento relacional entre o pesquisador e os indivíduos participantes deste processo de estudo da realidade, que é do tipo participativo/coletivo. A participação ativa do pesquisador é evidenciada dentro do processo do ‘conhecer’, com os ‘cuidados’ necessários para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a ‘dizer e a fazer’. Isto é, não se trata de uma simples coleta de dados.

Nessa perspectiva, ressalta Thiollent (1985, p. 16), “é necessário definir, com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de

conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação”.

Thiollent (1985), ademais, diz ser necessária uma ampla interação entre os pesquisadores e os participantes na pesquisa, que, para ele, não deve limitar-se a uma forma de ação (risco de ativismo), mas buscar ampliar o conhecimento dos próprios pesquisadores, além do conhecimento das pessoas e grupos que participarem do processo, bem como contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões levantadas.

Pereira (1998, p. 143), por sua vez, citando Elliot, destaca que o objetivo da pesquisa-ação é a mudança na realidade concreta, no dia-a-dia das pessoas, é "desenvolver a prática antes do prático".

Ressalte-se, assim, que a pesquisa-ação na Educação, por meio da integração de grupos, objetiva diagnosticar e resolver as necessidades específicas, frutos da realidade vivida na sala de aula, escola e ou comunidade na qual se insere. Desse modo, provoca mudanças e possibilita ao professor-pesquisador teorizar o conhecimento, a partir da ação do mesmo na prática-pedagógica.

## **4 A PESQUISA-AÇÃO NA PRÁTICA**

Tendo por base tais considerações, esta dissertação investigou as implicações concernentes ao ensino da compreensão leitora, que foi realizada em uma turma do 4º ano de uma escola pública municipal, na região Sul do Estado do Espírito Santo. A instituição está situada na área rural da cidade de Presidente Kennedy, na qual a pesquisadora também atua como professora. Trata-se de uma escola que funciona em três turnos (matutino, vespertino e noturno), oferecendo aulas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental II e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com aproximadamente 820 alunos frequentes ao longo do ano de 2019, essa escola tem como objetivo o desenvolvimento completo do educando, promovendo a formação de sujeitos capazes de exercer efetivamente o papel como cidadãos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola realiza vários projetos como meio ambiente e sustentabilidade, prevenção às drogas, ação social envolvendo também a comunidade.

Por atuar como professora nesse estabelecimento de ensino, não foi necessário destinar tempo para conhecer o campo a ser pesquisado. Assim, iniciou-se com a entrega do projeto de pesquisa à Secretaria Municipal de Educação (Seme) juntamente com um pedido de autorização para realização da pesquisa na escola da rede na qual atuava.

Depois de concedida a autorização pela Secretaria Municipal de Educação, a pesquisadora reuniu-se com a diretora da escola para a entrega do documento e, também, solicitar desta a autorização para a realização da pesquisa.

Mediante a permissão da gestora, a pesquisa de campo foi iniciada no mês de setembro de 2019 com a organização do planejamento, que foi executado nos meses de outubro e finalizada no mês novembro com a apresentação dos resultados e a elaboração do guia didático.

### **4.1 SUJEITOS DA PESQUISA**

Os sujeitos desta pesquisa foram 23 alunos, entre nove (9) e 11 anos, devidamente matriculados no 4º ano de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), na região Sul do Estado do Espírito Santo, Brasil.



A participação dos discentes neste estudo se deu durante a realização das oficinas, nas quais se trabalharam as estratégias para o ensino da compreensão leitora. A fim de manter o anonimato dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, seus nomes foram preservados. Deste modo, os alunos foram identificados por A-1, A-2 e assim sucessivamente.

Além dos discentes, o pedagogo responsável pelas turmas do 4º e do 5º ano também colaborou com o desenvolvimento dessa pesquisa por meio do diálogo no momento que era conversado sobre as oficinas a serem realizadas, como também, ao compartilhar os resultados alcançados.

#### 4.2 AS OFICINAS NA PESQUISA-AÇÃO: ESTRUTURA DAS OFICINAS

Tomando como referência a releitura da proposta norte-americana de Harvey e Goudvis (2008; 2017) apresentada por Souza *et al.* (2010), foram realizadas sete (7) oficinas para trabalhar as estratégias de conexão, inferência, visualização, sumarização e síntese, propostas por esses pesquisadores.

Eles sugerem que a oficina tenha uma duração, aproximadamente, de 60 minutos e pode ser estruturada da seguinte forma:

- Aula introdutória ou moldar (5 a 10 minutos);
- Prática guiada e leitura independente (35 a 50 minutos);
- Avaliação (5 a 10 minutos).

**Aula introdutória (moldar):** é o momento da sistematização; o professor irá explicar a estratégia a ser ensinada, deixar bem claro o objetivo dele naquele momento; dizer o que sente e o que pensa enquanto lê em voz alta o livro escolhido de acordo com a estratégia a ser ensinada. Ele mostrará para o aluno as atitudes que um leitor autônomo tem enquanto lê, o que ele pensa e o que faz em relação ao texto. Além disso, o mediador deve explicitar como essa atitude melhora a compreensão no momento da leitura.

**Prática guiada:** nessa etapa o professor e os discentes praticam a estratégia juntos. A turma é organizada em pequenos grupos e, intencionalmente, o mediador direciona a conversa considerando a estratégia escolhida para ser realizada. Ele interage com cada estudante, ouvindo e ajudando-o na dificuldade que houver. É um

momento de compartilhar saberes e dificuldades e essa interação favorece a reflexão, permitindo que o aluno amplie a própria opinião ou, até mesmo, reformule o que havia pensado.

**Leitura independente:** nessa fase os educandos, sozinhos, devem realizar a estratégia ensinada, demonstrando o que aprenderam. No final da atividade, cria-se o momento do compartilhamento. Os estudantes devem relatar, ouvir os colegas e comparar as respostas.

**Avaliação:** nesse momento o professor deve ponderar sobre a oficina de leitura, sobre a utilidade dessa proposta, sobre a recepção dos alunos, das expectativas atendidas, dos objetivos alcançados e se deve ou não dar continuidade a essa atividade.

Além disso, deve-se retornar a leitura a fim de perceber em que momento, como e para quê foi utilizado a estratégia. Para isso, alguns recursos avaliativos como roteiro para discussão oral, cartazes sínteses, fichas avaliativas, gráficos organizadores, entre outros são importantes suportes nessa tarefa de avaliar.

Diante disso, o foco foi trabalhar o ensino das estratégias por meio das oficinas, com o planejamento de atividades a partir de textos literários. É importante ressaltar que nessa etapa foram encontrados alguns obstáculos em relação ao acervo literário da escola. A quantidade de livros disponíveis ao público infantil era pequena e havia apenas uma unidade para cada título, o que levou a pesquisadora a comprar, com recursos próprios, alguns exemplares de literatura infantil, especialmente para o ensino de determinadas estratégias que demandam uma leitura com maior profundidade.

Um outro aspecto relevante que precisa ser relatado como um empecilho e considerado foi o fato de não terem sido encontradas obras de autores regionais (capixabas) que pudessem reforçar e enriquecer ainda mais o estudo.

O início das oficinas se deu pela estratégia conexão. Para isso, considerou-se que há três tipos de conexões possíveis: conexão texto-leitor, conexão texto-texto e conexão texto-mundo. A partir desse referencial, colocou-se em prática o ensino de cada conexão, em três momentos específicos.

Assim, a aplicação das atividades ocorreu em três dias, tendo sido iniciada no dia 22 de outubro, com a realização da oficina para trabalhar a conexão texto-leitor, para a qual foi escolhido o livro “Papai é meu!” de Ilan Brenman (2018). A escolha

dessa obra se deveu ao fato de que ela é de fácil identificação com a vida do leitor, pois trata sobre os relacionamentos, com as suas mais diversas emoções, ou seja, é uma obra que facilita que se façam conexões.

Cabe aqui ressaltar novamente, de acordo com Souza et al. (2010, p. 67), que

[...] fazer conexões com as experiências pessoais facilita o entendimento. As vivências e conhecimentos abastecem as conexões que se fazem. [...] Ensinar as crianças a ativar seus conhecimentos prévios, bem como seus conhecimentos textuais, e pensar sobre suas conexões é fundamental para a compreensão.

