

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL,
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

KELIENE PEDROSA MIRANDOLA SILVA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA SUPERAR AS DIFICULDADES
LEITORAS NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**SÃO MATEUS
2018**

KELIENE PEDROSA MIRANDOLA SILVA

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA SUPERAR AS DIFICULDADES
LEITORAS NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada à Faculdade Vale do
Cricaré para obtenção do título de Mestre
Profissional em Gestão Social, Educação e
Desenvolvimento Regional.

Área de Concentração: Gestão Social, Educação e
Desenvolvimento Regional

Orientadora: Profa. Dra. Ivana Esteves Passos de
Oliveira

SÃO MATEUS
2018

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 Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional
Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

S586e

Silva, Keliene Pedrosa Mirandola.

Estratégias de leitura para superar as dificuldades leitoras no 3º ano do Ensino Fundamental / Keliene Pedrosa Mirandola Silva – São Mateus - ES, 2018.

92 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2018.

Orientação: Profª. Drª. Ivana Esteves Passos de Oliveira.

1. Literatura infantil. 2. Estratégias de leitura. 3. Compreensão leitora. 4. Ensino fundamental. 5. Dificuldades em leitura. 6. Oliveira, Ivana Esteves Passos de. I. Título.

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

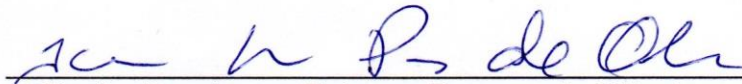
KELIENE PEDROSA MIRANDOLA SILVA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA SUPERAR AS
DIFICULDADES LEITORAS NO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, na área de concentração Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

Aprovada em 15 de dezembro de 2018.

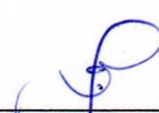
COMISSÃO EXAMINADORA



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



Prof. Me. José Roberto Gonçalves de Abreu
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dra. Adriana Pin
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dra. Êudma Poliana Medeiros Elisbon
Faculdade Multivix

Dedico esse projeto à minha amada família, por me dar o suporte e a compreensão necessários nos momentos difíceis e de ausência para me dedicar nesse projeto.

Aos meus alunos, que contribuíram muito para minha pesquisa e me ensinam novas lições diariamente.

A todos os professores e mestres alfabetizadores, que escolheram a arte de ensinar como profissão, e, assim como eu, acreditam que a leitura é o caminho para adentrar em um novo mundo, um novo horizonte, e, que podemos ter a oportunidade de transformar vidas.

AGRADECIMENTOS

Na Bíblia Sagrada, em Eclesiastes 3:1 diz: “Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu”. Hoje é o tempo de agradecer, primeiramente, a Deus, por me proporcionar o milagre da vida, iluminar o meu caminho e ter me dado forças para superar todos os obstáculos ao longo do percurso até aqui.

À minha família, meu esposo, Jovaci, e às nossas filhas, Letticia e Lorena, que sofreram com a minha ausência em diversos momentos de estudo e no desenvolvimento desta pesquisa, mas que sempre souberam me receber e acolher com sorrisos e afeto quando estava por perto.

Aos meus amados pais, Eliud e Irene, e minha querida irmã, Katiane, por me darem o incentivo e a perseverança necessários, especialmente, nos momentos mais difíceis.

À professora doutora, Ivana Esteves Passos de Oliveira, minha orientadora, por me auxiliar durante a realização deste projeto.

Ao meu pastor, Renato de Oliveira, e aos membros da Primeira Igreja Batista de Maroba, pelas orações e pelo apoio nessa jornada.

À Prefeitura Municipal de Presidente Kennedy pela bolsa de estudos concedida para a realização desse mestrado.

Aos meus colegas de trabalho, meus diretores, Jhonata Barreto e Marlúcia Brandão, e aos alunos que fizeram parte da minha trajetória.

A todos que, direta e indiretamente, torceram por mim, o meu muito obrigada!

“Ler não é caminhar e nem voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo, é perceber a conexão entre o texto e o contexto e como vincula com o meu contexto”.

Paulo Freire

RESUMO

SILVA, Keliene Pedrosa Mirandola. **Estratégias de leitura para superar as dificuldades leitoras no 3º ano do Ensino Fundamental**. 2018. 92f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus – Espírito Santo, 2018.

Nesta dissertação, verificou-se como um trabalho estruturado sobre o ensino das estratégias de leitura realizadas com a literatura infantil pode contribuir para a compreensão de textos literários e uma melhor interiorização da língua escrita. Para o delineamento da pesquisa foi adotada a pesquisa-ação, na qual a pesquisadora atuou como professora mediadora e facilitadora da compreensão leitora. Em relação ao desenvolvimento da pesquisa, optou-se por aplicar as estratégias de leitura das teóricas norte-americanas Harvey e Goudvis (2008). O campo de coleta de dados foi a sala de aula da turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma instituição de ensino da rede pública, localizada em um município do sul do estado do Espírito Santo. As análises indicaram que as estratégias permitem que o educando encontre as ferramentas adequadas para lidar com o texto e compreendê-lo. Tendo como pressuposto que a literatura infantil possibilita à criança conhecimentos sobre a linguagem oral e escrita, pesquisou-se, então, como ajudar os educandos a superarem as dificuldades de leitura e escrita. Portanto, com base nos resultados encontrados, acredita-se que essa pesquisa contribui para o educador abrir caminhos e espaços para que o educando alcance a autonomia leitora com a literatura infantil, de modo que tão logo ele seja capaz de conseguir também proficiência escrita.

Palavras-chaves: Literatura Infantil. Estratégias de leitura. Compreensão Leitora. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

SILVA, Keliene Pedrosa Mirandola. **Reading strategies to overcome difficulties in readers of the 3rd year of Elementary School.** 2018. 92f. Dissertation (Masters) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - Espírito Santo, 2018.

In this dissertation, it was verified how a structured work on the teaching of reading strategies with children's literature can contribute to the understanding of literary texts and a better interiorization of written language. The design of the research adopted action research, in which the researcher acted as mediating teacher and facilitator of the reading comprehension. The development of the study opted to apply the reading strategies of North American theorists Harvey and Goudvis (2008). The data collection field was the classroom of the 3rd grade class of Elementary School of a teaching institution of the public network, located in a municipality in the southern of the state of Espírito Santo. The analysis indicated that the strategies allow the student to find the appropriate tools to deal with text and to understand it. Based on the assumption that children's literature enables the child to learn about oral and written language, it was investigated how to help learners overcome their reading and writing difficulties. Therefore, based on the results found, it is believed that this research contributes to the educator to open paths and spaces for the learner to achieve reading autonomy with children's literature, so that as soon as he is able to achieve written proficiency.

Keywords: Children's Literature. Reading strategies. Reading Comprehension. Elementary School.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Sala da lousa digital	51
Fotografia 2 – Lousa digital	52
Fotografia 3 – Capa do livro O Gato Verde	53
Fotografia 4 – Cartaz de Conhecimento Prévio	54
Fotografia 5 – Professora preenche cartaz	56
Fotografia 6 – Cartazes da atividade de conexão	59
Fotografia 7 – Aluna participa de oficina	60
Fotografia 8 – Desenho produzido durante a oficina	61
Fotografia 9 – Mural de desenhos produzidos pelos alunos na oficina	62
Fotografia 10 – Folha de atividade do pensar para sumarização	65
Fotografia 11 – Folha de atividade Lista de Palavras	66
Fotografia 12 – Folha de atividade Formulário para síntese	68
Fotografia 13 – Folha de atividade Dobradura do gato verde	69
Fotografia 14 – Folha de atividade Desenho do gato verde	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cartaz de Conhecimento Prévio	55
Quadro 2 – Dinâmica de conexão A	57
Quadro 3 – Dinâmica de conexão B	58
Quadro 4 – Dinâmica de conexão C	59
Quadro 5 – Modelo de Folha de atividade “Pensar para sumarização”	64
Quadro 6 – Modelo de atividade “Formulário para síntese”	67
Quadro 7 – Transformar a linguagem oral em escrita	70

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 LEITURA.....	19
2.2 LITERATURA INFANTIL.....	25
2.3 LITERATURA INFANTIL COMO PRÁTICA CULTURAL E PROJETO PESSOAL	30
2.4 ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO LEITORA COM LIVROS INFANTIS	33
2.5 ESTRATÉGIAS DE LEITURA	37
2.6 OFICINA DE LEITURA.....	40
3 METODOLOGIA	43
3.1 PESQUISA-AÇÃO	43
3.1.1 Fase exploratória	43
3.1.2 Formulação do problema	44
3.1.3 Construção de hipóteses	44
3.1.4 Seleção da amostra	44
3.1.5 Coleta de dados	45
3.1.6 Análise e interpretação dos dados	45
3.1.7 Elaboração do plano de ação	45
3.1.8 Divulgação dos resultados	47
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA.....	47
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	49
4 ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	50
4.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	50
4.2 PRODUÇÃO DE DADOS	50
4.2.1 Primeiro dia	51
4.2.2 Segundo dia	63
4.2.3 Terceiro dia	66
4.2.4 Quarto dia	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICES	79
APÊNDICE A – GUIA DIDÁTICO	80
APÊNDICE B – PASSO A PASSO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA TRABALHADAS	84

1 INTRODUÇÃO

A complexidade das dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita tem sido objeto de estudo de grande relevância entre educadores, que, muitas vezes, se encontram em estado de “confusão” com relação a como avançar. Há um consenso entre diversos teóricos acerca da temática, de que o cotidiano escolar é um espaço propício ao letramento, e à formação de leitores autônomos, capazes de ler, compreender e produzir os textos. Contudo, nem sempre isso acontece, visto que há vários índices de pesquisas realizadas pelos governos federal e estadual que comprovam e ressaltam as dificuldades de leitura e escrita dos educandos em vivência escolar.

Sob esse aspecto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apontou, no período de 2007 até 2015, um percentual entre 4,2 e 5,5 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse índice nacional, mostra que os educandos ainda estão desenvolvendo suas práticas de leitura e escrita de modo muito lento e, que, a escola necessita buscar meios que tornem os educandos leitores e escritores capacitados, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Há que se pensar que talvez a questão não esteja consolidada no que se deve fazer, mas, sim, em como proceder. Nos pensamentos de Freire (2000, p. 37), encontra-se um possível caminho, a perpassar uma consolidação ideológica acerca do estudo. Freire reflete que

[...] se estudar, para nós, não fosse quase sempre um fardo; se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir; se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices mais reveladores da qualidade de nossa educação. Este é um esforço que deve começar na Escola Infantil, intensificar-se no período de alfabetização e continuar sem jamais parar.

Para viver em uma sociedade letrada, é essencial ter a leitura e a escrita que proporcionem uma emancipação entre educadores e educando, que a cada dia são desafiados pelo mundo do trabalho, a se impor de forma crítica e transformadora, como elucida Lerner (2008, p. 73): “Ler é entrar em outros mundos possíveis. É

indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita [...]”. Diante disso, pode-se dizer que ler possibilita ao indivíduo, se tornar um cidadão crítico, consciente e independente.

Conforme Bittencourt *et al.* (2015) discorrem, assimilar e empregar as linguagens escrita e oral são mecanismos indispensáveis para aquisição desse conhecimento em suas diversas formas de expressão, pois enriquece o vocabulário, desenvolve a comunicação e o entretenimento que a leitura nos oferece, visto que em qualquer época da vida do educando pode se adquirir a leitura e a escrita, para tanto é crucial viver a leitura e a escrita, tanto dentro da escola, quanto fora dela por meio de procedimentos organizados metodologicamente.

Kleiman (2000) comenta que o leitor experiente se dispõe de duas particularidades básicas que tornam a leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional e, quando não alcança de imediato o entendimento do que leu, recorre a diversos mecanismos que tornam a leitura compreensiva. Dessa forma, é possível chegar-se à conclusão de que: se um indivíduo aprende a ler, lendo, tão logo aprenderá a escrever, escrevendo.

Para que sejam formados leitores e escritores competentes parece ser necessário, mais do que ensinar o sujeito a decodificar um código linguístico. De acordo com Bittencourt *et al.* (2015), a ação pedagógica deve ser de enlace do educando com a língua materna, ou seja, com a Língua Portuguesa, e isso já nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio da mediação e da intervenção constante da educadora, na premissa de suscitar no educando, primeiramente, a compreensão leitora.

Segundo Bittencourt *et al.* (2015, p. 24-25) consolidam, a escola deve oportunizar vivências prazerosas e espontâneas com os livros, constantes e imbuídas de sentidos

[...] que poderão ser construídos se a criança perceber que o que é ensinado na escola tem relação com o que existe fora da escola. Sendo

assim, um dos papéis da escola é aproximar o ensino de Língua Portuguesa das práticas de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças em situações reais de interações comunicativas do seu dia a dia, com os objetivos de ampliar o seu repertório de conhecimento sobre os usos e as funções de diferentes gêneros textuais, despertar o prazer pela leitura e contribuir para a formação do leitor competente.

Assim, Souza *et al.* (2010), acreditam que os educadores são os agentes principais das práticas leitoras. Por meio de estratégias de compreensão leitora, o educador vai abrindo caminhos e espaços para que o educando alcance autonomia leitora, de modo a que tão logo seja capaz de alcançar também proficiência escrita. Desse modo, os educadores necessitam de novas práticas pedagógicas que auxiliem a superar as dificuldades de leitura e escrita encontradas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A relevância do tema e a necessidade de trabalhá-lo, surgiram a partir da vivência da autora desta dissertação enquanto professora e pedagoga nas salas do 3º ano do Ensino Fundamental. Observou-se que há muitos alunos ainda com dificuldades de leitura – o que também embaraça a escrita e nota-se que é um problema antigo, uma preocupação que tem sido arrastada durante anos.

Desde o início da carreira profissional da mestrandia, ainda no ano de 1997, em escolas da rede pública municipal, já se percebia que o maior desafio encontrado seria o de como formar educandos leitores. As atividades de leituras proporcionadas em sala de aula estavam desvinculadas do seu contexto, com ênfase na decodificação, e não conduziam o educando à uma compreensão leitora do texto.

Nesse sentido, ao contestar os procedimentos metodológicos aplicados nas escolas, direcionados pelo ensino apenas na decodificação para ensinar a leitura, surgiu o desejo de realizar um trabalho com estratégias de leitura para melhorar a compreensão de um texto, pois bons leitores utilizam algumas estratégias quando leem (SOUZA *et al.*, 2010).

Logo, essa dissertação justifica-se pelas vivências dos educadores encontradas nas salas de aula do 3º ano do Ensino Fundamental, em como ajudar os educandos a superarem as dificuldades encontradas no processo de leitura e escrita e, assim,

propor estratégias de leituras que auxiliem esses educadores a intervirem neste processo. Diante dessa situação, surge o seguinte problema: Que estratégias os educadores podem utilizar para que seus educandos vençam as dificuldades de leitura e escrita?

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar como um trabalho estruturado e planejado sobre o ensino das estratégias de leitura com a literatura infantil é capaz de oportunizar ao educando a compreensão de textos literários e uma melhor interiorização da língua escrita.

Como objetivos específicos, destacam-se: refletir sobre a importância da aquisição da leitura; analisar a relevância da literatura infantil como prática cultural em busca da autonomia leitora; possibilitar conhecimentos por meio das estratégias de leitura com a literatura infantil para auxiliar à compreensão leitora; elaborar um guia didático para educadores alfabetizadores, contendo as estratégias de leitura com a literatura infantil.

Essa pesquisa contribuirá para que outros educadores planejem momentos para o ensino das estratégias de leitura. Essa proposta requer uma série de conhecimentos, ou seja, estratégias organizadas que precisam ser executadas de uma forma contínua, pois Souza comenta que “o processo requer fazê-lo várias vezes de maneiras diferentes... ajustando, modificando e redefinindo uma série de ações” (SOUZA, p. 108).

Na execução desse trabalho adotou-se, como já explanado, a pesquisa-ação, que envolve a ação dos pesquisadores, nos mais diversos momentos da pesquisa, conforme recomenda Gil (2017). Para isso, foi aplicada uma oficina intitulada “Estratégias de leitura com a literatura O Gato Verde, de Ilvan Filho”, na turma do 3º ano do Ensino Fundamental da escola escolhida.

Essa oficina permite consolidar a pesquisadora como educadora mediadora e facilitadora da compreensão leitora, na prescrição das oficinas de estratégias de compreensão leitora em sala de aula.