Seguiu-se, a partir daí a sequência didática proposta pelas autoras Harvey e Goudvis (2008 apud SOUZA, 2010) para a realização das oficinas – moldar, prática guiada, leitura independente e avaliação.

Iniciou-se pela etapa moldar que, segundo Souza et al. (2010, p. 61), “é o momento em que o professor explica aos alunos a estratégia eleita para ser ensinada; modela como usá-la efetivamente para entender o texto”.

Nessa etapa, partiu-se da apresentação do livro “Papai é meu!”. Em seguida, foi explicada a estratégia a ser desenvolvida. Foi feita, em voz alta, a leitura das três primeiras páginas do livro, bem como se cuidou da verbalização das expressões e das conexões estabelecidas.

Para a prática guiada e a leitura independente, solicitou-se aos alunos que procedessem à leitura silenciosa e, à medida que fossem encontrando palavras ou frases que lhes trouxessem à memória alguma lembrança de uma situação vivenciada por eles, dessem uma pausa na leitura e codificassem o texto com a expressão “me faz lembrar...”. Ao final, os alunos compartilharam as conexões com a turma e organizaram coletivamente um cartaz, contendo as conexões de todos eles.

## 4.2 CONEXÃO TEXTO-TEXTO

Trabalhou-se essa estratégia no dia 23 de outubro. O livro utilizado foi “Procura-se lobo”, de Ana Maria Machado (2013). Foi seguida a mesma sequência proposta por Souza *et al.* (2010), obedecendo aos três momentos: moldar, prática guiada e leitura independente.

Propôs-se aos alunos que, durante a leitura, fossem codificando o texto com (T-T). Para a sistematização foi preenchida uma “folha do pensar” com a seguinte

proposta: Quando eu li “Procura-se lobo”, de Ana Maria Machado, lembrei-me de que já tinha.

Segundo Harvey e Goudvis (2008 apud SOUZA, 2010), as lembranças que vão surgindo são as conexões que os alunos vão estabelecendo com o livro. Eles podem lembrar-se de um outro livro, de uma nova versão, de um poema ou de um filme. Podem, inclusive, estabelecer relações como:

- Comparar personagens, suas personalidades e ações.
- Comparar situações da história e a linha do enredo.
- Comparar temas, lições ou mensagens na história.

Ademais, podem encontrar “temas em comum, estilo de escrita ou perspectivas de trabalho sobre um único autor” (SOUZA et al., 2010, p. 68-72).

No dia 24, foi realizada a oficina para trabalhar a estratégia texto – mundo. Para essa oficina foi escolhido o livro “Que amor de jacaré” de Geneviève Noël. Fez-se a apresentação do livro para a turma, seguindo a mesma sequência didática, com os momentos de moldar, prática guiada e leitura independente. Pediu-se aos alunos que fossem codificando o texto com (T–M) e, no final, foi realizado um momento de compartilhamento, com a elaboração de um cartaz com as relações que eles estabeleceram. Naquele momento, a professora foi o escriba, fazendo o registro do que eles iam falando.

#### 4.3 A VISUALIZAÇÃO

De acordo com Souza *et al.* (2010) e conforme visto no apanhado teórico, visualizar é uma forma de fazer inferência, o que acontece quando se cria uma imagem da história na mente. Com o objetivo de ensinar os alunos a elaborar suas próprias imagens mentais e, conseqüentemente, melhorar a compreensão do texto, trabalhou-se essa estratégia no dia 28 de outubro, inicialmente com a apresentação do livro “Um gato marinho”, da autora Roseana Murray. Foram lidas as primeiras páginas do livro e foi mostrado para os alunos como foi visualizado o texto lido.

Realizou-se, dessa forma, a prática guiada com os alunos e, em seguida, a mediadora fez a leitura do livro sem mostrar a ilustração para a classe, houve o incentivo para que visualizassem o texto, sozinhos. Nessa etapa, foi distribuído para as crianças folhas em branco e solicitado que ilustrassem a parte da história que mais

lhe chamou a atenção considerando as imagens que haviam formado mentalmente durante a leitura.

Quanto a esse momento, as pesquisadoras orientam que se auxilie o estudante no processo de visualização, com as seguintes questões:

- Depois de ler esse texto, que figura vem à sua cabeça?
- Como o autor ajuda você a imaginar as ideias do texto?
- Você usou os seus sentidos: olfato, audição, paladar e tato? Como? (SOUZA et al., 2010, p. 91).

#### 4.4 INFERÊNCIA

A oficina para trabalhar essa estratégia foi realizada no dia 30 de outubro de 2019. Escolheu-se o livro “Ana, Guto e o gato dançarino”, de Stephen Michael King, para a sistematização, seguindo as mesmas etapas: moldar, momento em que a professora mostra para os alunos como se faz; prática guiada, quando a professora faz as inferências junto com os discentes e a leitura independente, momento em que a turma pratica, sozinha, o que aprendeu. No momento da leitura independente, optou-se por trabalhar com o quadro para inferência, sugerido por Souza et al. (2010, p. 79) pois, dessa maneira,

[...] o professor estimula o leitor a prestar atenção ao contexto do próprio texto, a buscar as “dicas” (frase anterior e/ ou posterior à palavra; figuras, desenhos imagens, vocábulos grafados em destaque entre outros aspectos) que possibilitam inferir o significado de uma determinada palavra.

Desse modo, de acordo com Harvey e Goudvis (2008 apud SOUZA, 2010), o leitor pode inferir o significado das palavras desconhecidas, frases, citações e inferir o tema da narrativa.

#### 4.5 SUMARIZAÇÃO

Segundo Souza et al. (2010, p. 93), “sumarizar é aprender a determinar a importância, é buscar a essência do texto”. Para efetivar essa estratégia, o leitor deve desenvolver a habilidade de refletir sobre o texto lido a fim de que possa determinar as ideias principais e perceber o que é detalhe. Essa estratégia foi desenvolvida no dia 1º de novembro. Para colocá-la em prática, se escolheu o livro “Uma noiva chique,

chiquérrima, lindérrima”, de Beatrice Masini. Foram seguidas as etapas propostas por Harvey e Goudvis (2008 apud SOUZA, 2010) para a sistematização dessa estratégia, com o momento em que a professora modela o passo a passo para melhor assimilação.

No momento do fazer juntos, prática guiada e leitura independente, foi utilizado o gráfico organizador para sumarização, no qual os alunos registraram, em uma coluna, o que é importante e, na outra, o que são detalhes.

#### 4.6 SÍNTESE

A oficina para trabalhar a estratégia Síntese foi realizada no dia 05 de novembro, a partir do livro “Pacheco, o cachorro gigante”, de Norma Bridwell. Fez-se a apresentação do livro e leitura das primeiras páginas para a primeira etapa, moldar, momento em que foi ensinada a estratégia. Em seguida, a turma foi dividida em cinco grupos para a efetivação do segundo momento, em que os alunos foram orientados para a prática guiada e a leitura independente. Por último, foi preenchido o formulário para a síntese, composto por duas colunas, uma com o que é interessante e a outra contendo o que é importante. Finalizando, os alunos escreveram uma síntese sobre a história lida.

#### 4.7 ANÁLISE DE DADOS

Neste trecho do quarto capítulo, foi feita a descrição das oficinas de estratégias de leitura realizadas na intervenção, assim como foram analisados os dados coletados, primando-se para alcançar os resultados pretendidos.

Esta etapa da pesquisa consistiu na participação ativa da pesquisadora na implantação das medidas para mudanças dos processos, com a elaboração de atividades leitoras e auxílio aos alunos com dificuldades de envolvimento ou cognitivas, tomando como base o referencial teórico adotado.

Assim, no dia 22 de outubro de 2019, foi iniciada a oficina para trabalhar a estratégia conexão. Como detalhado no capítulo anterior, esta apresenta três momentos específicos: conexão texto-leitor, texto-texto e texto-mundo. Dessa forma, desenvolvi a aplicação das atividades em três dias, ensinando-as separadamente,

uma por vez. É importante ressaltar que o leitor, ao realizá-las, o faz de forma simultânea, não separando uma da outra.

Para o desenvolvimento da estratégia Conexão texto-leitor, foi escolhido o livro “Papai é meu!”, de Ilan Brenman (2018). O livro foi apresentado para a turma, pedindo que observassem os detalhes da capa e perguntei sobre que história eles imaginavam que seria contada. Essa foi uma estratégia que os alunos aprenderam com facilidade, participando ativamente da atividade proposta, como demonstrado a seguir.

Para o momento da prática individual, foi escolhido o cartaz sugerido por Harvey e Goudvis (2008; 2017), citado por Souza *et al.* (2010), o qual foi preenchido de forma coletiva pelos alunos, com as conexões feitas por eles. Nesse dia estavam presentes 18 crianças. Cada uma delas recebeu uma folha na qual foi registrada a conexão que havia sido feita, como transcrito no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Quadro organizador utilizado na conexão texto-leitor

Após a leitura do livro “Papai é meu!”, de Ilan Brenman, lembrei – me...	
Aluno	Conexão
A-1:	“Que um dia meu pai me levou em um parque em Cabo Frio, quando eu fui pra lá nas férias”.
A-2:	“A parte que a menina estava andando de bicicleta me fez lembrar quando minha mãe me ensinou a andar de bicicleta”.
A-3:	“Eu lembrei que eu e minha irmã somos ciumentos por causa da nossa mãe. Às vezes a gente briga porque quando eu peço alguma coisa minha mãe deixa e quando ela pede a minha mãe não deixa. Minha irmã fica triste e, às vezes, eu não vou e deixo minha irmã ir no meu lugar”.
A-4:	“Eu me lembrei quando eu e minha prima rasgamos a carta da nossa avó durante uma briga, porque eu queria ler primeiro, mas ela não deixou e a carta rasgou ao meio”.
A-5:	“Quando eu e minhas amigas brincamos de subir nas costas umas das outras e nos divertimos muito”.
A -6:	“Quando eu estava andando de cavalo e meu pai me ajudou”.
A-7:	“Eu também já andei com meu pai caminhando”.

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora (2019).

Souza *et al.* (2010) expõem sobre esse assunto, afirmando que fazer conexões com as experiências pessoais facilita o conhecimento. Também Silva (2014), embasada em Harvey e Goudvis (2007), acrescenta que essa aproximação evita o abandono da leitura, além de propiciar uma compreensão maior, uma vez que o indivíduo se conecta com o que lê.

Como pode ser observado os alunos se identificaram com a história lida. Sobre isso, corroboram Souza *et al.* (2010, p. 67): “fazer conexões com as experiências

peçoais facilita o entendimento”, pois os “leitores fazem naturalmente conexões entre os livros e fatos de suas vidas”.

Segundo Harvey e Goudvis (2007 apud SILVA, 2014, p. 156), quando se ensina a estratégia de conexão para as crianças, elas aprendem “novos hábitos de pensamento sobre leitura”.

Ao perguntar o que acharam da obra e da atividade proposta, todos responderam positivamente, conforme é possível verificar no Quadro 2, a seguir, onde foram transcritas algumas falas.

Quadro 2 – Depoimentos sobre a obra e a atividade proposta

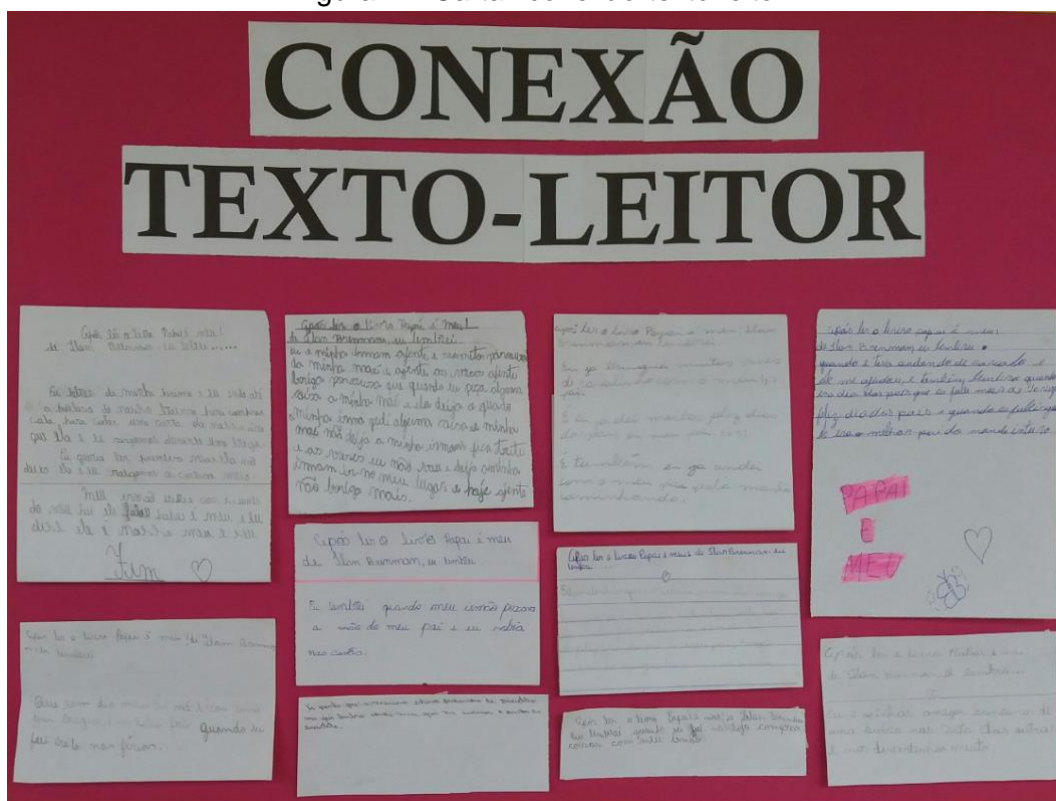
Aluno	Depoimento
A-3: “Eu gostei”.	Professora/pesquisadora: “Gostou, por quê?”. A-3: “Ah... porque eu lembrei quando eu e minha irmã brigava por causa de ciúme, não só por causa de papai, mas por outras coisas também”.
A-21: “Eu achei interessante”.	Professora/pesquisadora: “O que, por exemplo?”. A-21: “Quando a senhora estava explicando, eu não lembrei do meu pai, eu lembrei da minha mãe, porque ela é como se fosse meu pai”.
A-6: “A atividade foi boa, faz a gente pensar mais, às vezes a gente lê e não faz isso”.	

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora (2019).

A Figura 1 abaixo é uma amostra da participação da turma. Além da etapa escrita, também houve o envolvimento na parte oral, pois eles expuseram para a turma o que haviam escrito. É importante destacar que alguns alunos como, por exemplo, o discente A-3 fez conexão com o tema da obra, mesmo sem a pesquisadora fazer qualquer menção a esse respeito. Nem mesmo no livro apareceu a palavra ciúme, o que demonstra que houve uma compreensão mais aprofundada do texto lido.






Figura 1 – Cartaz conexão-texto-leitor



Fonte: Material elaborado para ilustrar esta pesquisa (2019).

Dando continuidade, passou-se para a conexão texto-texto que foi aplicada na sala de aula com um livro que já era conhecido por alguns alunos, “Procura-se lobo”, de Ana Maria Machado. O Quadro 3 a seguir mostra o momento da sistematização da estratégia realizada pelos estudantes.

Quadro 3 – Quadro organizador utilizado na estratégia de conexão texto-texto

Ligando um texto a outro texto		
		
Criança	Palavra ou trecho do texto	Lembrei de qual texto:
A - 8	Sou um lobo famosíssimo	Chapeuzinho vermelho
A - 9	Lobo	Mogli: o menino lobo (filme)
A - 5	Casa	Os Três porquinhos
A - 10	Subir no telhado	O gato no telhado
A - 12	Caçador	Chapeuzinho vermelho
A - 14	Sou valente, corajoso	O tubarão valente

Fonte: MCLAUGHLIN, M. Guided comprehension in the primary grade (2003, p. 245, apud Silva, 2014).

Nessa atividade, houve a participação de 21 alunos, que não apresentaram dificuldade em compreender a estratégia, porém a complexidade da conexão está no histórico de leitura de cada criança. Se o aluno lê pouco, terá dificuldade para fazer uma conexão, mesmo sabendo como realizá-la. Souza et al. (2010, p. 67) esclarecem:

As vivências e conhecimentos prévios dos leitores abastecem as conexões que fazem. Livros, discussões, boletins de notícias, revistas, internet e até mesmo as conversas informais criam novos insights. Ensinar as crianças a ativar seus conhecimentos prévios, bem como seus conhecimentos textuais, e pensar sobre suas conexões é fundamental para a compreensão.