O estudo foi sistematizado, no intuito de possibilitar um melhor entendimento do percurso investigativo, da seguinte forma: no capítulo 1, apresenta-se a introdução, em que são retratadas a temática da pesquisa, o problema de investigação e os objetivos a serem alcançados com esse estudo.

Logo, no segundo capítulo, foi exposto o embasamento teórico com ênfase na importância da leitura e da inserção do gênero literário, a literatura infantil, em busca da autonomia leitora; também foram abordadas as estratégias de leitura. Tudo isso pelas visões de Kleiman (1996, 1989, 2000), Foucambert (1998, 2008) Bakhtin (2003), Solé (2008), Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010), Souza *et al.* (2010) e outros que produziram melhor a compreensão deste objeto de estudo.

Na sequência, no capítulo 3 concentra-se a descrição do formato metodológico, aplicado a esta pesquisa, ressaltando-se a incursão no âmbito da pesquisa-ação, em que a pesquisadora atuou como mediadora e facilitadora da compreensão leitora, por meio das estratégias de leitura.

O capítulo 4 foi reservado para a condução das análises dos dados coletados no campo (sala de aula) apresentados como resultado das oficinas de estratégias de compreensão leitora. Após analisados os resultados e o universo estudado, finalmente, no capítulo 5, apresentam-se as Considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida.

Com esse estudo de estratégias de leitura, pretende-se contribuir para que os educadores proporcionem aos seus educandos caminhos que os conduzam a compreensão leitora de textos literários e uma melhor interiorização da língua escrita.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Diante do contexto exposto, estão apresentadas neste capítulo algumas discussões que permitem pensar sobre a importância da leitura e da inserção deste gênero, a literatura infantil, como uma forma de integração da cultura, como compreensão das palavras do outro, enriquecimento da linguagem escrita e oral, e também projeto de vida.

Em consonância, alguns pensadores e estudiosos defendem que a leitura da literatura infantil – se feita de forma eficiente – e a escola devem ser boas aliadas na constituição das crianças enquanto indivíduos, para que se tornem mais capazes, fortes e até mesmo produtivos, pois o ato de ler possibilita à criança conhecimentos sobre a linguagem escrita, valores e cultura (GOÉS, 2010), já que é por meio da leitura de literatura infantil que a criança entra no mundo literário de forma divertida (VIGOTSKY, 2009). Cabendo, assim, à escola a possibilidade de proporcionar esse trabalho com metodologias diversificadas que despertem o prazer pela leitura e contribui para a formação do leitor competente (BITTENCOURT *et al.*, 2015).

Com isso, também estão mencionados nas próximas páginas alguns pontos estratégicos para a compreensão leitora com livros infantis e, por fim, tecidos comentários acerca das estratégias de leitura de Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010).

2.1 LEITURA

A leitura tem sido um tema bastante relevante desde a sua origem até os dias de hoje e sua performance modifica-se com o passar tempo como aponta Zilberman (2001). A leitura compreendida como linguagem é o modo de comunicação mais complexo criado pela humanidade, e que ganha destaque em muitos debates. Entretanto, nem sempre foi assim, pois a leitura chegou a ser conceituada como “maléfica”, juntamente com sua “parceria mais qualificada, a literatura” (ZILBERMAN, 2001, p. 17).

A autora acredita ainda que

[...] capacitando o ser humano a pensar e agir com liberdade, ainda que mediado pela fantasia e pelo imaginário, a leitura sinaliza o perigo para a sociedade ou indivíduos autoritários. Por isso, nunca deixou de ser criminalizada, encarnando o demônio, a magia ou o desconhecido temido pelos poderosos. Ao ser-lhe atribuída a propensão de fazer mal, ela parece comprovar sua eficiência. Que se manifesta para aqueles que representam, também preferencialmente obras de ficção, os momentos em que ela se mostra benéfica e funcional (ZILBERMAN, 2001, p. 38).

Desse modo, pode-se dizer que a leitura foi considerada um risco à sociedade e por um período de tempo ela ficou limitada aos letrados e sacerdotes, sendo considerada perigosa, pois “à leitura intensiva se atribui grave delito: ela transforma e transforma seu leitor” (ZILBERMAN, 2001, p. 21). Contudo, mesmo com essa significação negativa, a expansão da leitura se tornou maior.

Em um mundo informatizado, a conotação da leitura perigosa ainda é presente, considerando que os leitores têm uma visão de mundo ampliada. Como descreve Zilberman, “o único temor que a leitura pode inspirar é o de que seus usuários sejam levados a alterar sua visão de mundo, sonhem com as possibilidades de transformar a sociedade e não se conformem ao já existente” (ZILBERMAN, 2001, p. 55).

Portanto, há que se concordar que o papel da escola deve ser o de inserir o sujeito no mundo da leitura (Saviani, 1991). No entanto, observa-se que isso não tem se efetivado. Deve-se ressaltar aqui a necessidade de que todos os envolvidos no processo educacional entendam a leitura sobre outra visão, e, não apenas como decodificação de um código escrito.

Bajard (2007, p. 17) traz uma colaboração, apresentando como a leitura deve ser compreendida para além da decodificação. O autor, relata que esse tipo de leitura provém de um ensino tradicional, com métodos de aprendizagem fundamentadas “na ideia de que o alfabeto é a única ponte entre a língua escrita e a língua oral”. E, diante disso, o articulista complementa que basta dominar o código alfabeto que é possível ler e escrever, uma vez que “ele possibilita dupla transposição: da escrita à língua oral e vice-versa” (BAJARD, 2007, p. 17).

Na visão tradicional apontada por Bajard (2007, p. 17), a leitura é vista como “fruto

da escuta, da vocalização”, tendo em vista que ela seria a transposição da mensagem escrita para a vocal, e que a compreensão se daria quando a língua oral fosse dominada. Por isso, deu-se o nome “leitura em voz alta” para denominar o processo de compreensão do texto. Após a “leitura em voz alta, manifesta-se outro processo o de abafamento da voz, que fica denominado, assim, como “leitura silenciosa”.

Esses dois modos de ler são provenientes da “transformação das letras em sons” (BAJARD, 2007, p. 18). Na visão tradicional, a garantia desse aprendizado como início da capacidade a ser dominada, isto é, ensinar a decifrar, compete à escola. Sendo assim, acredita-se que o bom leitor será bem-sucedido em sua decifração. Nesse sentido "a má compreensão é atribuída à lentidão da decifração" (BAJARD, 2007, p. 19). Cabendo assim ao educador revelar o significado daquilo não compreendido.

Outro método comentado pelo autor é o “fônico”, no qual determina a leitura como uma atividade em que a compreensão se dá na pronúncia, isto é, da interpretação gráfica é extraído o significado. Desta forma, a decifração é o próprio ato de ler, conforme explana o pensador.

Esses dois métodos relatados pelo articulista Bajard sobressaem em “atitudes sonoras”, pois a “emissão vocal se confunde com o próprio ato de ler e é vista como pré-requisito imprescindível para se atingir o sentido” (BAJARD, 2007, p. 21). Os adeptos do método fônico relatam que a escuta de um texto não deve ser confundida como uma leitura, pois é necessário ser alfabetizado para que isso aconteça. Logo, no caso de um analfabeto compreender um texto pelo sentido da audição, por auxílio de um mediador que expressa o texto em voz alta, por exemplo, não o torna leitor.

Todavia, para Bajard (2007), ainda que ocorram esses esclarecimentos, e se evitem equívocos, isso não é suficiente para explicar ou mesmo elucidar o sentido da leitura que ele defende.

Para ele, a extração da pronúncia, adotada pelos métodos citados, não é a melhor

forma, pois é necessário “tomar conhecimento de um texto” (BAJARD, 2007, p. 22). Ensinar a leitura nas escolas tem sido um desafio, pois muitos métodos tradicionais ainda estão presentes e, segundo o autor, esse tipo de prática de extrair o sentido da pronúncia não conduz à compreensão do mesmo.

Para entender como a pessoa alcança a compreensão da leitura, optou-se por recorrer aos pensamentos de outros autores que expõem que o sujeito passará por três desafios relacionados com a aprendizagem da linguagem escrita (BITTENCOURT *et al.*, 2015, p. 17).

Segundo esses autores o primeiro desafio constitui-se na habilidade de passar da ortografia das palavras, para a fonologia e para o significado, ou seja, da escrita da fonética para a ortográfica. Essas habilidades são denominadas de “leitura mecânica” ou o “reconhecimento das palavras”.

De acordo com eles, o segundo desafio é o de empregar essas habilidades para se comunicar por escrito e para compreender o que os outros comunicam. Comunicar a distância por meio de competências linguísticas.

Já o terceiro desafio é a articulação entre o primeiro e o segundo. A relação entre a leitura mecânica e a habilidade comunicativa, essa ligação encaminha para a capacidade de compreender o texto, explicam os autores.

Bittencourt *et al.* (2015, p. 18) relatam que o processo da compreensão da leitura inicia-se quando o educando compreende o funcionamento do sistema alfabético, isto é, “quando ele consegue decodificar as palavras, frases e textos”. Ao alcançar o funcionamento do sistema da escrita o aluno constrói competências que o ajudarão na compreensão da leitura. Mas afinal, o que é leitura? Para compreender o seu significado foram trabalhadas as concepções de alguns autores a seguir.

Bajard (2002, p. 81, et seq.) relata que a leitura é “uma atividade solitária, silenciosa, de recepção de texto”, no entanto, o autor afirma e complementa: é o “tratamento silencioso do texto tendo em vista atribuir-lhe sentido”. Para ele, mesmo sendo um procedimento silencioso, individual, deve ser compartilhado, pois a leitura é um

processo com a ação de uma pessoa ativa, pois a interação com o texto ao compreender o sentido dado pelo autor.

Solé (1998, p. 22) diz que a “leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto” que, por sua vez, “envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto” com intenção de “alcançar alguma finalidade”. Diante disso, o autor discorre também que o leitor busca compreender a linguagem escrita, utilizando seus conhecimentos de mundo para entender o conteúdo do texto.

Em concordância com Solé (1998) está Cosson (2007, p. 40), que afirma que “o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação”. Essa interação se dá por intermédio do diálogo que o leitor realiza com o texto afim de compreendê-lo.

Para Kleiman (2002) a leitura é um processo complexo, pois engloba muitos elementos como a percepção, a memória e a atenção, já que “ler é complexo” (KLEIMAN, 2002, p. 13). A autora ainda menciona como um “procedimento interativo”, no sentido de interação do leitor com o texto para chegar a compreensão.

Bittencourt *et al.* (2015, p. 33) afirmam que a leitura permite “desfrutar de outros mundos, outras vidas, sensações outras”. Desse modo ler e adentrar em um novo mundo, um novo horizonte e sentir e entender o outro.

Diante dos pressupostos teóricos, torna-se possível entender que ler é, portanto, compreender o texto, por meio de uma interação entre leitor, texto e contexto. A leitura permite ao leitor levar muito de si e extrair vários sentidos. Esse processo está aquém da decodificação das palavras requer a atuação de um sujeito ativo.

Na concepção de alguns autores, a escola precisa priorizar atividades que estimulem a compreensão leitora. Porém, eles afirmam que muitas vezes isso não é o que de fato acontece. Silva (2008, p. 22 et seq.), por exemplo, faz apontamentos sobre a função da leitura e ressalta três problemas visíveis na ação pedagógica dos educadores.

De acordo com o autor, o primeiro obstáculo seria a ausência de sentido da leitura, pois muitas vezes esta não ocorre no sentido de “melhor compreender a vida”, tornando-se, assim, um suceder de práticas artificiais impostas pela escola como “treinamento da língua ‘cultura’, análises gramaticais, inculcação de valores, respostas fechadas [...] pesquisas vazias na biblioteca”.

Já no que se refere ao segundo, o articulista descreve que é o de atribuir um único sentido ao texto, imposto pela escola, pelo educador ou pelo livro didático. Isso conduz ao processo chamado pelo autor de “homogeneização das consciências”. Trata-se da escola e do educador sendo possuidores do saber e o educando apenas o receptor. Aqui não se abre espaço para discordâncias de opiniões, para o diálogo e para a pluralidade, que deve estar presente na sala de aula.

Por fim, mas não menos importante, está o terceiro problema: a utilização de textos fragmentados, presentes principalmente nos livros didáticos.

Diante desses apontamentos ressaltados pelo estudioso, observa-se a distorção que a escola passa diante da função da leitura e sua importância. E acredita-se que a escola, por sua vez, precisa refletir e reconhecer a importância da aquisição da leitura na vida de todos os seus educandos.

Para isso, está apresentada, a seguir, uma lista de razões fundamentais sobre a importância da leitura nos diversos contextos sociais, encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997, p. 47). São elas:

- Ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada;
- Estimular o desejo de outras leituras;
- Possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação;
- Permitir a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita: escreve-se para ser lido;
- Expandir o conhecimento a respeito da própria leitura;
- Aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares – condição para a leitura fluente e para a produção de textos.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta ao componente curricular de Língua Portuguesa, que a escola precisa “proporcionar aos estudantes, experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BNCC, p. 65-66).

Essas práticas envolvem gêneros como a literatura infantil, mas, também, novas formas de produzir, replicar e interagir. Para isso, são necessários estudantes que sejam leitores praticantes.

Na BNCC encontra-se o eixo da leitura que “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador” (BNCC, p. 69). Desse modo, tornou-se possível perceber que o educando necessita ter uma prática de leitura significativa em todo o contexto social.

Diante do exposto, torna-se possível afirmar que a leitura é benéfica, cabendo à escola, juntamente com seus educadores, se posicionar em ações que elevam a prática da leitura na vida de seus educandos.

2.2 LITERATURA INFANTIL

Foi por volta de 1980 que a literatura infantil esteve incorporada gradativamente nas salas de aula. Souza *et al.* (2010) lembram que a inserção deste gênero, a literatura, produziu novos debates em relação a alfabetização, literatura infantil, aprender e ensinar a ler. Um destes debates, refere-se ao uso da literatura, entre ser literatura apenas ou ser utilizada como material para informar e formar.

Bakhtin (2003, p. 360), impressionado com os caminhos de estudos literários de sua época, cita que as relações entre a literatura e cultura não se afastam, tendo em vista que “os estudos literários devem estabelecer o vínculo mais estreito com a história da cultura”. O autor ainda menciona outros fatores, como os de natureza socioeconômica, que “agem sobre a cultura no seu todo e só através [sic] dela e juntamente com ela influenciam a literatura” (BAKHTIN, 2003, p. 360).

Desse modo, entende-se que a literatura se interpõe entre a relação da criança com a cultura de sua época, conduzindo tanto ao passado, quanto ao futuro. A criança submergida no seu contexto cultural, precisa do mesmo para apoderar-se da cultura por meio da literatura.

Neste caso, o que se percebe é a criança como apropriante da cultura por meio de obras literárias, que idealiza e interpreta a realidade. Aprende, portanto, o modo de atribuições de sentido em sua relação com a literatura.

Diante desse cenário, Bakhtin (2003, p. 362) informa que elas

[...] são preparadas por séculos: na época de sua criação colhem-se apenas os frutos maduros do longo e complexo processo de amadurecimento. Quando tentamos interpretar e explicar uma obra apenas a partir das condições de sua época, apenas das condições da época mais próxima, nunca penetramos nas profundezas dos seus sentidos.

Então, para o autor, as literaturas infantis nascem das condições históricas, tanto do presente, ligadas ao passado e futuro, essas ligações o leitor pode constituir em diálogo com seu contexto cultural. É na escola que o pequeno leitor ao ler literaturas consegue se posicionar em momentos intensivo e plenos de sua atualidade.

O pensador explica ainda que as relações entre a literatura e o leitor, evidenciam técnicas de atribuições de sentidos. O educador mediador precisa possibilitar ao educando o contato com a literatura, afim de que essa relação de diálogo histórica e cultural possa acontecer. Esse ato de ler a literatura é desafiante, estruturante e formador, ajudando no processo de apropriação da cultura.

E o articulista vai mais além, ao discorrer que diante da leitura, o leitor necessita de alguns conhecimentos prévios, e atitudes como: antecipação, predição, verificação, elaboração de perguntas, busca de respostas e promoção da interação entre conteúdos semânticos do texto e os do leitor. Essas atitudes, são algumas estratégias de leitura que ajudarão na compreensão da literatura lida.

Em conformidade, Bakhtin (2003, p. 379) explica que o ato de ler deve ter ligação da compreensão do leitor com a palavra do outro, pois a palavra do outro exige um

entendimento maior, já que “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)”. Diante disso, compreende-se que ler é procurar entender o enunciado elaborado pelo outro e se espera uma atitude responsiva do leitor.