O último momento dessa estratégia foi a Conexão texto-mundo, para a qual escolheu-se o livro “Que amor de jacaré!”, de Geneviève Noël. Foi um momento marcante, pois a leitura foi prazerosa e todos participaram ativamente. Obedecendo a alguns critérios em relação à hora de falar, cada criança compartilhou a conexão feita, que foi registrada por mim num cartaz. Neste trabalho, para melhor visualização, elas foram organizadas no Quadro 4, abaixo.

Quadro 4 – Quadro organizador utilizado na estratégia de conexão texto-mundo

<b>Aluno</b>	<b>O livro me fez lembrar que:</b>
A-11	“Muitas famílias abandonam seus pais no asilo e eles se sentem abandonados”.
A-13	“Tem muitos idosos que se sentem inúteis”.
A-10	“Que muitos idosos são excluídos em nossa sociedade”.
A-15	“Muitas pessoas praticam bullying”.
A-16	“Muitas crianças que têm dificuldade de ir para a escola, pois, em alguns lugares, não há ônibus escolar”.
A-14	“As pessoas desempregadas também se sentem inúteis”.

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora (2019).

Depois das atividades sobre a estratégia conexão, passei para a estratégia Inferência, cuja sistematização se deu a partir do livro “Ana, Guto e o Gato dançarino”, de Stephen Michael King. Nesse dia, 20 alunos estavam presentes e todos participaram da atividade proposta. Algumas estão descritas no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Quadro recapitulativo para inferência

<b>Aluno</b>	<b>Citação ou gravura do texto</b>	<b>Inferência</b>
A-13	Dois menestréis, vindos de terras distantes chegaram à cidade.	Dançarinos
A-12	A mesma citação	Turistas
A-20	A mesma citação	Músicos
A-8	Imagem de Ana	Ela é moderna e divertida
A-17	A mesma imagem	Acho que ela é criativa
A-19	Vestido de baile leve e rodado	Acho que era de seda e colorido
A-5	E depois disso nada ficou como antes	A cidade ficou colorida e alegre

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora (2019).

Como foi citado, houve a participação de todos. Alguns apresentaram um pouco de dificuldade, porém, mesmo assim, inferiram em suas leituras. Interessante é que foi possível observar que, em outra aula, ao trabalhar uma tirinha, um aluno fez uso dessa estratégia, observando todo o contexto para descobrir o sentido da palavra *escarcéu*.

De acordo com Souza *et al.* (2010) os leitores usam dicas do contexto para entender o vocabulário. Assim, descobre-se o significado de uma palavra sem recorrer ao dicionário. Para esses autores, se a capacidade de inferir for bem desenvolvida, maiores serão as chances de os alunos compreenderem o que leem com mais profundidade.

A estratégia Visualização também foi desenvolvida sem muitas dificuldades, mas sempre com o cuidado de escolher livros que possibilitassem a sistematização da estratégia. Para essa atividade, procedi à leitura do livro “Um Gato Marinheiro” de Roseana Murray, sem mostrar as ilustrações.

A leitura foi retomada várias vezes, assim que era solicitado. Em alguns momentos, era lida apenas a página especificada pelas crianças. Depois, foi solicitado aos discentes a ilustração da imagem mental formada por eles durante a leitura. Cada criança realizou a visualização da parte da história com a qual mais se familiarizou, como demonstra a Figura 2 a seguir.

Figura 2 – Cartaz visualização



Fonte: Material elaborado para ilustrar esta pesquisa (2019).

Alguns alunos, como A-1 e A-13, expostos no cartaz, além de ilustrar, também escreveram sobre o que haviam imaginado, como se estivessem reescrevendo a história a partir de suas visualizações. Sobre essa questão Athans e Devise (2008 apud Silva 2014, p. 111) corroboram ao expor que [...] quando os leitores são capazes de fazer imagens mentais sobre pessoas, lugares ou eventos, eles são capazes de desenvolver melhor sua compreensão.

Seguindo a sequência sugerida, chegou-se até a estratégia Sumarização. Esta foi considerada uma estratégia difícil, até mesmo pela falta de familiaridade com a proposta apresentada – identificar as informações mais importantes e o que são detalhes numa obra literária não é tarefa fácil.

Mesmo tendo seguido as três etapas – moldar, prática guiada e leitura independente –, nessa última etapa surgiram dúvidas. Foi proposto que realizassem a atividade em dupla para que, por meio do compartilhamento de ideias, se facilitasse o processo. A atuação da mediadora se fez de forma mais intensa, por intermédio do diálogo sobre a obra e sobre o que era importante para que a compreensão não ficasse prejudicada.

Para a sistematização, foi utilizado o Quadro 6 para auxiliar na organização da estratégia de sumarização e o livro “Uma noiva chique, chiquérrima, lindérrima”. O gráfico ficou preenchido da seguinte maneira:

Quadro 6 – Quadro organizador utilizado para a estratégia de sumarização

<b>Sumarização</b>	
<b>O que é importante na história</b>	<b>O que é detalhe na história</b>
Filomena era uma ótima costureira e fazia vestido de noiva.	Falar todos os tipos de roupas que Filomena costurava e como eles ficavam.
Ela sonhava com o seu vestido de noiva.	Falar como ela queria o vestido e como iria enfeitá-lo.
Ferrucho gostava de Filomena, mas não tinha coragem de contar para ela.	Dizer que ele era mecânico, onde morava e que era tímido.
FERRUCHO pediu Filomena em casamento e ela aceitou.	Informar onde ele foi e o jeito como falou.
FERRUCHO convidava Filomena para passear, ela não aceitava porque estava costurando o vestido de noiva.	Falar como ele chegava, o que levava, se a oficina estava fechada e como saía .
O dia do casamento chegou, a igreja estava lotada e todos queriam ver a roupa de Filomena.	Dizer que era a melhor costureira da cidade e como Ferrucho a esperava.
Ao entrar na igreja, Filomena parecia um monte de pano ambulante. Ferrucho se assustou e fugiu.	Ouviram-se risadinhas, gargalhadas e o dizer de que ela não iria caber na moto.
Filomena viu que Ferrucho não estava mais na igreja e correu para alcançá-lo.	Todos pararam de rir; falar sobre o estranho silêncio e o esforço que ela fez para abrir uma brecha no véu.
Do enorme vestido de noiva sobrou um simples vestidinho, branco, curto e sem véu.	As flores foram se soltando do vestido e caindo uma por uma na grama, o véu enganchou-se nos galhos, os sapatos eram apertados demais.
Os dois pediram desculpas, voltaram para a igreja e o casamento foi celebrado.	Filomena alcançou Ferrucho no alto da montanha. Ele segurou suas mãos. Eles voltaram a pé, porque faltava um capacete.

Fonte: Flare (2007 apud Silva 2014).

Por último, foi trabalhada a estratégia Síntese, que também foi uma estratégia difícil e desafiadora para a mediadora, pois exigiu muito cuidado, desde a escolha dos livros até a sistematização. Foi preciso ficar muito atenta às dificuldades que iam surgindo durante o percurso para dar o suporte necessário. Souza et al. (2010, p. 104) orientam que [...] o docente deve estimular seus leitores a parar e a pensar sobre o que leram, pois, parar e pensar ativamente sobre a informação ajuda o leitor a manter-se no texto e monitorar seu próprio entendimento.

Para essa estratégia, foi usado o livro “Pacheco, o cachorro gigante”, por ser bem conciso. Lia-se o livro sempre que surgia alguma dúvida, até que a atividade

proposta fosse concluída. No Quadro 7, estão descritas as sínteses realizadas por dois alunos.

Quadro 7 – Quadro recapitulativo para síntese

Aluno	Citação ou gravura do texto
A-14	Pacheco é um cachorro grande, vermelho e brincalhão. Ele e sua dona são muito amigos e brincam de várias brincadeiras. Pacheco tem um defeito: corre atrás dos carros e confunde algumas coisas. As orelhas dele são tão grandes, que servem de barraca. A casa dele é maior que a dos outros cachorros.
A-7	Pacheco é um cachorro gigante que tem uma ótima dona. Eles brincam de várias coisas. Mesmo com defeitos, sua dona cuida muito bem dele. Pacheco também é bravo com os ladrões e os moleques da rua, para proteger sua dona. Ela faz de tudo para ele não ficar triste.

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora (2019).

Mesmo com dificuldades, todos os alunos participaram da aula. Importante ressaltar que a dificuldade se deve a que não é uma decisão fácil definir o que é importante, ou seja, o que é mais importante em uma obra literária.

Os estudantes entenderam a dinâmica da estratégia e o que é necessário para tornar viável a efetivação da mesma, e como recorrer a outras estratégias, no caso, a inferência e a sumarização.

É importante ressaltar que a avaliação do ensino de cada estratégia ocorreu no momento da sistematização de cada atividade proposta por intermédio da observação atenta da pesquisadora e do diálogo estabelecido com a turma a respeito da estratégia realizada e da leitura feita por eles.

#### 4.7.1 Avaliação das ações e resultados

Para avaliar as mudanças promovidas, utilizou-se a premissa teórica, já abordada aqui, de que a pesquisa-ação é cíclica, pressupondo começos e recomeços. Nesse aspecto, a professora/pesquisadora adotou a observação atenta do processo pedagógico em curso. Assim, foi utilizado como parâmetro, por exemplo, o número de participantes em cada etapa das atividades de formação (adesão à atividade).

Além disso, buscou-se compreender os motivos de alguns alunos não terem participado, inicialmente, das atividades, o que se deu devido a situações particulares e não por uma recusa em participar. Observou-se que, no decorrer do processo,

aumentou o interesse e houve crescimento em relação à participação de estudantes na atividade de formação.

Ademais, se constatou que o envolvimento crescente dos alunos se deveu ao fato de que se abordaram temas práticos de seu dia a dia. Também ficou evidente que a escolha da literatura infantil, seu aspecto lúdico e naturalmente propenso a atividades interativas, de fato, foi uma ferramenta adequada à pesquisa proposta.

Esta pesquisa também constatou que, de início, não é fácil despertar o desejo de ler em alguém, menos ainda fazer desse alguém um leitor autônomo, mas é possível fomentar momentos, estrategicamente elaborados, em que o professor, como mediador da aprendizagem, crie situações de ensino que colaborem no processo de desenvolvimento das capacidades leitoras.

Percebeu-se e avaliou-se que os alunos se encontraram no mundo maravilhoso da ficção, o que os ajudou a depararem-se, ao mesmo tempo, com a diversão e com conflitos que despertam diversos sentimentos. Cada narrativa trouxe, em si, diferentes atitudes, referenciais sociais e sentimentos, que levaram os alunos a refletirem sobre seu próprio comportamento, além de conhecer outros modos de vida.

Mais uma vez, foi possível confirmar que a leitura deve ter caráter prazeroso e nunca se limitar a ser uma atividade obrigatória e protocolar. Também se constatou que a leitura só é acessível e prazerosa quando os alunos a compreendem. Para tanto, faz-se necessário o ensino de leitura e o desenvolvimento da capacidade leitora.

Viu-se, na prática, como o fato de utilizar as estratégias de leitura contribuiu para que os alunos despertassem ou aumentassem não só o gosto pela leitura, mas também a competência leitora deles.

No decorrer das oficinas, com a mediação da professora, os alunos foram aprimorando as ações utilizadas na tentativa de compreender aquilo que liam, foram aumentando a habilidade na busca por respostas, em uma conversa com o texto e consigo mesmos. Com as respostas, eles puderam confirmar as próprias expectativas e fizeram relações da leitura com o próprio cotidiano.

Avaliou-se que os alunos estreitaram mais o laço entre a literatura e a própria vida, a partir da capacidade que obtiveram de metacognição, que nada mais é que o pensamento acerca do pensamento.

Nesse contexto, viu-se a importância de proporcionar as situações vinculadas aos sentimentos e realidades dos alunos, por intermédio dos gráficos organizadores

de leitura, em que os alunos puderam fazer uso das estratégias de leitura e vínculos com os livros lidos.

Entendeu-se na prática como alguns autores têm razão, como Souza et al. (2010, p. 53) quando dizem que cabe ao professor

[...] planejar e definir, intencionalmente, atividades cada vez mais complexas para que o leitor possa adquirir autoconfiança e [...] seja capaz de redefinir para si próprio as operações e ações contidas na atividade de ler, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura.

As estratégias de leitura propiciaram, na prática, a formação do leitor proficiente, oferecendo aos alunos a oportunidade de participação ativa no ato da leitura. Eles puderam opinar, questionar, ouvir, escrever sobre tudo aquilo que estavam lendo. Em seguida, expuseram todo o conhecimento, o prévio e o construído a partir das leituras, na sala de aula.

Notou-se o desenvolvimento da criticidade e, conseqüentemente, a formação de sujeitos capazes de atuar na sociedade, para transformá-la e, por conseguinte, serem transformados por ela.

Viu-se e avaliou-se alunos mais capazes de ler o mundo, a partir dos procedimentos que os auxiliaram na compreensão dos livros lidos: fazer conexões com experiências vividas, inferir, visualizar, sumarizar e sintetizar.

#### 4.8 GUIA DIDÁTICO

Nesta seção tratou-se sobre a elaboração do material didático-pedagógico que traz uma abordagem sobre o ensino das estratégias de leitura, pensado no formato de um guia com orientações destinado aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com o intuito de contribuir para a melhoria da prática pedagógica do professor e auxiliá-lo no desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos.

Ler é um diferencial na vida de uma pessoa. Por meio da leitura o ser humano se torna sujeito da própria história, pois esta o instrumentaliza para participar ativamente das mudanças decorridas dessa prática.

No entanto, ler e compreender não são processos simples e precisam ser ensinado se desenvolvidos ao longo da escolaridade, o que constitui um grande desafio para o professor, haja visto as dificuldades concernentes à elaboração e



sistematização de estratégias de leitura que, de fato desenvolvam as habilidades de compreensão leitora, em especial, nos anos iniciais.

Com o intuito de colaborar com o trabalho do professor nesse processo de formação de leitores autônomos, capazes de ler e compreender diferentes tipos de texto, foi elaborado um guia didático, trata-se de um material didático-pedagógico com base no modelo de estratégias de leitura sugerido por Souza *et al.* (2010) na releitura da pesquisa norte-americana realizada por Harvey e Goudvis (2008; 2017) sobre o ensino da leitura.

Com uma abordagem clara e concisa, o material apresenta as estratégias de leitura, a estrutura das oficinas e uma relação de obras de literatura infantil que contemplam as estratégias a serem sistematizadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo tantos estudiosos tecendo reflexões sobre a importância de estimular a leitura e a escrita, bem como apontando alternativas para ajudar os professores a realizarem um trabalho mais sistemático e aprofundado no que tange ao letramento, tem-se também um campo vasto nas obras da literatura infantil, que auxiliam na formação do público leitor.

Nesta dissertação, foi apresentada uma pesquisa que seguiu algumas orientações metodológicas, baseadas na pesquisa-ação para garantir a dupla função da escola, qual seja a de fornecer as ferramentas para o letramento e a de trazer para o ambiente da mesma o dia a dia dos estudantes. Afinal, tem-se o objetivo de que a leitura na escola seja marcada por momentos prazerosos e lúdicos, no contato das crianças com os textos literários, e como consequência o estímulo à alfabetização e ao letramento, já nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considera-se aqui que a literatura infantil sempre esteve, está e estará presente nas vidas dos indivíduos. De fato, convive-se com a literatura infantil muito antes da leitura e da escrita, por intermédio das cantigas de ninar, das brincadeiras de roda ou das contações de histórias.

No entanto, compreende-se que é quando a criança chega à escola que a literatura passa a ter o poder de construir com ela uma ligação, além de lúdica, cognitiva e sistematizada. Uma ligação que ocorre entre o mundo da imaginação, dos símbolos subjetivos e plurissignificativos, e o mundo da escrita, da gramática convencional. Esse é o momento de se fazer a escolha pelo respeito à integridade do texto, de se abolir a leitura fragmentada, os estudos dirigidos.

Ao contrário, a escolha deve ser pelo ensino da leitura que fuja à tradição escolar, que é de ensinar a ler sem propor tarefas para que os alunos pratiquem essa competência.