Sob esse aspecto, o autor afirma ainda que se vive hoje em um mundo construído pela palavra do outro, na escola o aluno leitor passa a apossar-se da cultura por meio da palavra escrita, a literatura infantil. Para isso, é necessário dominar o código linguístico, para ter acesso a essas riquezas culturais, pois a palavra do outro é cultural e ao entendê-la o ser se apropria da cultura.

Bakhtin (2003, p. 381) também faz menção a dois registros em relação à compreensão de uma obra literária. No primeiro, ele cita que entender uma obra literária não é uma ação fácil, pelo contrário, “é uma tarefa muito difícil e costuma exigir a mobilização de um imenso material”, considerando que compreender uma literatura como apresentou seu próprio autor sem sair dos limites da compreensão dele, é uma missão quase impossível. Mas, o estudioso não revela para seus leitores esse imenso material que comenta. Sobre o segundo registro ele descreve que é “utilizar a sua distância temporal e cultural. Inclusão do nosso (alheio para o autor) contexto” (BAKHTIN 2003, p. 381). Essa distância temporal e cultural exige que o leitor leve em consideração o seu contexto, seus conhecimentos prévios sobre o assunto, pois o leitor precisa fazer uma relação dos dois contextos culturais – o do leitor e do autor, essa relação é de suma importância.

Atribuir sentidos e formular perguntas diante de um texto, são conexões essenciais, pois ao ler é necessário fazer perguntas, mas para perguntar, precisa-se entender o que leu. Desse modo “o sentido sempre responde a certas perguntas” (BAKHTIN, 2003, p. 381). Então, encontra-se respostas para as perguntas se entender o que leu. Dessa forma, o leitor com seu contexto cultural e suas experiências vividas, dá vida ao texto.

Logo, dando ênfase ao fato de que a literatura está ligada ao contexto cultural, de uma forma dialógica, e que é necessário obter algumas técnicas que ajudarão na

compreensão e no sentido do texto, não se pode deixar de pensar sobre como despertar no educando o desejo de se tornar um leitor de literatura infantil.

Nesse ponto, entende-se que ao tornar esse educando um leitor de literatura infantil, se terá no futuro um leitor adulto de textos literários, que a adquire como prática cultural na sua vida social. Segundo Maria (2002) destaca, aqui entra a questão da importância do mediador de leitura que deve atuar para formação desse leitor.

Desse modo, vale ressaltar que o educador, enquanto mediador de leitura, deve despertar em seus educandos o prazer pela leitura, mas primeiro precisa se tornar um leitor incessante, permitindo que suas práticas sejam verdadeiras perante as crianças e si mesmo.

Conforme discorre Maria (2002), para acompanhar o processo de formação do educando-leitor é imprescindível que o educador tenha construído ou esteja construindo, para si próprio, uma história de leitor.

Alguns autores defendem que o mediador de leitura precisa despertar na criança, o desejo e o prazer pela literatura infantil, pois ao ler, o indivíduo está treinando a mente e estimulando a inteligência. E, segundo Goés (2010, p. 47),

[...] o desenvolvimento da leitura entre crianças resultará em um enriquecimento progressivo no campo dos valores morais, da cultura da linguagem e no campo racional. O hábito da leitura ajudará na formação da opinião e de um espírito crítico, principalmente a leitura de livros que formam o espírito crítico, enquanto a repetição de estereótipos empobrece.

A leitura literária é indispensável às crianças, pois enriquece seus valores, sua linguagem e seu raciocínio. O hábito de ler ajuda na formação de opiniões e de um espírito crítico (GOÉS, 2010). Sabe-se que esse é um dos objetivos da escola – preparar o aluno para o exercício de sua cidadania, afim de alcançar uma educação que transforma e liberta, mas, para isso, é necessário formar leitores praticantes e conscientes.

A literatura mexe com a imaginação, as emoções e o intelecto do leitor por inteiro e não apenas no seu universo cognitivo. Ao abordar a relação da leitura com a

imaginação, ninguém mais respeitado do que Vigotski (2009, p. 14) para discutir essa questão, já que ele acredita 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.

De acordo com o autor a imaginação ultrapassa a própria criação literária, pois mobiliza o desenvolvimento da cultura. Portanto, imaginar é inventar, criar, transformar o que está construído para surgir o desconhecido. Não significa inventar a partir do nada, uma vez que imaginar também se origina das apropriações que o sujeito fez e faz da cultura.

Assim sendo, a imaginação não faz apenas parte do mundo infantil, mas é uma capacidade do homem social e cultural. Como afirma Vigotski (2009, p. 20) [...] “a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária”, pois compõe a formação das funções da mente.

Para ele, é vital, pois o leitor consegue, com a imaginação, modificar e transformar a palavra do outro, imaginar o que não viu por intermédio de sua experiência pessoal. Assim, pode-se entender o uso da afirmação de que uma criança tem menos experiência que um adulto, pois

[...] a imaginação da criança, como está claro, não é mais rica, e sim mais pobre que a do homem adulto; ao longo do processo de desenvolvimento da criança, desenvolve-se também a sua imaginação, que atinge a sua maturidade somente na idade adulta (VIGOTSKI, 2009, p. 45).

Diante disso, o autor explicita que a maturidade da imaginação de um adulto dependerá de seu desenvolvimento desde pequeno até a fase adulta, entendendo que a literatura infantil tem um papel fundamental nesse processo. É importante ofertar o ensino da literatura ao pequeno leitor desde cedo, pois assim dará asas à imaginação e vai provocar prazer nas leituras, tendo em vista que é por meio da fantasia, da imaginação, da emoção e do lúdico que a criança aprende, ou melhor compreende a realidade, dando-lhe um significado.

Nesse sentido, Vigotski (2009) ressalta que é na literatura infantil que a criança encontra uma das mais ricas manifestações culturais, pois por meio dela o aluno cria, recria e se apropria da cultura humana com a imaginação e razão.

2.3 LITERATURA INFANTIL COMO PRÁTICA CULTURAL E PROJETO PESSOAL

O leitor precisa estabelecer relações com outros textos, deve assumir o papel de sujeito da sua própria história. Um ser que se apropria da cultura por intermédio da literatura, que se permite construir e ser transformada por ela (SOUZA *et al.*, 2010). Atualmente o pequeno leitor não aprende como a geração que a ele lega o ato de ler, mas aprende transmitida pela mesma geração que foi alterada pela ação de ler, pois, segundo afirma a autora, a leitura não se paralisa nas veias, mas se transforma e modifica a mente histórico-cultural do ser humano.

Bajard (2002, p. 61) cita que “Longe de reduzir a leitura a uma técnica, essas investigações fazem dela uma atividade complexa, que envolve o sujeito inteiro na sua relação com os outros e o mundo”. O leitor aprende com os textos, com suas próprias experiências e com o legado das gerações.

Um livro pode fazer parte de um projeto de um leitor, mas não de outro e só é lido intensamente se fizer parte dos projetos de vida desse leitor. Foucambert (2008, p. 63) afirma que

[...] ler, quer se trate de um jornal, de um romance, de uma bula, de um poema, de um relato de teatro, trata-se sempre de uma atividade que encontra sua significação porque está inscrita no interior de um projeto. Pode-se discutir o valor do projeto, mas isto posto, a leitura é uma: trata-se sempre de tomar informações que escolhemos tomar.

Compreende-se que, no mundo globalizado de hoje, a leitura tem sido feita por meio de uma atividade de significação, fazendo parte daquele projeto de vida do momento. Porém, no âmbito educacional recomenda-se um livro a outro. Essa atitude vale para a ação educacional a concepção do que é interessante, bom e instrutivo, razão na qual devem ser apreciados por todos. O educador ao indicar um livro precisa torná-lo objeto de um projeto de seus educandos. Como relata Foucambert (2008, p. 64):

[...] aprender a ler é então aprender a explorar um texto, lentamente quando o quisermos, muito rapidamente quando quisermos: é aprender a adaptar nossa busca ao nosso projeto. Não é luxo que pode vir quando se sabe ler, já que é a própria leitura. Disso se desprende que uma situação de aprendizagem, privada dessa relação fundamental que a leitura estabelece em um projeto, ensinaria outra coisa, que não a própria leitura.

Para Souza *et al.* (2010), a leitura como um projeto não é simplesmente, ler por ler, ela precisa estabelecer diferença no âmbito escolar. Esse projeto em que Foucambert relata seria aprender a ler, realmente, lendo os diferentes gêneros do discurso, entre eles, a literatura infantil como parte desse projeto, permitindo que o leitor se aproprie da cultura humana e da língua escrita como traço característico dessa cultura.

Assim, em concordância com a visão da autora, nota-se que ler, exclusivamente a literatura infantil, não seria uma ação posterior à aprendizagem de leitura, mais especificamente apropriação desse ato cultural. É necessário oferecer aos educandos, projetos pessoais e educativos que se fundem afim de que o legado cultural seja oferecido e apropriado pelas crianças ao aprender a ler diretamente os gêneros que compõe os projetos da escola e fora dela.

O desenvolvimento e a formação do leitor aparecem nesses projetos; o da vida cotidiana, fora da escola, e o da vida cotidiana, no interior da escola (SOUZA *et al.*, 2010). Diante disso, a literatura tende a movimentar-se de fora para dentro e de dentro para fora, satisfazendo a necessidade de ler em razão desses projetos, levando em conta que a experiência desse leitor, no seu contexto cultural, permite dar significação ao texto escrito. Os autores vão além e afirmam que, para se apropriar dessas questões culturais, um bom leitor utiliza de fundamentos para aprender a ler.

Dois procedimentos merecem destaque no acervo do conhecimento do leitor: trata-se da antecipação e da identificação, expressões utilizadas por Foucambert (2008) para prever e verificar o conjunto de sentidos indicados por pistas presentes nas palavras precariamente vistas. Essa precariedade ocorre quando se toma como princípio o fato de que o olhar não se dirige para toda a palavra.

De acordo com Foucambert (2008, p. 77), “essas duas operações indissociáveis da leitura – identificação e antecipação das formas escritas – não incidem somente sobre as palavras, mas sobre as relações e as ligações que as palavras mantêm entre si”.

Assim, é possível perceber que os pequenos leitores de literatura infantil se constituem leitores, porque determinam ligações entre o conjunto de sentidos que formam sua experiência de vida.

A antecipação lida com as expectativas e com uma abundância de informações. É a ligação entre o leitor e as palavras que podem produzir, pois o que é esperado determina menos e é apenas confirmado; já o que não é esperado determina mais, perturba, causa perplexidade, mas é propício para novas experiências na produção de sentido (SOUZA *et al.*, 2010). Contudo, o leitor, para prosseguir, conta mais com a intuição do que com a perplexidade, pois fica difícil continuar a ler e a sentir perplexidade a cada coleção de palavras, afirmam os autores.

Quando o sentido se torna improvável e não é possível antecipá-lo, o leitor deixa de lado a leitura para se refugiar em trechos possíveis. Então, o articulista Foucambert (2008, p. 79) defende que:

[...] a leitura é um equilíbrio entre um processo de identificação das palavras que não podemos prever, que informam, portanto, e o processo de verificação da antecipação das palavras que podemos prever, mas que informam menos. A parte da identificação e de verificação varia conforme o lugar da palavra na frase e a forma desta, a frequência da palavra, o grau de familiaridade do leitor com o assunto.

Na concepção do autor, ao conhecer o leitor, o educador pode antecipar seu projeto de vida, onde se inclui qual o livro de literatura infantil deva se escolher, pois sabe sua necessidade e seus conhecimentos em relação ao mundo cultural.

Outro fator importante que o autor ressalta é o ponto de chegada do leitor, que deve ser o de desenvolver a leitura como um modo de operar sobre a linguagem gráfica independente da oralidade. A consciência gráfica conduz ao jogo do olho, do sentido, da antecipação entre o que está na mente do leitor e o que está diante de

seus olhos. E, sobre esse aspecto, Foucambert (1998, p. 120) comenta que “a compreensão não é produto da atividade de leitura, mas a atividade em si, pela qual se operam a construção dos conteúdos semânticos e abordagem das unidades gráficas”.

Ao compreender o texto, por meio do gráfico, direciona o leitor à consciência gráfica, que é um aprendizado avançado na instituição do pensamento abstrato um progresso intelectual do homem, conforme defende o autor.

Diante do processo evolutivo no modo de pensar abstrato, a literatura infantil a partir dos anos de 1980 atribui seu papel com vigor. Alguns pilares foram citados por Souza *et al.* (2010). São eles: a literatura como prática cultural, como instrumento de porta de entrada para o mundo da cultura e da linguagem escrita; como construção da formação do homem que cria e recria conhecimentos e aprende estabelecer conexões entre as palavras; a literatura enriquece valores, a linguagem, raciocínio, a imaginação, o intelecto, faz parte do projeto de vida (ler com a necessidade do momento), e também parte de um projeto educativo.

2.4 ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO LEITORA COM LIVROS INFANTIS

Ler é partilhar, preencher a mente com pensamentos, é fazer conexão com a vida. “Leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajuda a criar sentido para o que leem, pois [...] leitores tomam a palavra escrita e constroem significados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências. O leitor é em parte escritor” (HARVEY; GOUDIVS, 2008 *apud* SOUZA, 2010, p. 12-13).

Os autores abordados trazem uma ideia sobre a leitura realizada por um leitor estratégico: leitura com atribuição de sentido, objetivação, apropriação e argumentação. E, nesse sentido, Kleiman (1996) comenta sobre a importância em se estudar as estratégias de leitura, pois ao discutir a situação do processo da leitura, conduz a aprender as estratégias de leitura com a finalidade de se aprender a ler, a metacognição também é fundamental neste processo.

De acordo com Pressley (2002) a metacognição é o conhecimento sobre o modo de pensar, que guia a compreensão do texto, por meio de duas possibilidades: a primeira acontece no plano do aqui e agora – em que o leitor lê frase por frase, palavra por palavra até o final, e acaba por apenas decodificando o texto sem compreender o que leu –, e a segunda é alcançada a longo prazo pelo leitor – acontece no momento que ele utiliza seus conhecimentos para compreender o que leu –, já que bons leitores concentram ideias principais daquilo que foi lido, inferem para descobrir o que vai acontecer no final do texto.

Diante de todas as concepções e ideias expostas, torna-se válido ressaltar que os educadores precisam utilizar estratégias a fim de que seus educandos possam se aperfeiçoar na compreensão do texto, pois bons leitores, utilizam de estratégia quando leem.

Ao trabalhar com livros infantis por intermédio das estratégias de leitura, é fundamental conceituar primeiro letramento ativo. Segundo Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010) a leitura, a escrita, o desenho, a fala, a audição e a investigação estão presente no letramento ativo. Desse modo, a criança tem oportunidade de transformar seus pensamentos em algo visível, assim a compreensão se torna eficaz por meio do letramento ativo.

Para os autores, quando o educador oportuniza esse tipo de letramento se tem educandos entusiasmados e interessados; eles conversam entre si e com o texto, expõe pensamentos, questionamentos, realizam conexões, inferindo, discutindo e debatendo. Esse tipo de atividade pode acontecer desde a educação infantil, com crianças ainda não alfabetizadas, mas desde que estejam em contato direto com o livro ou textos diversos que os levam à prática de leitura, pois é por meio da inserção da linguagem escrita que a criança aprende e se desenvolve.

Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010, p. 35) relatam também que “leitores melhoram de leitura em leitura”. Então, para se obter uma competência de leitura melhor, as crianças necessitam passar horas sobre as páginas impressas. Logo, elas alertam: é preciso tomar cuidado com aquelas atividades de correspondência grafema-fonema, pois às vezes essa atividade não tem sentido para o educando,

perdendo assim o contexto de produção, compreensão e relação discursiva.

Ao ler as palavras, crianças e adolescentes devem ser apropriar de uma leitura fluente, pois a maioria das palavras são identificadas e não apenas decodificadas (PRESSLEY, 2002). O interessante aqui é perceber que ao identificar e entender a palavra, dependendo da memória do leitor, ele acumula conhecimentos prévios. Porém, o articulista esclarece que se o educando não tiver uma leitura fluente ao compreender a palavra, sua memória será utilizada apenas na decodificação da mesma.

Desse modo, o autor revela que o leitor não fluente utiliza sua memória para pensar sobre o som das letras, dificultando na compreensão do texto lido. Então, na compreensão do texto o leitor ativa seus conhecimentos prévios. Esse entendimento do texto conduz também ao plano de compreensão pelo procedimento além do nível da palavra.

O articulista aponta, igualmente, que nesse procedimento o leitor necessita ativar estratégias de leitura, que devem acontecer antes mesmo do texto ser lido, por meio de uma “pré-leitura”. Para ele, o leitor não inicia a leitura de um livro, sem antes saber o que se pretende alcançar. O leitor primeiro folheia o livro, lendo algumas partes, a fim de obter informações sobre o mesmo, desse modo ele verá se a leitura está apropriada de acordo com seus objetivos.

Antes de iniciar uma leitura, portanto, os leitores utilizam de seus conhecimentos prévios que serão relacionados com o texto. Estimulando essas informações interferirá na compreensão do mesmo. Ao folhear o livro, na realização da pré-leitura, isso resulta na elaboração de suposições baseadas no conhecimento prévio do leitor. Tais suposições, segundo Pressley (2002), significam o começo dos significados do texto, que serão comprovadas durante a leitura do mesmo.

Diante disso, quando o educando inicia sua leitura ele deixa de lado partes que não o interessam e apenas prioriza aquilo que é relevante. Esse é o momento de colocar em prática a estratégia “durante a leitura”, em que algumas ações são colocadas em prática. De vez em quando o leitor, interrompe a leitura para pensar sobre o que leu.

Essas suposições sobre o texto, conforme seus conhecimentos prévios, podem ser avançadas conforme o entendimento do mesmo.

Partindo desse pressuposto, entende-se que, tão logo o leitor avance em sua leitura, estará identificando conhecimentos sobre o texto. O educando lê algo novo com mais dedicação, pois bons leitores procuram conhecimentos importantes, e obtêm informações de modos diferentes: releem, destacam, interpretam. Leitores proficientes estão atentos a sentenças e parágrafos-chave (PRESSLEY, 2002). O teórico ressalta ainda, que no momento da releitura, a habilidade do conhecimento prévio, permite suposições conscientes, em que o leitor tenta entender o significado das palavras no contexto.

Na etapa “depois da leitura”, o educando efetua novamente a leitura do texto, relendo, ou seja, resumindo. Deste modo, explica Pressley (2002), ele irá repensar e avaliar o material lido, pensando em como empregar os conhecimentos adquiridos.

Souza *et al.* (2010) destacam que ao pronunciar sobre o ato de ler por meio das estratégias de leitura, é necessário focar também a compreensão, que dependerá da fluência na leitura, pois leitores precisam de orientações para prosseguir nessa compreensão.

O educador exerce ação determinante na compreensão do texto, é importante frisar a finalidade e a elaboração da proposta de leitura, propondo que seja uma atividade interessante e prazerosa. Pois muitas vezes a atividade literária e um pretexto para ensinar gramática ou outras normas, isso é uma proposta destituída de sentido, que acaba desmotivando o leitor. Souza *et al.* (2010) ressaltam, que vem daí a necessidade das estratégias de leitura com o intuito de conduzir o educando ao prazer e o gosto pela leitura literária.

O educador necessita planejar e definir, atividades cada vez mais complexa afim de que o aluno/leitor possa conquistar autoconfiança, adquirindo aprendizagem de estratégias de leituras. Pois leitores ativos compartilham aquilo que leem, por meio de atitudes de mediação no desenvolvimento de outros leitores (SOUZA *et al.*, 2010).

Os autores ponderam que assim, a aprendizagem resulta por meio do contato com outros educandos partilhando de um ensino colaborativo, direcionando ao letramento ativo. Leitores quando pensam, durante a leitura, ampliam a compreensão dos seus pensamentos, por meio de seus conhecimentos prévios e também dos conhecimentos adquiridos durante a leitura. Souza *et al.* (2010) lembram que neste momento, o educando/leitor adquire a compreensão durante a interação com o educador e com os demais colegas.

Para se tornar um leitor ativo o educando precisa produzir conhecimentos sobre o texto por meio de sugestões do educador/mediador, durante as atividades propostas com a literatura infantil é imprescindível planejamentos e organização, que ao ser trabalhada de forma contínua e complexa e tornara uma atividade independente. Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010) ressaltam que a compreensão de um texto é um processo complexo, pois envolve conhecimento, experiência, pensamento e ensino. Essa compreensão favorece o entendimento literal, abrange a interação do leitor com o texto, desse modo tornou-se possível deduzir que leitores pensam não apenas quando estão lendo, mas sobre o que estão aprendendo.

2.5 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

As estratégias de leitura são um processo que ajuda na motivação, no entendimento e interesse pela leitura. É um meio de ofertar condições afim de que a criança possa observar e ampliar seus conhecimentos de mundo, linguístico e textual (KLEIMAN, 1989).

No documento da BNCC (2018, p. 72), disponível para download no portal da mesma, em duas versões (para impressão e para navegação), encontram-se algumas estratégias e procedimentos de leituras que vale a pena ressaltar, tais como:

- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.
- Estabelecer/ considerar os objetivos de leitura.

- Estabelecer relação entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.
- Estabelecer expectativas, apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliência textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra, confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.
- Localizar/ recuperar informação.
- Inferir ou deduzir informações implícitas.
- Apreender os sentidos globais do texto.
- Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.

Existem várias estratégias de compreensão de uma leitura, porém, foram aplicadas nesta pesquisa as de Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010). As estratégias desenvolvidas por essas autoras norte-americanas aparecem comentadas e em destaque na obra “Ler e compreender estratégias de leitura”, dos autores brasileiros Souza *et al.* (2010), que também tiveram algumas de suas concepções mencionadas nesta dissertação.

Segundo as teóricas descrevem, as estratégias para se obter uma melhor compreensão de uma leitura, são: conhecimento prévio, conexões, visualização, inferência, perguntas ao texto, sumarização e síntese.

O conhecimento prévio segundo as autoras é uma estratégia compreendida como a base para as demais pois propicia a relação das conexões entre suas experiências, seu entendimento sobre o mundo e texto. Pois “conectar o que os leitores sabem para a nova informação é o núcleo do aprendizado e entendimento” (HARVEY, Goudvis, 2008 *apud* SOUZA, 2010, p. 17). Ensinar o conteúdo é tão importante quanto ensinar a forma.

Ao iniciar uma leitura, o leitor permite trazer à tona uma série de informações, sendo assim o conhecimento prévio e conceituado como “estratégia-mãe ou estratégia guarda-chuva” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 66), pois associa as outras estratégias.

A conexão é uma estratégia onde os educandos realizam conexões com experiências pessoais. Leitores fazem conexões entre os textos lidos e fatos de suas vidas. Segundo as autoras essa ligação entre o que sabem e a leitura é o foco do aprendizado e da compreensão, pois ao comparar um fato de sua vida a um texto passam a entender melhor os pensamentos e sentimentos dos personagens.

Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010) separam as conexões da seguinte forma: conexão texto-leitor, com a intenção de realizar conexão entre o texto e a vida do leitor. Dessa forma o leitor lembrará de uma situação semelhante que já aconteceu com ele; conexão texto-texto: é quando o leitor ao ler lembra de outro texto lido, conectando grandes ideias e temas entre os textos; conexão texto-mundo: neste momento o leitor estabelece relações daquilo que é lido com situações ocorridas no mundo.

A estratégia definida como visualização é uma forma de compreender significados por intermédio de imagens visuais. Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010) relatam que as imagens criadas pelos leitores por meio da visualização são pessoais permitindo que a prática da leitura seja prazerosa. O leitor quando visualiza a leitura ele cria imagens mentais, cenários e sons permitindo que eleve o nível de interesse pela leitura.

A inferência é essencial na compreensão para Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010), Owocki (2003), Fisher, Frey e Lapp (2008) o pensamento inferencial requer uma conclusão ou interpretação que não está explícita no texto, pois os escritores não expressam todos os seus pensamentos em uma página do livro, mostram uma ideia de cada vez permitindo que o leitor faça inferência sobre o mesmo. Inferência seria a capacidade de ler nas entrelinhas.

A estratégia de perguntas/questões ao texto possibilita um contínuo diálogo com o texto Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010) expõem que ao ler, se elaboram questões referentes ao texto que ao longo da leitura são respondidas. Quanto mais perguntas forem feitas, maior é a compreensão do texto.

A sumarização é a estratégia que possibilita ao leitor definir o que é importante no

texto, isso é fundamental para a compreensão da leitura. As autoras Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010) orientam que 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.

Enfim, aponta-se a estratégia da síntese que é resumir e sintetizar, possibilita atribuir significados às informações importantes que nos cercam no cotidiano. Para Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010) quando leitores sintetizam informações no momento da leitura, conseguem apresentar o que é mais importante expressando com suas próprias palavras. Isso nos permite a memorizar e atribuir significados.

Trabalhar com as estratégias é um meio de influenciar positivamente as crianças à realizarem suas leituras de forma significativas e prazerosas. Com relação a isso, Souza et al. (2010) explicitam que utilizar as estratégias de leitura com a literatura infantil, é fundamental para a compreensão leitora, pois acredita-se que a literatura é um tipo de texto que permite o leitor mesmo individualmente dialogar com o mundo e os outros.

De acordo com Rildo Cosson (2007, p. 28) a inclusão do texto literário em uma sociedade acarreta o “[...] efeito de proximidade”, resultante do diálogo que ele nos proporciona manter com o mundo e com os outros. Por intermédio da leitura com texto literário, as crianças descobrem as inúmeras leituras que este texto permite e o diálogo que ele estabelece com os outros textos diversos.

Assim, pode-se dizer que trabalhar com as estratégias de leitura possibilita ao leitor ampliar seus conhecimentos, bem como obter a compreensão do texto, pois a compreensão é a base para embarcar completamente na leitura dos livros infantis se tornando leitores autônomas.

2.6 OFICINA DE LEITURA

Perante o cenário exposto, considerou-se que para a execução das estratégias de leitura, nada melhor que uma “oficina de leitura” que são momentos específicos em

sala de aula em que o professor, em um ambiente intencional e planejado, aplica as estratégias de leitura (SOUZA *et al.*, 2010).

A respeito da oficina, Souza *et al.* (2010)¹ esclarecem que se trata de um momento em que o educador modela uma aula de estratégias para o grupo todo, proporcionando o tempo necessário para ler e praticar as estratégias em pequenos grupos, em pares ou individualmente. Sendo assim, a escolha da literatura pode ser feita pelo educador ou pelos educandos, tudo vai depender do planejamento da aula.

E, nessa perspectiva, os autores² ainda sugerem uma oficina, com aproximadamente 60 minutos, que pode ser dividida ou adaptada, conforme se faça necessário (SOUZA *et al.*, 2010, p. 61), como da seguinte forma:

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

Segundo elucidam os articulistas³, na aula introdutória (5 a 10 minutos) acontece a explicação das estratégias: é o momento que o educador explica aos educandos as estratégias que serão executadas durante a oficina. É o momento para que o educando perceba que durante a leitura de um livro, vai passar um filme em sua mente. Para cada estratégia o docente precisa planejar pequenas lições.

Já na hora da prática guiada ou leitura independente (35 a 50 minutos), eles⁴ explicitam que o educador apresenta o texto previamente selecionado, que será lido, pelos educandos ou pelo mediador de leitura. Antes, durante e depois da leitura, ele solicita aos educandos que conversem sobre o texto, e, para isso deverá ter um roteiro de questões que conduzirá a conversa. Neste momento, educador e

¹ SOUZA, Renata Junqueira de (*et al.*). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010. Outros autores: Ana Maria da C. S. Menin, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Dagoberto Buim Arena. (*apud*) HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. *Strategies that work. Teaching comprehension for understanding and engagement*. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

² *Ibid*, p. 61.

³ SOUZA, *op. cit.* p. 61.

⁴ *Ibid*, p. 61.

educandos praticam as estratégias de leituras, refletindo por meio do texto e construindo significados por meio das discussões.

Na avaliação (5 a 10 minutos) os autores⁵ destacam que os educandos relatam sobre a importância da oficina de leitura, da execução do planejamento, da continuidade ou não dessa proposta, e se os objetivos foram alcançados. O educador precisa retornar ao processo da leitura para que fique claro aos educandos em que momento eles utilizarão as estratégias. E, para isso, são utilizados diferentes recursos como: cartazes, fichas, tabelas, entre outros métodos que são bastante importantes para entender a consciência da estratégia utilizada na compreensão.

⁵ SOUZA, op. cit. p. 61.

3 METODOLOGIA

Para endossar o caminho metodológico e com o propósito de alcançar os objetivos e as questões propostas para esse estudo, optou-se por realizar uma pesquisa-ação, em que a pesquisadora atuou como mediadora e facilitadora da compreensão leitora, por meio das estratégias de leitura aqui mencionadas.

3.1 PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação difere significativamente de outros tipos de pesquisa, não apenas pela sua flexibilidade, mas, também, porque “envolve a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa” (GIL, 2017, p. 137). Essa dissertação tem base empírica que é concebida por meio de uma ação com resolução de um problema coletivo.

Na pesquisa-ação acontece “um constante vaivém entre as fases que é determinada pela dinâmica do relacionamento entre os pesquisadores e a situação pesquisada” (GIL, 2017, p. 137).

Diante do exposto, o autor apresenta algumas etapas da pesquisa-ação que se destacam a seguir.

3.1.1 Fase exploratória

Nesta fase foi preciso “determinar o campo de investigação” (GIL, 2017, p. 138), pois o autor relata que é esta fase que favorece o contato direto com o campo em que a pesquisa foi desenvolvida.

O campo de investigação desse estudo é uma instituição de ensino da rede pública de um município do sul do estado do Espírito Santo, mais especificamente na turma da sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental.

3.1.2 Formulação do problema

Nesta etapa é fundamental formular o problema, pois conforme enfatiza e comenta Gil (2017), o problema deve ser definido com precisão.

Daí surge a relevância da pesquisa, devido a vivência encontrada nas salas do 3º ano do Ensino Fundamental, em como ajudar seus educandos a superarem as dificuldades encontradas no processo de leitura e escrita e propor estratégias que auxiliem seus educadores a intervirem neste processo. Diante dessa situação surge o problema: Que estratégias os educadores poderão utilizar para que seus educandos vençam as dificuldades de leitura e escrita?

3.1.3 Construção de hipóteses

Nesse tipo de pesquisa, Gil (2017) relata sobre a importância em privilegiar a construção de hipóteses em termo claro e sucinto. Como hipótese pode-se colocar que: a literatura infantil possibilita ao aluno conhecimentos que o ajudarão na linguagem oral e escrita; a leitura de textos literários possibilita ao educando uma melhor interiorização da língua escrita.

3.1.4 Seleção da amostra

É muito importante determinar os elementos que serão pesquisados. Gil comenta da amostra intencional “uma amostra intencional, em que os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes, mostra-se mais adequada para obtenção de dados numa pesquisa-ação” (GIL, 2017, p. 139). A intencionalidade permite que a pesquisa seja mais rica em termos qualitativos.

A amostra intencional desta pesquisa se dá com os educandos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma instituição de ensino da rede pública de um município do sul do estado do Espírito Santo.

3.1.5 Coleta de dados

Na pesquisa-ação diversas técnicas podem ser aplicadas, mas a que foi adotada para esta dissertação é a de “observação participante” (GIL, 2017), pois é uma técnica em que o pesquisador irá partilhar, na medida em que as circunstâncias o permita.

Para a coleta dos dados, a pesquisadora irá aplicar as estratégias de leitura com a literatura infantil, na sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental da escola mencionada anteriormente. As estratégias de leitura aplicada selecionadas para esse estudo realizado na oficina foram as das articulistas norte-americanas Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010), pois acredita-se que o trabalho com este procedimento permite aos educandos uma maior compreensão leitora.

3.1.6 Análise e interpretação dos dados

Analisar os dados na pesquisa-ação é bem controvertido, porém compreende-se a necessidade de “privilegiar a discussão em torno dos dados obtidos, de onde decorrerá a interpretação dos resultados” (GIL, 2017, p. 140).

Nesta pesquisa, foi realizado um trabalho interpretativo com base nos dados obtidos em relação as contribuições teóricas relevantes de alguns autores abordados no estudo.

3.1.7 Elaboração do plano de ação

Gil comenta que “a pesquisa-ação concretiza com o planejamento de uma ação” (GIL, 2017, p. 140), e esta ação deve ser destinada a enfrentar o problema que foi objeto da investigação. Para isso, criou-se uma oficina com duração de quatro dias na turma do 3º ano do Ensino Fundamental, intitulada “Estratégia de leitura com a literatura O Gato Verde, de Ilvan Filho”.