Da mesma forma, se deve entender que a prática dessa competência deve ser feita não apenas no início da escolarização, mas como um processo contínuo, para que os alunos consigam evoluir até outros textos, imprescindíveis para realizar as novas exigências, as quais irão surgindo ao longo do tempo.

Deve-se, então, salientar que não se pode mais considerar a leitura uma habilidade que, uma vez adquirida pelos alunos, pode ser aplicada sem problemas a

múltiplos textos, mesmo porque muitas pesquisas comprovam que isso não é verdade.

Diante disso, ficou evidente, pelos resultados obtidos nesta pesquisa, que as estratégias realizadas antes, durante e depois da leitura podem auxiliar a compreensão dos textos pelos alunos, visto que elas os ajudam a utilizar o conhecimento prévio.

Além disso, também foi possível observar que auxiliam a realizar inferências para interpretar o texto, a identificar aquilo que eles não entendem e também a esclarecer os pontos obscuros, em um ciclo de retrabalho, vinculado à informação encontrada e enfatizado por meio de sublinhados e anotações.

Esta pesquisa suscitou a convicção de que se deve insistir mais e mais na conexão profunda que existe entre leitura e escrita, quando se tem o objetivo do ensino-aprendizagem. Essa tarefa híbrida entre a leitura e a elaboração do que se lê por meio de falas, resumos, sínteses e notas tem um grande impacto na aprendizagem.

Deve-se, certamente, abandonar as tarefas que se cumprem mecanicamente, sem referências ao texto original, para que o aluno veja se o que destacou é fiel ao que leu. É preciso romper com a sequência "primeiro ler depois escrever". Em vez disso, é melhor pensar que se faz uma leitura já com o propósito de se identificar com ela, de falar a seu respeito, de escrever, num processo que envolve, sempre, a revisão do escrito.

Sabe-se que, a partir do momento em que o aluno tem acesso ao mundo da leitura do texto inteiro, sem fragmentá-lo com objetivos que o utilizem como pretexto, passa a buscar novos textos literários, faz novas descobertas e, conseqüentemente, amplia a compreensão de si e do mundo que o cerca.

Nesse cenário, é fundamental que professores e coordenadores pedagógicos atuem em sintonia, assegurando que o trabalho com a literatura infantil aconteça de forma dinâmica, por intermédio de práticas docentes que geram estímulo, práticas capazes de influenciar, de maneira significativa, o desenvolvimento de habilidades para a oralidade, a leitura e a escrita.

Viu-se que a escolha de histórias que remetam ao cotidiano do aluno é bastante significativa, porque proporciona um momento mágico, de valorização deste aluno no

próprio mundo dele, e possibilita uma prática pedagógica que chega à correlação destes três eixos: leitura, escrita e oralidade.

Também se pôde concluir a importância da obra literária, por apresentar a realidade de forma nova e criativa, deixando espaço para o aluno-leitor refletir, até descobrir o que está nas entrelinhas do texto. Essa interação que se faz com a literatura possibilita uma formação rica em aspectos lúdicos, imaginativos e simbólicos. O desenvolvimento dessa interação, com procedimentos pedagógicos adequados, leva a criança a compreender melhor não só o texto, mas também o contexto.

Ademais, conclui-se que o trabalho com a literatura infantil tem também como objetivo a formação de leitores autônomos e críticos. Isso demanda dos professores um olhar atento para as metodologias a serem empregadas, uma vez que, de acordo com os objetivos propostos nesta pesquisa, entende-se que o professor é aquele que leva o aluno a se apropriar do conhecimento, por meio dos conteúdos.

O conteúdo ativa o pensamento, que amplia a compreensão e o desenvolvimento psicológico do aluno, que passa a conhecer mais o ambiente em que está inserido e, coletivamente, buscar uma transformação da realidade, por meio da produção de cultura.

O professor, então, auxilia o desenvolvimento de mentes, a construção do saber do aluno, que constrói outros saberes, que evoluem e modificam o mundo. As estratégias de compreensão e de interpretação representam, assim, a possibilidade de proporcionar os meios necessários ao amadurecimento e autonomia para o leitor em formação. Essa deve ser a prioridade da prática pedagógica. Embora haja consciência das dificuldades inerentes ao processo, há uma convicção da capacidade de transformar realidades nele contida.

Decorre daí a preocupação com a construção do sentido do texto, com as estratégias envolvidas nessa construção, acionadas no processo de leitura e, principalmente, com a necessidade de que o professor assuma uma nova postura nas aulas de Língua Portuguesa.

A fim de que os resultados esperados se confirmassem, foi preciso haver espaços dentro da escola para se defrontarem posturas e metodologias ultrapassadas com as propostas pedagógicas embasadas teoricamente e viabilizadas pela professora/pesquisadora, pois é essencial que todo professor esteja preparado para

ensinar a ler, além de que as práticas efetivas na área da leitura sejam identificadas e amplamente utilizadas.

Quando se trabalha dessa forma, é possível acreditar na pedagogia da compreensão dos mecanismos constitutivos do sentido do texto. Pode-se crer na formação de usuários proficientes da língua, que encontram razões para estudar, que se sintam seguros para escrever ou falar e que gostem de ler.

Esta dissertação evidenciou o quanto os alunos, quando motivados, podem desenvolver, de forma autônoma, atividades de oralidade, de leitura e de escrita, com criticidade e prazer. As estratégias utilizadas deram suporte ao aluno na construção dos sentidos do texto. Acredita-se, portanto, que as mesmas poderão ajudá-lo em qualquer outra situação ou circunstância, com quaisquer outros textos.

Tornou-se notório que, a partir dessas estratégias metodológicas, na concepção interacionista, os alunos passaram a participar mais e melhor das aulas, demonstrando-se mais motivados a dar as opiniões deles, oralmente e por escrito, e a buscarem argumentos para fundamentar os próprios pontos de vista.

Por meio do processo de elaboração e desenvolvimento dessa pesquisa, a concepção da autora desta dissertação sobre o ensino da leitura e de todos os aspectos metodológicos envolvidos nesse processo mudou significativamente. Esse entendimento mais amplo e aprofundado, advindo do estudo das correntes teóricas e das reflexões sobre os resultados obtidos com a realização das oficinas foram decisivos para aprimorar a prática como professora.

Essa experiência permitiu um olhar mais crítico sobre as ações como mediadora, contribuindo para a superação de práticas equivocadas em relação ao ensino da leitura, como as atividades baseadas em questionários, em “treino de leitura”, entre outras atividades para um ensino mais reflexivo, com ênfase na autonomia de expressão dos alunos.

Por fim, vale ressaltar que todo o aprendizado e o conhecimento que foram adquiridos ao longo desta pesquisa refletiram de forma positiva no pensamento e também na formação da autora, tornando-a um pouco mais capacitada para enfrentar os desafios que o ensino da leitura propõe, enquanto professora e educadora que é formadora de leitores proficientes.

## REFERÊNCIAS

Ana Luiza Smolka, Trad. Zoia Prestes. SP: Ática, 2009.

ANTUNES, Irlandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação**: uma metodologia do conhecer e do agir coletivo. Sociedade em debate. Pelotas, 2001. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tchebr/index.php/rsd/article/view/570/510>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BARBIER, Renée. **A Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Dibio. Brasília: Líber Livro, 2007.

BAUMANN, James F. **La comprensión lectora**. Madrid: Visor, 1990.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologias** – uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BORDINI, Maria da Glória. Literatura na escola de 1º e 2º graus: por um ensino não alienante. Perspectiva – Revista do CED. Florianópolis: UFSC, 1985.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (orgs). **Leitura e mediação pedagógica**. BORTONI-RICARDO, Stella Maris; RODRIGUES, Caroline; SILVA, Cláudia Heloisa Schmeiske da; LOPES, Iveuta Abreu; COBUCCI, Paula; MACHADO, Veruska Ribeiro. São Paulo: Parábola, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs) \_ [et al] **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Ensino Médio. Brasília: SMT/MEC, 1997.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. Seleção e apresentação e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido** – cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, Mercado de Letras, 2003.