O objetivo deste projeto é: possibilitar por meio das estratégias de leitura com a literatura infantil conhecimentos que oportunizem aos educandos a compreensão do

texto e uma melhor interiorização da língua.

Cronograma da oficina

1º Dia:

- Aula introdutória: Explicação da oficina e das estratégias de leituras.
- Prática guiada: Apresentação do texto literário “ O Gato Verde, de Ilvan Filho”.
- Estratégias trabalhadas: Conhecimento prévio; Conexões; Perguntas ao texto e Visualização.

2º Dia:

- Prática guiada: Apresentação e leitura da literatura “ O gato Verde, de Ilvan Filho”.
- Estratégias trabalhadas: Inferência e Sumarização;
- Lista de palavras;

3º Dia:

- Prática guiada: Apresentação da biografia do autor;
- Uso do dicionário;
- Leitura independente;
- Estratégia trabalhada: Síntese;

4º Dia:

- Prática guiada: Dobradura do gato;
- Releitura da obra: Produção de textos verbais e não verbais;
- Avaliação;

O público-alvo beneficiado foi a turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma instituição de ensino da rede pública de um município do sul do estado do Espírito Santo.

A contribuição desta pesquisa é a de abrir caminhos e espaços para que o educando alcance autonomia leitora, de modo a que tão logo seja capaz de alcançar também a proficiência escrita.

Os procedimentos utilizados foram: a literatura “O Gato Verde, de Ilvan Filho”; as

estratégias de Leitura de Harvey, Goudivis (2008 *apud* SOUZA, 2010); a dobradura do gato, o dicionário e a releitura da obra com produção de texto dos educandos.

Esta oficina teve uma duração de quatro dias, a avaliação da mesma foi realizada por meio da observação, execução das atividades propostas, roda de conversa com os educandos sobre a importância da oficina e interpretação dos dados obtidos após a ação executada.

Após alcançar o objetivo geral proposto que é por meio de um trabalho estruturado e planejado por meio de um mediador, sobre o ensino das estratégias de leitura com a literatura infantil, oportunizando ao educando a compreensão de texto literário, propõe-se elaborar um guia didático direcionado aos educadores alfabetizadores, contendo as estratégias de leituras de Harvey e Goudivis (2008 *apud* SOUZA, 2010).

Esse guia é composto pelas sete estratégias de leitura de Harvey e Goudivis (2008) e a sugestão de uma oficina de leitura apresentada pelos autores Souza *et al.* (2010).

3.1.8 Divulgação dos resultados

Diante do cenário encontrado na pesquisa, notou-se que existem diversas formas de divulgar os resultados encontrados. Aqui foi utilizada uma que também é sugerida por Gil (2017), que se trata da “elaboração de um relatório” que se apresenta comentada no próximo capítulo.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

A instituição escolar em que aconteceu a pesquisa está localizada na região Sul do Estado do Espírito Santo, Brasil. Uma escola municipal do campo que atende a um público desde da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, atuando nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Com aproximadamente 850 alunos frequentando o ano de 2018. Essa escola visa o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania

proporcionando a formação humana, ética e moral. Neste contexto escolar o aluno é considerado como sujeito principal no processo de ensino e aprendizagem.

Essa instituição de ensino atende também a um público-alvo de educandos de educação especial inseridos nas salas de ensino regular. Esses realizam suas tarefas em parceria com outros educandos. E, nesse sentido, a equipe pedagógica busca desenvolver atividades diferenciadas e diversificadas, com o intuito de atender a todos.

Os educadores empenham-se ao ensinar os conteúdos de uma forma que os educandos os assimilem. Nesta instituição existe uma equipe multidisciplinar que realiza atendimento aos alunos de educação especial e responsáveis, também atende alunos em risco social e com dificuldades de aprendizagem.

Observou-se que nesta escola são desenvolvidos diversos projetos que atendem alunos e comunidade, em parceria com as Secretarias de: Meio Ambiente, Saúde, Ação Social e Educação. São projetos como “Drogas”, “Saúde Bucal”, entre outros.

De acordo com o PPP, a escola busca prover meios possíveis para a recuperação dos alunos com menor desempenho, por meio de estudos de recuperação, dando uma nova oportunidade de aprendizagem, sendo isso uma consequência do processo educativo de avaliação continuada que visa garantir ao educando a superação de sua dificuldade. A auto avaliação também é uma proposta desta instituição pois visa despertar nos educandos uma avaliação significativa, conduzindo a mais dedicação nos estudos evitando a recuperação final.

Nesse contexto, tornou-se possível perceber que a instituição de ensino aperfeiçoa seus recursos didáticos de modo a proporcionar melhores condições de trabalho propiciando possibilidades que favoreçam a permanência dos educandos na escola oportunizando assim uma educação de qualidade.

Diante dessa perspectiva, percebeu-se que essa escola realiza um trabalho pedagógico que contribui para o desenvolvimento do processo de democratização do ensino no país, cumprindo com sua função social.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

O público-alvo desta pesquisa é formado por crianças e adolescentes da turma do 3º ano do Ensino Fundamental, da faixa etária de 8 a 12 anos, todos matriculados em uma instituição de ensino da rede pública de um município localizado no sul do estado do Espírito Santo, uma escola do campo.

4 ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

De início buscou-se conhecer o campo a ser pesquisado, foi apresentado o projeto de pesquisa à Secretaria Municipal de Educação juntamente com um pedido de autorização para realização da pesquisa em uma escola da rede.

Após concedida a autorização da Secretaria Municipal de Educação foi feita uma reunião para consultar a Escola, já selecionada para pesquisa, e foi pedida ao gestor uma autorização para a concretização da pesquisa.

Diante da autorização do gestor da escola, deu-se início ao estudo. A pesquisa de campo foi realizada no ano letivo de 2018, iniciou-se no mês de agosto com o conhecimento do campo a ser pesquisado, em setembro foi realizado o planejamento da pesquisa, que foi finalizada no mês outubro, com a aplicação da pesquisa, a apresentação dos resultados e a elaboração do guia didático.

4.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram da pesquisa 14 educandos, 1 educador e 1 cuidador. Para preservar a identidade dos participantes foram usadas letras com as iniciais de cada educando e também as iniciais de identificação: a letra P para as professoras e a C para crianças, quando corresponder ao coletivo, às respostas da turma. Os educandos pesquisados são da faixa etária de 8 a 12 anos, educandos do 3º ano do Ensino Fundamental, porém participam de uma sala de alfabetização, pois apresentam dificuldades na leitura e escrita. A educadora é graduada em Pedagogia com especialização *Lato Sensu* e a cuidadora também é graduada.

4.2 PRODUÇÃO DE DADOS

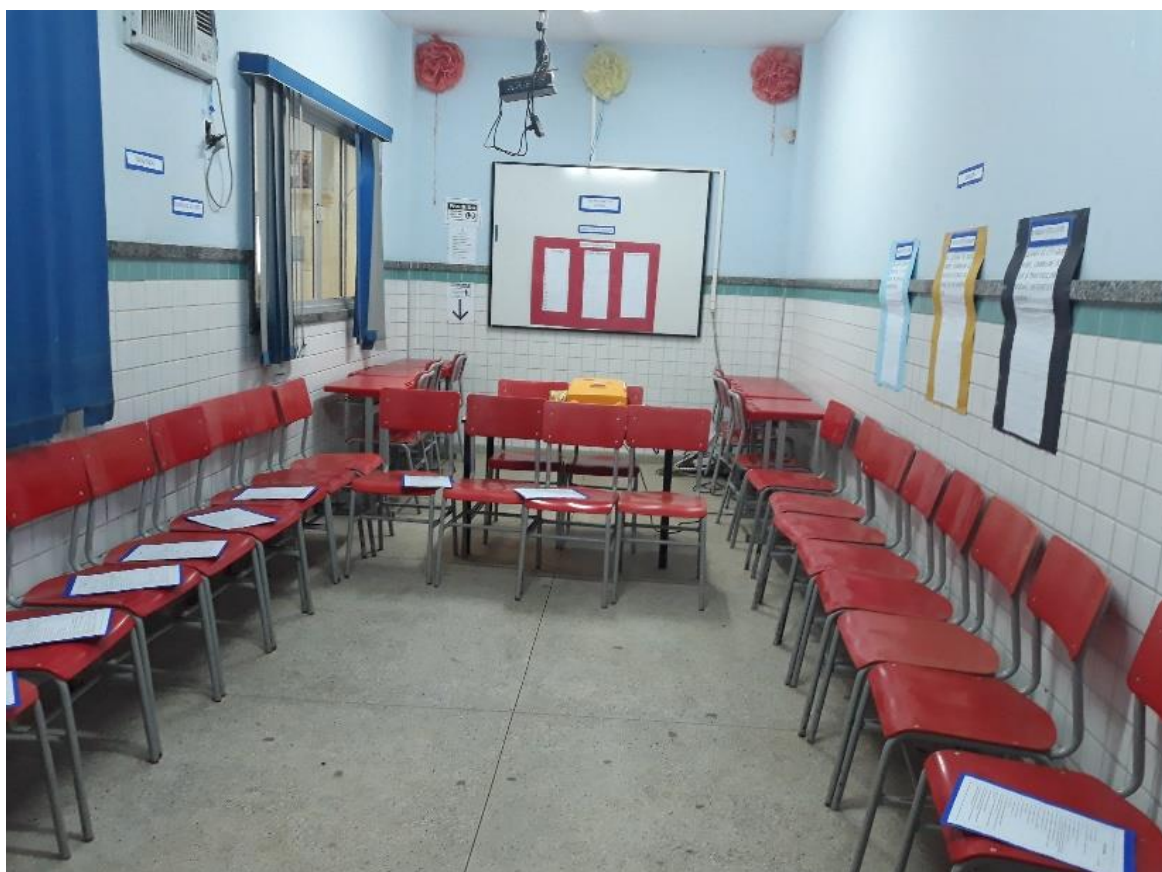
A produção de dados foi estruturada a partir da elaboração de um plano de ação, realizado por intermédio de uma oficina de quatro dias na turma do 3º ano C do Ensino Fundamental, intitulado “Estratégia de leitura com a literatura O Gato Verde, de Ilvan Filho”.

Essa produção de dados tem como objetivo: Possibilitar, por meio das estratégias de leitura com a literatura infantil, conhecimentos que oportunizem ao educando a compreensão do texto e uma melhor interiorização da língua.

A literatura escolhida se deu por intermédio da orientadora desta dissertação, a doutora Ivana Esteves Passos de Oliveira, que em parceria com o autor Ivan Filho, doou exemplares dos livros para todos os educandos.

Para melhor desempenho da pesquisa foi escolhida a sala da lousa digital, que foi preparada com cartazes para receber os educandos.

Fotografia 1 - Sala da lousa digital



Fonte: Material produzido para ilustrar esta pesquisa (2018).

4.2.1 Primeiro dia

- Aula introdutória (5 a 10 minutos): Explicação da oficina e das estratégias de leituras para os educandos.
- Prática guiada: Apresentação do texto literário “O Gato Verde, de Ivan Filho” (5 a

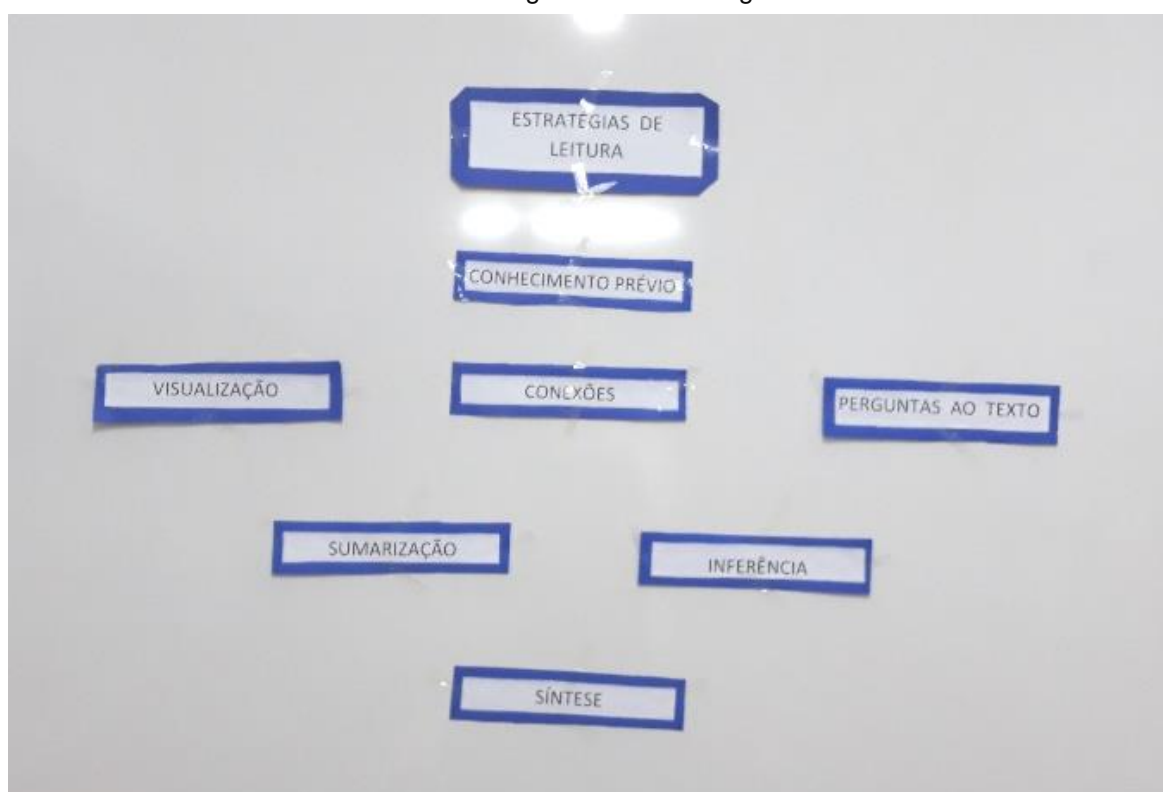
10 minutos).

Estratégias trabalhadas: Conhecimento prévio (10 minutos); Conexões (20 minutos); Perguntas ao texto (10 minutos) e Visualização (30 minutos).

Neste primeiro dia foram explicadas aos educandos as estratégias de leitura das autoras Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010), que foram utilizadas para melhor compreensão do texto: conhecimento prévio, conexões, visualização, inferência, perguntas ao texto, sumarização e síntese.

As sete etapas foram explanadas de forma sintetizada, afim que eles percebessem quais estratégias iriam aprender durante a pesquisa. Como relata Kleiman (1989), as estratégias de leitura ajudam na motivação, no interesse e no entendimento durante a leitura.

Fotografia 2 - Lousa digital



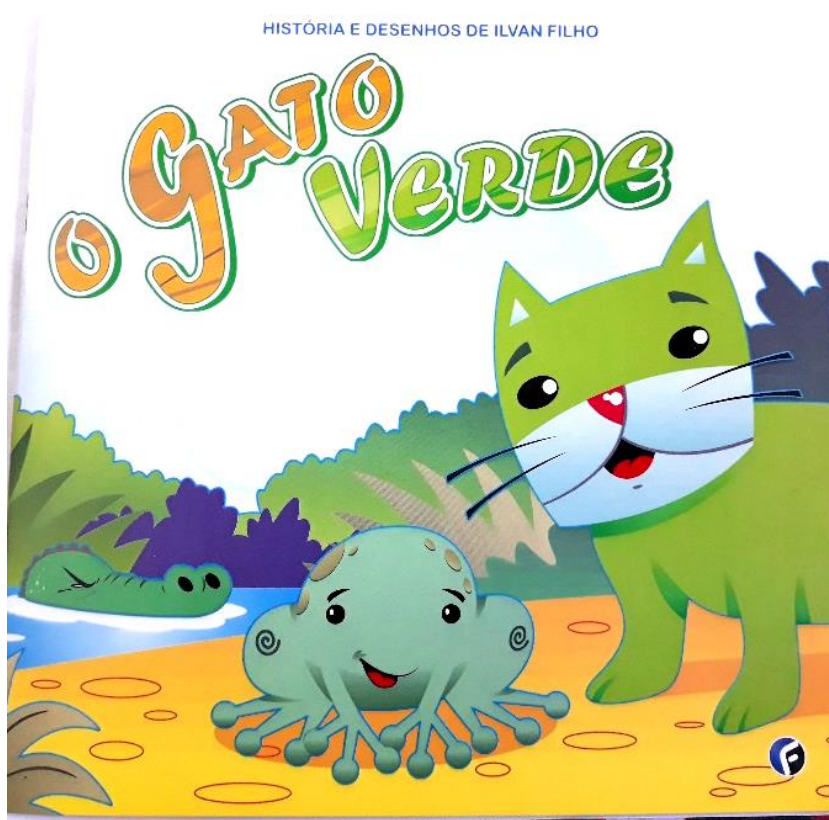
Fonte: Material produzido para ilustrar esta pesquisa (2018).