CHICOSKI, Regina. **Literatura infantil**. Guarapuava: Unicentro, 2010. 108p.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria Análise Didática**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COENGA, Rosemar. **Letramento literário: diálogos**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003  
complementam, SP Cortez 1988.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações**. In: BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Coleção Explorando o Ensino; v. 20 Literatura: ensino fundamental. Brasília, DF, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Letramento literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (ORG.) **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas, SP: Mercados de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011, 321-348.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. São Paulo: Educação e Pesqui-sa, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**, 1991, p. 68 (Apud GADOTTI)

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Vozes; 1989.

GANCHÓ, Cândida Beatriz Vilares. **Introdução à poesia**. São Paulo: Atual, 1989, p.8.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. **Estratégias que funcionam: compreensão do ensino para compreensão e engajamento**. Grades K-8 (Inglês) third edition, Edition: 2017.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Trad. CidKnipel. SP: Cosac Naify, 2010.

INFANTE, Ulisses. **Texto: Leitura e escritas**. São Paulo: Scipione, 2000.

KEMMIS, Stephen; McTAGGART, Robin. **Como planificar la investigación-acción**. Barcelo-na: Laertes, 1988.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. São Paulo, Contexto, 2008.

KOERICH, Magda Santos; BACKES, Dirce Stein; SOUSA, Francisca Georgina Macedo de; ERDMANN, Alacoque Lorenzini; ALBURQUERQUE, Gelson Luiz. **Pesquisa-ação**: ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa. Revista Eletrônica de Enfermagem. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ree.v11.47234>. Acesso em: 10 mar. 2020.

LAJOLO, Marisa P. "O texto não é pretexto". In: Regina Zilberman (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: história e histórias. 6.ed. São Paulo: Ática, 2004.

LEWIN, Kurt. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1946.

MENEGASSI, Renilson José. Estratégias de leitura. In: MENEGASSI, R.J. (Org). **Leitura ensino**. Maringá: EDUEM, 2005. p. 77-98.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.

OBBERG, Maria Silva Pires. **Onde estão as chaves?** Considerações sobre a formação do leitor e a fruição literária. In: BELMIRO, Celia Abicalil. et al. (Org.). Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 203-209, 2014.

OLIVEIRA, Ivana Esteves Passos de. **A indústria criativa da literatura infantil** – histórias de autores e livros – a cadeia produtiva da literatura infantil no Espírito Santo. Vitória, Editora Diálogo, 2018.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.) Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Icone, 1986.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. ABREU, Júlio de, (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SANDRONI, Laura. De Lobato à década de 1970. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens**: algumas leituras. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil, 1998.



SANTOS-THÉO, Irismar Ol. **O ato de ler**. Revista de educação CEAP – Ano 11 – n. 4. Salvador, 2003.

SERRA, J.; OLLER, C. Estratégias de leitura e compreensão do texto no Ensino Fundamental e Médio. In: TEBEROSKY, Ana (org). **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 35-43.

SERRANO, María Gloria Pérez. **Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo**. Madrid: Dykinson, 1990.

SILVA, Antonieta Mirian de O.C., SILVEIRA, Maria Inez Matozo. **Letramento literário: desafios e possibilidades na formação de leitores**. v. 1, n. 1 Revista Eletrônica de Educação de Alagoas, 2013, p. 92-101. Disponível em: [http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-dicao/artigos/reduc-1aeducacao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA\\_Antonieta%20Silva\\_Maria%20Silveira.pdf](http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-dicao/artigos/reduc-1aeducacao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20Silva_Maria%20Silveira.pdf). Acesso em: 20 out. 2019.

SILVA, Antonieta Mirian de O.C., SILVEIRA, Maria Inez Matozo. **Leitura para fruição e letramento literário: desafios e possibilidades na formação de leitores** In.: VI EPAL – Anais, 2011.

SILVA, Edilaine Botão da; MARTINIÁK, Vera Lúcia. **A leitura como uma prática social na escola: um estudo com alunos dos anos iniciais**. Mestrado em Educação. Universidade de Uberaba (UNIUBE). Revista Profissão Docente (RPD), Uberaba, v.13, n. 28, p. 58-69, jan/jun. 2013 – ISSN 1519-0919. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/468>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar**. ANAIS DO EVENTO PG LETRAS 30 anos. 2003. Vol. I (1): 514-527.

SILVA, Joice Ribeiro Machado da. **O ensino das estratégias de compreensão leitora: uma proposta com livros de literatura infantil**. 2014. 223 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/108629>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SOARES, Magda Becker. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros/ Magda Soares, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998, p. 12.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Outros autores: MENIN, Ana Maria da C.S.; GIROTTO, Cyntia Graziella G.S.; ARENA, Dagoberto Buim. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

SOUZA, Roberto A. **Teoria da Literatura**. São Paulo: Ática, 1990.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VYGOTSKY, Lev. S. **Imaginação e criação na infância na infância**: apresentação e comentários.

ZAPPONE, Mirian H. Y. **Modelos de letramento literário e ensino da literatura**: problemas e perspectivas. Rev. Teoria e Prática da Educação, v.11, n.1, p.49-60, jan./abr. 2008.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura de literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10.ed. São Paulo: Global, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2004.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – CAPA DO GUIA DIDÁTICO PARA OS PROFESSORES



## **APÊNDICE B – SUGESTÃO DE GUIA DIDÁTICO PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

### **Relatório para a pesquisa da mestranda Josete Batista**

**Público-alvo:** Professores do 4º ano do Ensino Fundamental

#### **Estratégias de leitura: formando leitores competentes**

##### **- Apresentação**

Este material didático-pedagógico é destinado aos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e tem por finalidade auxiliar na sistematização do trabalho com a leitura no contexto escolar, visando o desenvolvimento das habilidades leitoras dos discentes.

Tendo em vista que a prática pedagógica é um fator determinante na construção da compreensão textual, é imprescindível que o professor conheça os meios como ensinar a leitura para o alcance da compreensão de forma significativa e envolvente. Assim, fica evidente a necessidade de que o educador conheça as estratégias leitoras com o intuito de conduzir o discente à apropriação do texto, em especial, o literário.

##### **- Apresentando as estratégias de leitura**

De acordo com Souza *et al.* (2010), na releitura da proposta norte-americana das autoras Harvey e Goudvis (2008; 2017) são apresentadas seis estratégias que auxiliarão os professores no ensino da leitura em sala de aula. São elas:

##### **1- Conhecimento Prévio**

É o conhecimento de mundo adquirido por meio de experiências. Considerada como uma estratégia essencial por agregar todas as demais estratégias. Ao iniciar uma leitura os alunos devem ser incentivados a relacionar as experiências com o que estão lendo ou com que vão ler.

## **2 – Conexões**

É a articulação das experiências pessoais, do conhecimento de mundo e dos textos lidos com as novas leituras. Essas conexões podem ser:

- Conexão texto-leitor: ocorre quando se relaciona personagens ou fatos lidos com acontecimentos da vida do leitor.
- Conexão texto- texto: acontece quando ao ler um texto, uma palavra ou um fato, a criança lembra de outro texto lido.
- Conexão texto-mundo: nesse momento, o leitor relaciona o que lê com episódios acontecidos na sociedade e no mundo.

## **3 – Inferência**

É uma estratégia em que o aluno relaciona dados do texto com elementos do seu conhecimento prévio para chegar à compreensão de uma informação que não está explícita no texto. Assim, fazer inferência é ler nas entrelinhas. É importante que o professor ajude o aluno a aprender a relacionar o seu saber com a leitura.

## **4 - Visualização**

Essa estratégia permite ao leitor criar mentalmente imagens, cenários e sons de suas leituras. Esse processo ajuda a compreender melhor o conteúdo, como também aumenta o nível de interesse e mantém a atenção. Quanto a esse momento, é recomendável que se auxilie o estudante com as seguintes questões:

- Depois de ler esse texto, que figura vem à sua cabeça?
- Como o autor ajuda você a imaginar as ideias do texto?
- Você usou os seus sentidos: olfato, audição, paladar e tato? Como? (SOUZA *et al.*, 2010, p. 91).

## **5 - Sumarização**

Refere-se à capacidade de identificar o que é importante em um texto, com base no que o leitor determina a partir dos seus objetivos de leitura. Para a efetivação dessa estratégia é necessário identificar o essencial do detalhe.

## **6 – Síntese**

Está relacionada à capacidade de resumir e articular as informações lidas com as impressões do leitor que reconstrói o próprio texto. Ao selecionar as ideias essenciais, o leitor as modela com o seu conhecimento e alcança uma compreensão mais aprofundada do texto.