Após essa etapa, foi apresentado o texto literário “O gato verde”, do escritor e ilustrador Ilvan Filho. Esta foi a literatura infanto-juvenil escolhida na qual foram

percorridas todas as etapas das estratégias de leitura já expostas.

A escolha da obra literária, foi proposital por se tratar de uma escola de campo. Assim, os educandos puderam se familiarizar com o assunto e as imagens do texto, pois a história se passa em uma mata, com lagoa e vários animais.

Fotografia 3 – Capa do livro O Gato Verde



Fonte: Material produzido para ilustrar esta pesquisa (2018).

Nesse primeiro dia a criança recebeu apenas o texto escrito do livro com o intuito de trabalhar algumas etapas, a primeira é a do Conhecimento Prévio, em que o leitor traz à tona uma série de informações do seu entendimento de mundo, pois quando se inicia uma leitura, traz-se à mente uma série de informações (GIROTTI; SOUZA, 2010). Por intermédio deste livro, os educandos ativaram seus conhecimentos prévio, pois permitiu as crianças inferir várias informações que são geradas a partir daquilo que já sabiam (KLEIMAN, 2002).

As crianças foram colocadas sentadas em roda, cada uma recebeu o texto escrito, na qual foi realizada uma leitura compartilhada do mesmo. Começou-se pelo o título do

texto, e, por meio, dele foi ativado o conhecimento prévio dos educandos. Foi realizado um diálogo com algumas perguntas como:

- P. Neste primeiro momento vamos trabalhar a estratégia de conhecimento prévio. Alguém lembra o que foi dito sobre isso?
 C. É aquilo que já sabemos.
 P. Isso mesmo! Conhecimento antes da leitura do texto.
 P. Leiam o título para mim.
 C. O gato verde.
 P. Isso mesmo, “O gato verde, de Ilvan Filho”. Vocês conhecem algum gato verde? Mas gatos podem ser verde? Qual animal que vocês conhecem que é verde?
 C. Não existe gato verde. Ele deve ter sido pintado de verde [...] (informação verbal).

Deve-se ressaltar aqui, que ativar o conhecimento prévio não era uma estratégia do conhecimento das crianças. Um direcionamento consciente que as levem a pensarem espontaneamente sobre aquilo que está lendo ajudou bastante nesta etapa. É uma estratégia de fácil compreensão precisando do auxílio de um mediador para a execução da mesma, conforme evidencia a fotografia 4 a seguir.

Fotografia 4 – Cartaz de Conhecimento Prévio

ESTRATEGIAS DE LEITURA		
CONHECIMENTO PRÉVIO		
CONHECIMENTO PRÉVIO		
CRIANÇA	O QUE SABEMOS?	O QUE QUEREMOS SABER?
1- J	Mãe tem gato verde	O gato é parecido a mãe
2- C	O gato pintou-se de verde	Porque o título é "gato verde"
3- A	O gato não é verde	Tudo
4- N	O gato não é verde	Porque é verde
5-	O gato não é verde	Mãe tem gato verde
6-		
7-		
8-		
9-		
10-		
11-		
12-		
13-		
14-		

Fonte: Material produzido para ilustrar esta pesquisa (2018).

Nesta fotografia está a imagem final da estratégia de conhecimento prévio, em que

foram expostas as ideias sobre o que os educandos sabiam a respeito do assunto e o que pretendiam saber. Diante disso, se pode ter uma pequena prévia entre a experiência, o entendimento e o conhecimento de mundo de alguns educandos, mediante as respostas obtidas.

Para melhor sintetizar foi utilizado o quadro, que foi preenchido na medida em que as crianças iam respondendo. Não foram todas as crianças que quiseram responder. Foi esclarecido que todos poderiam ficar bem à vontade nas respostas.

Quadro 1 – Cartaz de Conhecimento Prévio

CRIANÇA (letra inicial do nome da criança)	O QUE SABEMOS?	O QUE QUEREMOS SABER?
1 – J	Não tem gato verde.	Gatos são brancos ou pretos?
2 – C	O gato se pintou de verde.	Por que o título é gato verde?
3 – A	Gato não é verde.	Tudo.
4 – N	Gato não é verde.	Não existe gato verde.

Fonte: Material elaborado durante a pesquisa (2018).

Já na fotografia 5, abaixo, é possível conferir o momento em que a pesquisadora preenche o quadro de conhecimentos prévios, com base nas informações relatadas pelas crianças, pois ao ler um livro o leitor traz à tona uma série de informações que é o conhecimento prévio (GIROTTI; SOUZA, 2010).

Fotografia 5 – Professora preenche cartaz



Fonte: Material produzido para ilustrar esta pesquisa (2018).

Estratégia de Conexões:

A conexão é uma estratégia em que os educandos realizam conexões do texto com experiências pessoais. Para Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010) leitores fazem conexões entre o texto lido e fatos de suas vidas, daí vem o foco da aprendizagem e compreensão da leitura. As autoras separam em três partes este momento.

A primeira é a conexão texto-leitor em que o leitor lembrará de uma situação já ocorrida com ele. Para apresentação desta conexão iniciou-se a leitura do texto de forma partilhada, com uma pausa na parte “Adorava inventar novas brincadeiras e fazer novos amigos! ”.

- P. O que vocês lembraram até esta parte do livro? Ilvan diz que era um gato como outro qualquer... e que gostava de descobrir novos cantos e lugares... adorava inventar brincadeiras.
- C. Eu lembrei de um gato que vi na rua.
- C. Eu vi um gato no muro.
- C. Do gato em cima do telhado [...] (informação verbal).

As respostas foram anotadas pela pesquisadora em um cartaz no momento da prática aplicada, revelando, assim, como as crianças fizeram a conexão texto-leitor. Para sintetizar melhor as respostas dos educandos foi utilizado o quadro a seguir.

Quadro 2 – Dinâmica de conexão A

Ao iniciar a leitura da literatura “ O gato verde”, de Ilvan Filho, lembrei-me que:

- Vi um gato na rua.
- Do gato em cima da cama.
- Um gato no muro.
- Apareceu um gato na minha casa.
- Do gato cinza da vovó.
- Do gato em cima do sofá.
- Do meu gato chamado “Nina”.
- Do gato em cima do telhado.
- Do gato em cima da árvore.
- Na minha casa tem um gato.

Fonte: Material elaborado durante a pesquisa (2018).

Em seguida a leitura do texto foi retomada, sendo que quando necessário foram realizadas algumas pausas. Durante a leitura também foi utilizada a estratégia de perguntas/questões ao texto, Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010) relatam que é uma estratégia que possibilita ao leitor um diálogo com o texto, pois ao ler o indivíduo elabora perguntas que serão respondidas ao longo do texto. E quanto mais perguntas realizadas, maior é a compreensão do texto.

Para melhor compreender essa etapa foram descritas aqui algumas das perguntas realizadas ao longo do texto:

- P. Ele era um gato como um outro qualquer. Cabeça, corpo, quatro patas e um rabo. Vocês conhecem um gato?
 C. Eu tenho um, e se chama Nina.
 C. Na minha rua tem um gato [...]
 P. Ele gostava de passear por todo lado. Alguém aqui gosta de passear?
 C. Eu gosto muito, passeio na praia com minha mãe.
 C. Eu fui em Kennedy passear e comprei um calçado [...]
 P. Um dia ele, estava passeando [...] e achou uma bonita lagoa. Alguém já viu uma lagoa? Que animais podemos encontrar nela?
 C. Eu já tomei banho em uma, e vi uns peixinhos lá.
 C. Eu vi o siri na areia perto da lagoa [...]
 P. Eu sou um gato e quero fazer novos amigos! Vocês gostam de fazer novas amizades?
 C. Eu tenho muitos amigos.
 C. Eu tenho poucos, gosto de ficar sozinho (informação verbal).

Essa etapa foi realizada de forma muito prazerosa, pois os educandos participaram bastante e acabaram por fazer muitas conexões com experiências pessoais. Ao longo da leitura do texto foram realizadas muitas perguntas que aqui não foram descritas e que ajudaram muito na compreensão do mesmo. Após a leitura do texto foi dada continuidade nas conexões.

Conexão texto-texto, nesta segunda parte das conexões os autores Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010) comentam que é quando o leitor ler e lembra de outro texto lido, conectando as ideias a outros temas ou texto. Foi uma etapa bastante interessante, pois a conexão pensada enquanto mediadora não foi nem mencionada pelas crianças.

Com isso, demonstra-se que nem sempre é possível ter controle daquilo que o texto e o desenho pode despertar nas crianças.

A seguir, apresenta-se o quadro que foi exposto por eles.

Quadro 3 – Dinâmica de conexão B

Quando eu li “O gato verde”, de Ilvan Filho, lembrei-me de que já tinha visto um desenho, um filme ou uma literatura que também...

- Eu lembrei do desenho “Tom e Jerry”.
- O gato de botas.
- O gato e o leão.
- Mônica e seus amiguinhos, pois nesta história tinha um gato.
- Eu vi um desenho do gato.
- Eu já assisti um filme que tinha um gato.

Fonte: Material elaborado durante a pesquisa (2018).

Esta é a terceira parte das conexões é da conexão texto-mundo, Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010) comentam que é o momento em que o leitor estabelece a relação daquilo que foi lido com situações ocorridas no mundo. Percebeu-se que nesta parte poucos foram os educandos que conseguiram realizar essa conexão e que os educandos que conseguiram foram aqueles com a idade mais avançada.

Quadro 4 – Dinâmica de conexão C

Na leitura do livro “ O gato verde”, de Ilvan Filho, lembrei-me de um fato ocorrido no Brasil ou no mundo, que...

- Reportagem sobre o racismo.
- Que devemos ter respeito com todos não importando as diferenças;
- Na internet eu li sobre o preconceito que existe entre as pessoas e que nós precisamos respeitar a cada um.

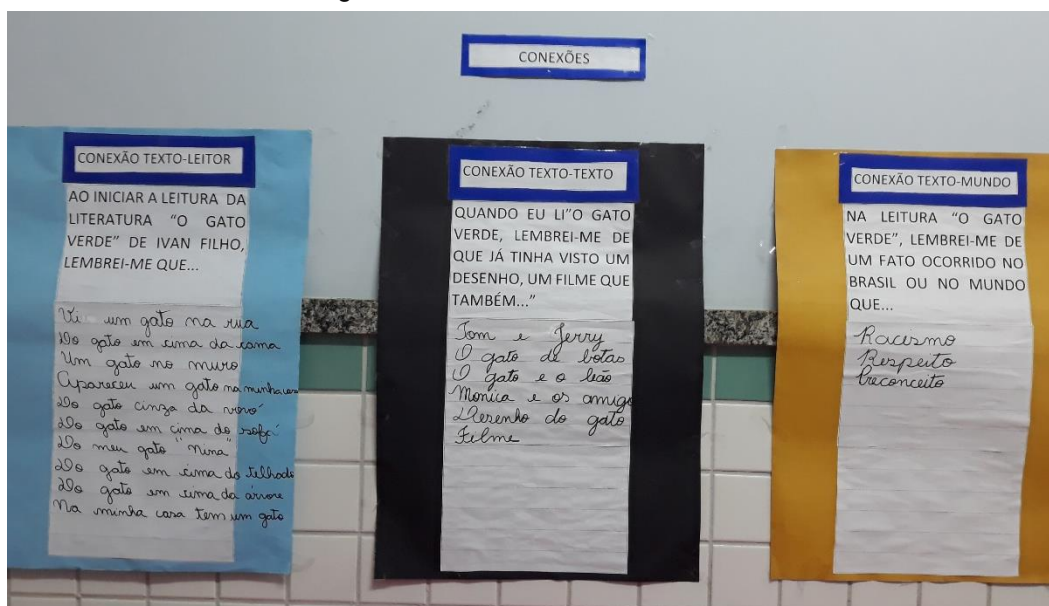
Fonte: Material elaborado durante a pesquisa (2018).

Observa-se que, ao todo, durante a realização das dinâmicas foram produzidos três cartazes em conjunto com os educandos, cada um expondo um tipo de conexão diferente: 1) conexão texto-leitor, 2) conexão texto-texto e 3) conexão texto-mundo.

Todas as crianças participaram e demonstraram entusiasmo por praticarem uma atividade inovadora, com base em um livro de literatura infantil.

Ao final da aula, os três cartazes elaborados ficaram fixados na parede, como é possível visualizar na fotografia 5, a seguir.

Fotografia 6 – Cartazes da atividade de conexão



Fonte: Material produzido para ilustrar esta pesquisa (2018).

Na sequência, partiu-se para estratégia de visualização Harvey e Goudvis (2008 apud SOUZA, 2010) comentam que é o momento que as crianças criam imagens

visuais, afim de compreender o texto lido, elevando o interesse pela leitura. Esse é um momento único pois cada um visualiza de acordo com suas experiências vividas. Essa estratégia mexe com a imaginação, as emoções e o intelecto do leitor (VIGOTSKI, 2009).

Neste momento, cada aluno recebeu uma folha de cartolina em que pôde ilustrar, de acordo com a sua imaginação, aquilo que criou mentalmente durante a leitura da obra infantil e depois cada cartaz foi exposto na sala.

Na fotografia 7, a seguir, é possível identificar uma das crianças utilizando a estratégia de visualização, com a finalidade de criar imagens de acordo com a compreensão e a experiência vivida. Realizado com base na literatura escolhida, esse foi um momento de muito entusiasmo para as crianças participantes da dinâmica.

Fotografia 7 – Aluna participa de oficina



Fonte: Material produzido para ilustrar esta pesquisa (2018).

Cada criança teve liberdade para produzir o próprio desenho com livre interpretação, para evidenciar a visão de cada um e a capacidade de cada criança fazer uma percepção de leitura individualizada, independente do fato de que todos tenham recebido o mesmo estímulo, baseado no exemplo da obra “O gato verde”, do escritor e ilustrador Ilvan Filho.

Fotografia 8 – Desenho produzido durante a oficina



Fonte: Material produzido para ilustrar esta pesquisa (2018).

A fotografia 8 retrata a imagem final do desenho da criança. Ao indagá-la sobre o desenho, ela afirmou que a história a fez imaginar uma floresta, com muitas árvores grandes e pequenas, um dia bem quente, com uma lagoa de água fria e nela havia peixes, patos e um jacaré, que se sentia dono do lago. O sapo e o gato verde estava na terra. Mas, o sapo estava com muito medo do jacaré. E o gato era corajoso, pois conseguiu enfrentar o jacaré.

Fotografia 9 – Mural de desenhos produzidos pelos alunos na oficina



Fonte: Material produzido para ilustrar esta pesquisa (2018).

Cada educando teve a possibilidade de produzir o próprio desenho com livre interpretação, para evidenciar a interpretação de cada um e a capacidade de cada indivíduo fazer uma leitura individualizada do mesmo exemplo e obra.

Foi muito prazeroso para os educandos poderem vivenciar este momento. Todos estavam bastante motivados, e, inclusive, observou-se que ao perceberem que seus trabalhos seriam expostos procuraram caprichar mais nas cores e detalhes, por exemplo, como evidencia a fotografia 9 acima.

Após a realização da atividade todos os educandos tiveram a oportunidade de comentar sobre os próprios desenhos e depois expor em um mural. Participaram desta atividade os 14 educandos da turma. Todos puderam realizar a atividade proposta de acordo com o próprio empenho. Percebeu-se que os mesmos se sentiram realizados ao verem expostos os trabalhos.

Ao término desse primeiro dia de atividades, tornou-se possível observar e comprovar que a leitura da obra de literatura infanto-juvenil “O gato verde”, realizada

em grupo na sala de aula, “possibilitou a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação” (BRASIL, 1997).

4.2.2 Segundo dia

- Prática guiada: Apresentação e leitura da literatura “ O gato Verde, de Ilvan Filho”. (20 minutos)
- Estratégias trabalhadas: Inferência (10 minutos) e Sumarização (20 minutos)
- Lista de palavras (15 minutos)

Este foi um dia de muita expectativa os educandos puderam conhecer a literatura de Ilvan Filho. A sala mais uma vez tinha sido preparada, agora com a literatura para ser lida e comparada com aquilo que já havia sido explicado no dia anterior.

Os educandos foram recebidos e se posicionaram em roda, sentaram e pegaram a literatura. E muitos comentários foram surgindo. Alguns estão relatados a seguir.

- C. Nossa que lindo, o livro.
- C. Esse gato é bem maior do que aquilo que imaginava.
- C. Que gato bonito!
- C. Até o sapo é bonito! [...] (informação verbal).

Após os comentários, os educandos foram questionados sobre a capa do livro.

- P. Ao visualizarem a capa da literatura, o que estão vendo pareceu com aquilo que imaginaram na leitura do texto? Observem a capa, o que estão visualizando nela?
- P. Virem o livro para a parte de trás da capa. Vamos ler as informações obtidas aqui (informação verbal).

Neste dia deu-se ênfase a estratégia de Inferência, que é tentar interpretar o que não está explícito no texto, ler nas entrelinhas. A inferência é fundamental na compreensão para Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010), Owocki (2003), Fisher, Frey e Lapp (2008) o pensamento inferencial requer uma conclusão ou interpretação que não está explícita no texto, pois os escritores não expressam todos os seus pensamentos em uma página do livro, mostram uma ideia de cada vez permitindo que o leitor faça inferência sobre o mesmo.

- P. Na parte de trás do livro o autor diz: “Ele era um gato como outro qualquer. Quer dizer, mais ou menos... O que o autor quer dizer com isso?”
- C. É porque ele era verde (informação verbal).

Em seguida foi realizada a leitura partilhada do livro, realizando pausas quando necessárias para as Inferências. Essa leitura partilhada se deu por intermédio de uma “interação do leitor com o texto” (COSSON, 2007).

Após a leitura do livro, partiu-se para a etapa da Sumarização, que é uma estratégia que oportuniza o leitor definir o que é importante no texto. Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010) comentam que a sumarização é fundamental para a compreensão da leitura, refletir e detalhar informações, pois ajuda o leitor compreender os significados.

Para isso foi distribuída uma folha intitulada “Folha do pensar”, onde cada aluno individualmente pode escrever o que foi mais relevante no livro. Neste momento alguns educandos tiveram dificuldades em escrever, mas falavam sobre o que tinham aprendido.

Algumas respostas foram sintetizadas abaixo:

- Folha do pensar para sumarização

Quadro 5 – Modelo de Folha de atividade “Pensar para sumarização”

<p>Aluno: Respostas de alguns alunos Série/ano: 3º ano C Título do livro: “O gato verde” Nome do autor: Ilvan Filho</p>
<p>1 - Escreva algo que aprendeu sobre o assunto e que acha importante lembrar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer novos amigos. - Ter amizade com todos. - A amizade. - O gato queria ser amigo do sapo para brincar. - Que não pode falar mal dos outros sem nem conhecer direito. - O sapo não queria brincar com o gato.
<p>2 - Escreva o que acha que o autor mais queria que aprendesse e lembrasse.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sobre a amizade. - Devemos respeitar as diferenças.


- Não devemos julgar as pessoas.
- Fazer amizade com todo o mundo.
- Não fazer diferença.
- Respeitar os outros.

Fonte: Material elaborado durante a pesquisa (2018).

Esse tipo de atividade permite ao leitor aprender a como fazer distinção sobre o que é importante para ele e o que é importante para o autor.

Fotografia 10 – Folha de atividade do pensar para sumarização

FOLHA DO PENSAR PARA SUMARIZAÇÃO
LITERATURA "O GATO VERDE"



Aluno: DEBORAH DA SILVA VIANA
 Série/ano: 3º ano C
 Título do livro: O GATO VERDE
 Nome do autor: José Amílcar de Oliveira

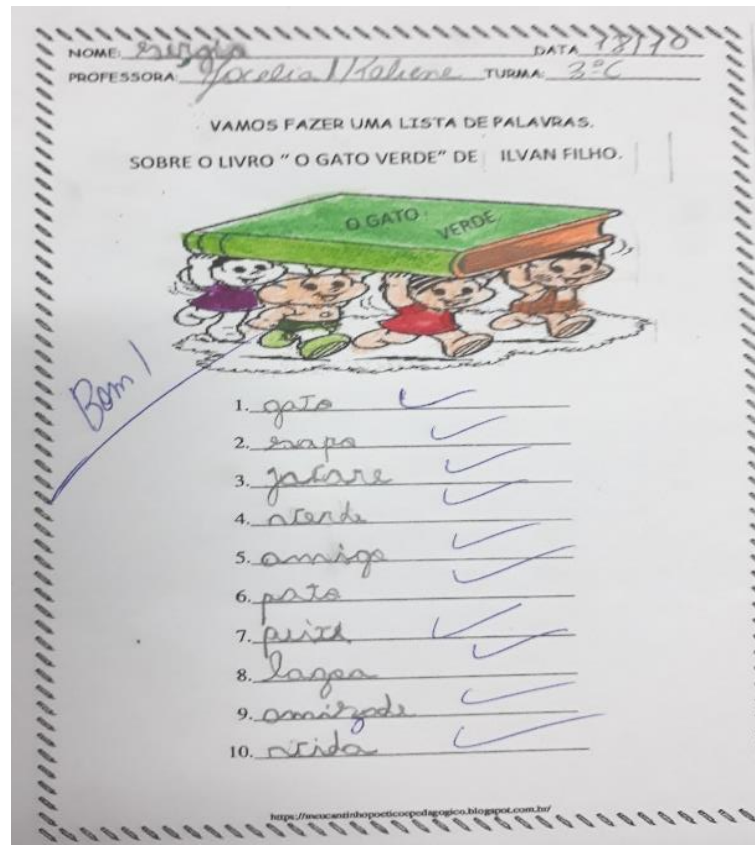
1- Escreva algo que aprendeu sobre o assunto e que acha importante lembrar.
Ter amizade com todos

2- Escreva o que acha que o autor mais queria que aprendesse e lembrasse.
Respeitar as diferenças

Fonte: Material produzido para ilustrar esta pesquisa (2018).

Neste dia também foi pedido as crianças que criassem uma lista de palavras contidas no texto. Foi uma atividade planejada, pois com base nos pensamentos de Vigostski (2005, p. 179), a escrita é uma “forma de fala mais elaborada”.

Fotografia 11 – Folha de atividade Lista de Palavras



Fonte: Material produzido para ilustrar esta pesquisa (2018).

4.2.3 Terceiro dia

- Prática guiada: Apresentação da biografia do autor (10 minutos)
- Uso do dicionário: (15 minutos)
- Leitura independente (10 minutos)
- Estratégia trabalhada: Síntese (25 minutos)

Neste dia, ao ser retomada a atividade com o livro, começou-se pela leitura da Biografia do Autor.

Também foi utilizado o dicionário para procurar as palavras desconhecidas. Essa pesquisa de palavras desconhecidas no dicionário não se “tornou uma pesquisa vazia” (Silva, 2008, p. 22), mas uma pesquisa interessante e significativa. Após a leitura algumas crianças recontaram a história do livro utilizando as suas palavras. Vou aproveitar este momento para trabalhar a oralidade. Em seguida foi pedido para realizarem uma leitura independente do texto e após foi distribuído a folha da última

estratégia a da síntese.

A estratégia da síntese é o momento de resumir e sintetizar. Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010) dizem que quando os leitores sintetizam informações no momento da leitura, conseguem apresentar o que é mais importante expressando com suas próprias palavras.

Para realização desta etapa foi entregue o Formulário para síntese a seguir.

Quadro 6 – Modelo de atividade “Formulário para síntese”

Aluno: Respostas de alguns alunos Série/ano: 3º ano C Título do livro: “O gato verde” Nome do autor: Ilvan Filho	
O que é interessante?	O que é importante?
<ul style="list-style-type: none"> - O gato ajudando o sapo. - O sapo não deve julgar o outro. - Quando o jacaré queria comer o sapo. - O gato passeando 	<ul style="list-style-type: none"> - Eles foram amigos. - Devemos ser amigos de todos. - A amizade. - Fazer novos amigos.

Fonte: Material elaborado durante a pesquisa (2018).


Nesta etapa da oficina, os alunos puderam aplicar a estratégia de sintetizar, ou seja, tiveram a oportunidade de externar e colocar por escrito aquilo que eles consideraram ser o mais importante da obra “O gato verde”.

A mediadora conseguiu observar que essa foi uma atividade desafiadora, pois alguns educandos tiveram dificuldades para conseguir escrever expressando o que desejavam, necessitando, assim, de um apoio pedagógico.

Observou-se, nesse momento, que nesses casos de dificuldade, os educandos foram mais concisos e optaram por escrever poucas palavras, mesmo com o auxílio que foi recebido, conforme pode ser conferido na fotografia 12, a seguir.

Fotografia 12 – Folha de atividade Formulário para síntese

FORMULÁRIO PARA SÍNTESE
LITERATURA " O GATO VERDE"



Aluno: Quimila Silva da Costa
 Série/ano: 3º ano
 Título do livro: O gato verde
 Nome do autor: Ilvan Filho

O que é interessante?	O que é importante?
<p>O gato ajudou</p> <p>O rapo.</p>	<p>eles faram</p> <p>amigos</p>

Fonte: Material produzido para ilustrar esta pesquisa (2018).

Após a atividade ser finalizada, tornou-se possível compreender e concordar com o fato de que o uso desta literatura também fez parte de “um projeto de vida dos alunos” (Foucambert, 2008), pois a mesma permitiu que fossem trabalhados, em sala de aula, temas relevantes como a amizade, as diferenças e o respeito ao próximo, que são mencionados de forma lúdica e descontraída na obra do escritor e ilustrador Ilvan Filho.

4.2.4 Quarto dia

- Prática guiada: Dobradura do gato (20 minutos)
- Releitura da obra: Produção de textos verbais e não verbais (40 minutos)
- Avaliação: (10 minutos)

Neste último dia de oficina, a aula foi iniciada realizando a dobradura do gato. Os educandos foram até a sala da lousa digital para assistir a um vídeo tutorial no portal *YouTube*, que ensinava o passo a passo para de como fazer um gato com dobraduras na folha de ofício.

Em seguida, cada aluno recebeu uma folha, na cor verde, para que todos os educandos pudessem confeccionar os próprios gatos de papel, verdes assim como o personagem da obra trabalhada, conforme está evidenciado na fotografia 12, abaixo.

Fotografia 13 – Folha de atividade Dobradura do gato verde



Fonte: Material produzido para ilustrar esta pesquisa (2018).

Foi um momento descontraído e de interação entre as crianças. Observou-se uma atividade interessante, em que os alunos realizaram as dobraduras com bastante motivação. Após a confecção eles receberam um material para a releitura da obra com produções de textos verbais e não verbais.

Na sequência, os estudantes receberam folhas em branco para que cada criança pudesse produzir seu próprio desenho sobre a história do gato verde, conforme ilustra a fotografia 14 a seguir.

Fotografia 14 – Folha de atividade Desenho do gato verde



Fonte: Material produzido para ilustrar esta pesquisa (2018).

A outra atividade, proposta em conjunto com o desenho, era a de que os educandos escrevessem suas próprias histórias utilizando o personagem gato verde. Esse também foi um momento marcante, pois os alunos puderam experimentar a sensação de como seria ser um escritor e ilustrador. Assim, cada um foi ilustrando e recriando a história do gato verde. A seguir descreveu-se o texto de um dos educandos:

Quadro 7 – Transformar a linguagem oral em escrita

O GATO VERDE		Autor: João
<p>O gato verde gostava de passear. Ele encontrou o sapo e queria ser seu amigo, mas o sapo não quis. Apareceu um jacaré e queria comer o sapo, mas o gato chegou e o ajudou. E eles se tornaram amigos.</p>		
		FIM

Fonte: Material elaborado durante a pesquisa (2018).

Sabe-se que a linguagem escrita acontece por meio de palavras e suas combinações, transformando a fala em uma atividade de forma mais complexa (VIGOTSKI, 2005). Algumas crianças encontraram dificuldades nesta atividade por

ser mais complexa, pois seria o de transformar a linguagem oral em escrita. Mas mesmo assim foi produtivo e todos se esforçaram bastante na conclusão do mesmo.

Após todas as estratégias utilizadas e já caminhando para o final da oficina, chega o momento da Avaliação, em que os educandos podem expor “julgamento de valor sobre a oficina de leitura” (Souza, 2010 p. 63). Nesta etapa os educandos puderam se auto avaliar e expor suas ideias sobre a oficina. A seguir, alguns relatos das crianças:

- C. Gostei muito da oficina, conhecer a história “O Gato Verde”, me ensinou a respeitar as diferenças.
- C. Eu não conhecia essas estratégias e aprendi muito.
- C. Achei que seria difícil a oficina, mas foi fácil. Aprendi muito e quero mais.
- C. Eu quero mais! Quando vamos estudar as estratégias de novo?

Durante a prática das estratégias de leitura, com a literatura “O gato verde”, de Ilvan Filho, tornou-se possível perceber três momentos comentados por Pressley (2002).

O primeiro momento foi o da “pré-leitura”, em que os educandos ativaram seus conhecimentos prévios sem conhecer a história da literatura. O segundo momento foi “durante a leitura”, quando houve pausas para as conexões, para as perguntas ao texto e as inferências, nestas etapas os educandos puderam pensar sobre o que estava sendo lido, fazendo suas intervenções ligando as suas experiências vividas. E o terceiro momento foi o “depois da leitura”, no qual os educandos puderam concretizar as estratégias de sumarização e síntese.

Pode-se notar que os educandos foram exemplos de “leitores estratégicos” que são descritos por Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010), mesmo sem perceberem, pois, faziam conexões, utilizavam pensamentos interiores para dar sentido a leitura.

Desse modo, verificou-se que os educandos estavam entusiasmados e bastante interessados com a proposta aplicada, pois foram priorizadas atividades que

estimularam a compreensão leitora, fazendo com que a leitura se tornasse “fonte de alegria e prazer” (FREIRE, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação permitiu reflexões sobre o ensino das estratégias de leitura e sobre a urgência de repensar questões referentes a ela, o que gera mudanças significativas que, por sua vez, acabam contribuindo para uma melhor compreensão dos textos literários.

É possível afirmar que por meio de um trabalho estruturado e planejado, com o apoio de um mediador, sobre o ensino das estratégias de leitura com a literatura infantil oportunizou-se ao educando a compreensão de texto literário.

Dessa forma, realizou-se a pesquisa-ação em que a pesquisadora atuou como mediadora e facilitadora da compreensão leitora, o que aprimorou a prática da mesma, superando alguns equívocos ainda presentes no ambiente escolar o que, de acordo com Silva (2008), seria a ausência de sentido da leitura, atribuição de um único sentido ao texto e a utilização de textos fragmentados.

Neste estudo percebeu-se que a leitura é benéfica e significativa em todo o contexto social, cabendo à escola, junto dos educadores, se posicionar em ações que elevam a prática da leitura, principalmente a de textos literários, uma vez que a mesma enriquece os valores, a linguagem e o raciocínio.

Constatou-se também que os pequenos leitores de literatura infantil se constituem leitores, pois determinam ligações entre o conjunto de sentidos que formam a sua experiência de vida. Outro ponto fundamental é o das estratégias de compreensão leitora que ajudam na motivação, no entendimento e no interesse pela leitura, considerando que os leitores estratégicos realizam uma leitura com atribuição de sentido, objetivação, apropriação e argumentação.

Apresentou-se a elaboração do plano de ação, que foi uma oficina de quatro dias realizada com turma do 3º ano do Ensino Fundamental, intitulada “Estratégias de leitura com a literatura O Gato Verde, de Ilvan Filho”. Mediante ao plano de ação foi possível ensinar as estratégias de leitura das articulistas norte-americanas Harvey e

Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010): conhecimento prévio, conexões, visualização, inferência, perguntas ao texto, sumarização e síntese, permitindo, assim, uma melhor compreensão leitora da literatura.

Desse modo, na análise dos dados obtidos ficou demonstrado como os educandos compreenderam a leitura da literatura “O Gato Verde de Ilvan Filho”, por meio das estratégias de leituras.

A primeira estratégia trabalhada foi a do conhecimento prévio, em que os educandos puderam trazer à tona uma série de informações do seu conhecimento de mundo, por meio de um diálogo entre o mediador/pesquisador e o educando. A seguir, foi utilizada a estratégia das conexões que foram separadas em três partes:

- A conexão texto-leitor, em que o educando relembra uma situação ocorrida com ele que se compara ao texto.
- A conexão texto-texto na qual o educando lembra de outro texto lido parecido com esse.
- E a última conexão foi a de texto-mundo, que se refere ao momento em que eles puderam fazer a relação com situações ocorridas no mundo.