#### **- Oficina de leitura**

Para a efetivação das estratégias de leitura, propõem-se a realização de oficinas que são momentos específicos e intencionalmente planejados em sala de aula onde acontece a sistematização das estratégias. Souza *et al.* (2010) sugerem que a oficina tenha uma duração de, aproximadamente, 60 minutos e pode ser estruturada da seguinte forma:

- Aula introdutória ou moldar (5 a 10 minutos);
- Prática guiada e leitura independente (35 a 50 minutos);
- Avaliação (5 a 10 minutos).

**Aula introdutória (moldar):** é o momento da sistematização. O professor irá dizer o que sente e o que pensa enquanto lê em voz alta o livro escolhido, de acordo com a estratégia a ser ensinada. Ele mostrará para o aluno como é o comportamento do leitor que pensa enquanto lê e como essa atitude melhora a compreensão.

**Prática guiada:** nessa etapa o professor e os discentes praticam a estratégia juntos. O professor organiza a turma em pequenos grupos e, intencionalmente, direciona a conversa considerando a estratégia escolhida para ser realizada.

**Leitura independente:** nessa fase os educandos, sozinhos, devem realizar a estratégia aprendida. No final da atividade, cria-se o momento do compartilhamento. Os alunos devem relatar, ouvir os colegas e comparar as respostas.

**Avaliação:** nesse momento o professor deve ponderar sobre a oficina de leitura, sobre a utilidade dessa proposta, sobre a recepção dos alunos, das expectativas atendidas, dos objetivos alcançados e se deve ou não dar continuidade a essa atividade. Além disso, deve-se retornar à leitura a fim de perceber em que momento, como e para quê foi utilizada a estratégia. Para isso, alguns recursos avaliativos como roteiro para discussão oral, cartazes sínteses, fichas avaliativas, gráficos organizadores, entre outros itens são importantes suportes nessa tarefa de avaliar.

Quadro 8 – Sugestões de livros infantis para as oficinas

<b>Literatura Infantil</b>		
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>
Aquilo	AZEVEDO, Ricardo	Cia Melhoramentos, 1985
Cavalgando o arco-íris	BANDEIRA, Pedro	Moderna, 2002
Um Gato Marinheiro	MURRAY, Roseana	Universo livros, 2012
Mãenhê!	BRENNAN, Ilan	Escarlate, 2013
Lolo Barnabé	FURNARI, Eva	Editora Pitanguá, 2013
A princesa e o sapo - do jeito que o príncipe contou	VENEZA, Maurício	Compor, 2012
Bom dia, todas as cores!	ROCHA, Ruth	Salamandra, 2013
O livro dos pontos de vista	AZEVEDO, Ricardo	Ática, 2014
Eu sou o mais forte	RAMOS, Mario	Martins Fontes, 2005
A casinha do tatu	SALLUT, Elza	Moderna, 2017
Príncipe Cinderelo	COLE, Babette	Martins Fontes, 2000
O homem do saco	TREZZA, Rogério	Brinque-Book, 2002
A bruxa Salomé	WOOD, Audrey	Ática, 2005
O morango vermelho maduro, o ratinho e o grande urso esfomeado	WOOD, Audrey	Brinque-Book, 2007
A galinha xadrez	TREZZA, Rogério	Brinque-Book, 2014
O rei que não sabia de nada	ROCHA, Ruth	Salamandra, 2013
Sua alteza, a Divinha	LAGO, Angela	RHJ, 1990
Que amor de jacaré!	NOËL, Geneviève	Dimensão, 2008
Alguém muito especial	PORTELA, Miriam	Avalia Educacional, 2018
Na porta da padaria	Ivan e Marcelo	Scipione
O menino que aprendeu a ver	ROCHA, Ruth	Sieduc, 2018
Papai é meu!	BRENNAN, Ilan	Avalia Educacional, 2018
O caso da lagarta que tomou chá de sumiço	OLIVEIRA FILHO, Milton Célio de	Brinque-Book, 2007
O caso das bananas	OLIVEIRA FILHO, Milton Célio de	Brinque-Book, 2003
A princesinha medrosa	MORAES, Odilon	Cosac Naify, 2008
Uma noiva chique, chiquíssima, lindíssima.	MASINI, Beatrice	Ática, 2003
Ana, Guto e o Gato dançarino	KING, Stephen Michael	Brinque-Book, 2004
A galinha que criava um ratinho	MACHADO, Maria Clara	Ediouro, 2002

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora (2019).



## **ANEXOS**

## ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DE PRESIDENTE KENNEDY



**PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY**  
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**AUTORIZAÇÃO**


Eu, **FÁTIMA AGRIZZI CECCON**, Secretária Municipal de Educação de Presidente Kennedy, autorizo a pesquisadora **JOSETE SILVA HENRIQUE BATISTA**, aluna do curso de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, realizar sua pesquisa de estudo do trabalho de dissertação na EMEIEF de Jaqueira "Bery Barreto de Araujo", onde buscará informações para descrever sobre o tema: "*Estratégias de Leitura: uma proposta para o ensino da compreensão leitora através da literatura infantil*" – com a turma do 4º Ano "B" do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Estou ciente de que a pesquisa será realizada para cumprimento de exigência da conclusão do curso.

A pesquisadora, após defesa da dissertação fica a incumbência de entregar na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy uma cópia do seu trabalho de pesquisa aprovado pela instituição.

Presidente Kennedy/ES, 07 de Novembro de 2019.



Secretária Municipal de Educação  
**Fátima Agrizzi Ceccon**  
Decreto Nº 159/2019



*Fátima Agrizzi Ceccon*  
Secretária Municipal de Educação  
Decreto nº 159/2019

RUA ÁTILA VIVACQUA, N.º 75- CENTRO - PRESIDENTE KENNEDY- ESPÍRITO SANTO  
CEP 29.350-000 - FONE (28) 3535-1954

Para realizar esta pesquisa foi necessário pedir autorização para a representante pública da Secretaria Municipal de Educação, Fátima Agrizzi Ceccon.

## ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA DIRETORA DA ESCOLA EM QUE A PESQUISA FOI REALIZADA

	<b>PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY</b> <small>RUA ATILA VIVACQUA, 79 - CENTRO - PRESIDENTE KENNEDY - ES - 29350-000 - (28)35353033</small>	<b>EMEIEF DE JAQUEIRA "BERY BARRETO DE ARAÚJO"</b> <small>JAQUEIRA S/Nº - CENTRO - PRESIDENTE KENNEDY - ES - 29350-000 - (28)35353033 - epgjaqueira@hotmail.com</small>
---	--	--

---

Nome da Escola: EMEIEF DE JAQUEIRA "BERY BARRETO DE ARAÚJO"  
 Endereço: RUA PROJETADA - JAQUEIRA - PRESIDENTE KENNEDY - ES  
 Email: epgjaqueira@hotmail.com  
 Ato de Criação:  
 Ato de Aprovação:

Telefone: (28)35353033  
 Data:  
 Data:

Presidente Kennedy, 07 de outubro de 2019.

**AUTORIZAÇÃO,**

Eu, Fabiula de Carvalho Barreto, Diretora da EMEIEF de Jaqueira "Bery Barreto de Araújo" autorizo a realização de pesquisa de estudo com o objetivo de desenvolver trabalho de Mestrado, a ser conduzido pela pesquisadora **Josete Silva Henrique Batista**, da Faculdade Vale do Cricaré, curso de Mestrado Profissional em Ciências, Tecnologia e Educação.

Declaro também, que fui informada pela responsável do estudo sobre o objetivo da pesquisa que serão realizadas na instituição de ensino a qual represento. Estou ciente de que a pesquisa será realizada para cumprimento de exigência da conclusão do curso.

  
**FABIULA DE CARVALHO BARRETO**  
 DIRETORA ESCOLAR  
Aut. Nº 0023/2019

*Fabiula de Carvalho Barreto*  
 Diretora Escolar  
DECRETO Nº 0014/2019

Rua projetada s/n Jaqueira – Presidente Kennedy – ES  
 CEP: 29350-000 Tel: (28) 3535 - 3033

Também foi necessário pedir a autorização da atual diretora da EMEIEF de Presidente Kennedy (ES).