A estratégia de perguntas ao texto foi bastante utilizada, já que foi esse momento que possibilitou ao educando um diálogo com o texto, obtendo, então, uma melhor compreensão do mesmo.

Já na estratégia da visualização, que é a etapa em que os educandos puderam criar imagens visuais de acordo com a compreensão do texto lido, foi um momento de muito entusiasmo pois cada um pode se expressar por meio de desenho a sua visão mediante a leitura.

Logo, na estratégia da inferência os educandos tiveram que tentar interpretar aquilo que não estava explícito no texto, ler nas entrelinhas. A sumarização foi a estratégia utilizada após a leitura do livro, em que o educando pôde definir o que é importante no texto, detalhando as informações obtidas por meio da escrita.

E por último, foi utilizada a estratégia da síntese que se trata da fase de resumir e sintetizar as informações adquiridas no momento da leitura, expressando com as próprias palavras aquilo que foi interessante e importante lembrar.

Essas estratégias permitiram aos alunos a vivência de momentos de atuação leitora, pois o envolvimento das estratégias com a literatura proposta, oportunizou conhecimentos significativos tanto para a pesquisadora quanto para os alunos. Isso só foi possível por meio da mediação do educador com os educandos em uma relação dialógica com o texto e o contexto.

Ao exercitarem as estratégias de leitura, os educandos obtiveram uma melhor compreensão do texto, ampliando assim seus conhecimentos de mundo, linguístico e textual (KLEIMAN, 1989).

O ensino das estratégias de leitura precisa ser contínuo. Desse modo, o educador necessita planejar e definir atividades de leituras com mais frequência, com o intuito de que os educandos possam colocar em prática as estratégias de leituras adquiridas.

Para colaborar de uma forma mais significativa com a aprendizagem dos educandos, elaborou-se um guia didático, que foi projetado a partir dos estudos das estratégias de leituras das autoras norte-americanas Harvey e Goudvis (2008 *apud* SOUZA, 2010). Nesse guia, está apresentada a explicação das sete estratégias de leitura com a literatura infantil, bem como a sugestão de uma oficina de leitura, que contribuirá para novas práticas pedagógicas e auxiliará o educador no ensino da leitura em sala de aula.

Sendo assim, tornou-se possível concluir que hoje, exercendo as funções de educadora e de pesquisadora, simultaneamente, há um sentimento de maior de preparo e capacidade para lidar com os desafios nas salas de aulas, especialmente no que se refere ao ensino da leitura por intermédio da literatura infantil.

Portanto, é válido destacar que essa pesquisa vislumbrou uma maneira eficaz e eficiente de como ensinar a leitura em uma dimensão que deveria ser adotada pelo

maior número possível de educadores.

Essa dissertação evidenciou que as ações estratégicas de leitura e práticas pedagógicas utilizadas pela pesquisadora podem servir como um modelo para outros educadores, especialmente considerando que elas podem facilmente ser realizadas em sala de aula, periodicamente, visando possibilitar aos educandos o alcance da autonomia leitora com a literatura infantil, de modo que, tão logo, os mesmos sejam capazes de conseguir também a proficiência escrita.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

BAJARD, Élie. **Da escuta de livros à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; CARVALHO Rodrigo Saballa de; JUHAS Sílvia E SCHWARTZ Suzana. **A compreensão leitora nos anos iniciais** – reflexões e propostas de ensino. Petrópolis, Editora Vozes, 2015.

BNCC, Base Nacional Comum Curricular. **BNCC**: Portal vinculado ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação e ao Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Censo Escolar**: Resultados e metas do IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 e Projeções para o Brasil. Dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=85032>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

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

FISHER, Douglas, FREY, Nancy; LAPP, Diane. *In a Reading **State of mind**: brain research, teacher modeling, and comprehension instruction*. USA: IRA, 2008.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor**: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: Editora UFPR/Antônio Carlos Gil. 6. Ed. – São Paulo: Atlas 217, 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** – Cartas a quem ousa ensinar. 10.ed. São Paulo: Olho D'Água, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIROTTO, Cyntia. Graziella. G. S.; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, Ana Maria C.S. *et al.* **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**. 4.ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade de Campinas, 1996.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes Editora, 2002.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARIA, Luzia de. **Leitura e colheita - Livros, leitura e formação de leitores**. Petrópolis: Vozes, 2002.

OWOCKI, Gretchen. **Comprehension – Strategic Instruction for K-3 students**. USA: IRA, 2003.

PRESSLEY, Michael. **Reading instruction that works: The case for balanced teaching**. 2ª ed. Nova York: Guilford, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA, Ezequiel. Theodoro da. **A produção da leitura na escola: pesquisas e propostas**. São Paulo: Ática, 2008.

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

SOUZA, Renata Junqueira de (*et al.*). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. Outros autores: Ana Maria da C. S. Menin, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Dagoberto Buim Arena. (*apud*) HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. **Strategies that work. Teaching comprehension for understanding and engagement**. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

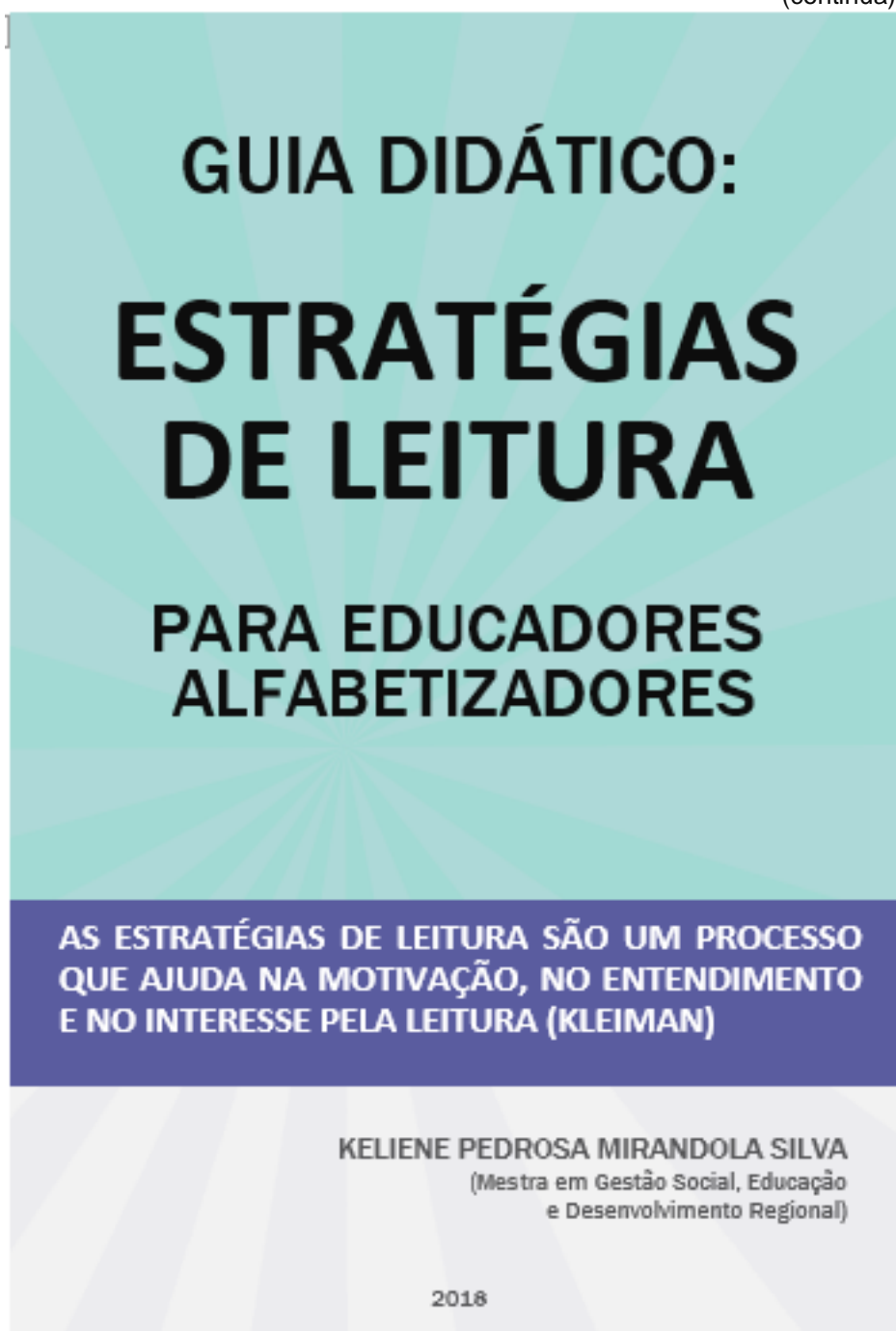
VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – GUIA DIDÁTICO

Apêndice A – Guia didático para educadores alfabetizadores
(continua)



O guia didático elaborado ao longo da pesquisa foi montado dessa forma pensando em uma versão de bolso, que pudesse ser o mais acessível e prático possível para os educadores, já que o objetivo desse material é conseguir auxiliar os educadores da escola pesquisada.

APÊNDICE A – GUIA DIDÁTICO

Apêndice A – Guia didático para educadores alfabetizadores

(continuação)

O educador exerce uma ação determinante na compreensão de texto literário, propondo que essa seja uma atividade interessante e prazerosa. Surge aí a necessidade das estratégias de leitura com intuito de conduzir o educando ao prazer e o gosto pela leitura literária (SOUZA *et al.*, 2010).

Seguem abaixo as sete estratégias de leitura que na visão das autoras Harvey e Goudvis (2008) auxiliarão os educadores alfabetizadores no ensino de leituras literárias em sala de aula. São elas:

1 – Conhecimento Prévio: É a primeira estratégia, se dá no momento em que o leitor traz à tona uma série de informações do seu entendimento de mundo. Ao iniciar uma leitura dá-se uma pausa, para ativar esse conhecimento. Pode ser no momento do título.

2 – Conexões: É uma estratégia onde os educandos realizam conexões com experiências pessoais. Está dividida em três momentos:

- Conexão texto-leitor: É quando no decorrer da leitura o leitor realizar uma conexão entre o texto e a vida do leitor. O leitor lembra de uma situação semelhante que já aconteceu com ele.
- Conexão texto-texto: Neste momento o leitor lembra de outro texto lido ou de um filme, por exemplo. Ele conecta grandes ideias e temas entre outro texto.
- Conexão texto-mundo: Nesta parte o leitor estabelece relações daquilo que é lido com situações ocorridas no mundo.

3 – Visualização: Essa estratégia é uma forma de compreender significados por intermédio de imagem visuais. O leitor cria imagens mentais, cenários e sons permitindo que elevem o nível de interesse pela leitura. Nessa estratégia seria interessante ser praticada apenas pela leitura do texto, sem que nenhuma imagem feita pelo autor fosse vista, para depois compará-las.

APÊNDICE A – GUIA DIDÁTICO

Apêndice A – Guia didático para educadores alfabetizadores

(continuação)

4 – **Perguntas ao texto**: Essa estratégia pode ser utilizada ao longo de todo o texto. É o momento de diálogo com o texto. Ao ler se elaboram questões referentes ao texto, que durante a leitura são respondidas. Quanto mais perguntas maior será a compreensão.

5 – **Inferência**: O pensamento inferencial requer uma conclusão ou interpretação que não está explícita no texto, seria o ler nas entrelinhas.

6 – **Sumarização**: É a estratégia que possibilita ao leitor definir o que é importante no texto, o que o autor queria informar. Isso é fundamental para a compreensão da leitura. O interessante aqui é, parar a cada página para pensar sobre o que estão lendo. Refletir sobre o relevante ajuda o leitor a construir significados.

7 – **Síntese**: Essa é a última estratégia que é resumir e sintetizar. Sintetizar informações é apresentar o que é interessante e importante lembrar, expressando com suas próprias palavras.

OFICINA DE LEITURA

Para a execução das estratégias de leitura nada melhor que uma "oficina de leitura". Trata-se de realizar momentos específicos em sala de aula, em que o professor, em um ambiente intencional e planejado, pode aplicar as estratégias de leitura. Souza (2010) sugere uma oficina de aproximadamente 60 minutos que pode ser adaptada, da seguinte forma:

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

APÊNDICE A – GUIA DIDÁTICO

Apêndice A – Guia didático para educadores alfabetizadores

(conclusão)

Na aula introdutória é o momento que o educador deve explicar aos educandos as estratégias que serão executadas durante a oficina. É a hora em que o educando percebe que durante a leitura de um livro passa um filme em sua mente. Para cada estratégia o educador precisa planejar pequenas lições.

No momento da prática guiada ou leitura independente o educador vai apresentar o texto previamente selecionado, que será lido, pelos educandos ou pelo mediador de leitura. Antes, durante e depois da leitura, o educador solicita aos educandos que conversem sobre o texto. Para isso, deverá ter um roteiro de questões que conduzirá a conversa. Neste momento, o educador e os educandos praticam as estratégias de leitura, refletindo por meio do texto e construindo significados com as discussões.

Na avaliação, os educandos relatam sobre a importância da oficina de leitura, da execução do planejamento, da continuidade ou não dessa proposta, se os objetivos foram alcançados. O educador precisa retornar ao processo da leitura para que fique claro aos educandos em que momento eles utilizarão as estratégias. Deve se utilizar diferentes recursos como: cartazes, fichas, tabelas, entre outros. Eles são suportes importantes para entender a consciência da estratégia utilizada na compreensão.

REFERÊNCIAS

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

SOUZA, Renata Junqueira de (et al.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010. Outros autores: Ana Maria da C. S. Menin, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Dagoberto Buim Arena. (apud) HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. *Strategies that work. Teaching comprehension for understanding and engagement*. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

APOIO



APÊNDICE B – PASSO A PASSO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA TRABALHADAS

APÊNDICE B – Quadro 1: Primeira Estratégia (Conhecimento prévio)

CRIANÇA (letra inicial do nome da criança)	O QUE SABEMOS?	E O QUE QUEREMOS SABER?
1 -		
2 -		
3 -		
4 -		
5 -		
6 -		
7 -		
8 -		
9 -		
10 -		
11 -		
12 -		
13 -		
14 -		

APÊNDICE B – PASSO A PASSO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA TRABALHADAS

APÊNDICE B – Quadro 2: Segunda Estratégia (Conexões: Conexão texto-leitor)

Ao iniciar a leitura da literatura “ O gato verde” de Ilvan Filho, lembrei-me que...

APÊNDICE B – PASSO A PASSO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA TRABALHADAS**APÊNDICE B – Quadro 3 – Segunda Estratégia (Conexões: Conexão texto-texto)**

Quando eu li “O gato verde” de Ilvan Filho, lembrei-me de que já tinha visto um desenho, um filme ou uma literatura que também ...

APÊNDICE B – PASSO A PASSO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA TRABALHADAS

APÊNDICE B – Quadro 4: Segunda Estratégia (Conexões: Conexão texto-mundo)

Na leitura do livro “O gato verde” de Ilvan Filho, lembrei-me de um fato ocorrido no Brasil ou no mundo, que...

APÊNDICE B – PASSO A PASSO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA TRABALHADAS**APÊNDICE B – Quadro 5: Terceira Estratégia (Visualização)**

De acordo com a sua imaginação, ilustre aquilo que criou mentalmente durante a leitura da literatura Infantil.

APÊNDICE B – PASSO A PASSO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA TRABALHADAS

APÊNDICE B – Quadro 6: Quarta Estratégia (Perguntas ao texto)

- 1) O gato verde de Ilvan Filho, alguém já viu um gato verde?

- 2) Ele adorava passear, descobrir novos cantos e fazer novos amigos, alguma criança aqui se parece com ele?

- 3) O gato encontra um sapo gordo e verde, e quer ser seu amigo. Mas o sapo o rejeita pela sua cor. O que acha da atitude do sapo?

- 4) O sapo se depara em apuros, um jacaré enorme tenta o abocanhar. Porém, o gato o ajuda. Você também ajudaria?

- 5) O sapo agradece o gato pela sua atitude, e percebe que estava errado. O que acha daqueles que como o sapo julga os outros só porque eles são diferentes? Explique.

APÊNDICE B – PASSO A PASSO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA TRABALHADAS

APÊNDICE B – Quadro 7: Quinta Estratégia (Inferência)

1) Na contracapa do livro diz: “Ele era um gato como outro qualquer. Quer dizer mais ou menos... O que o autor quer dizer com isso?”

2) Ele gostava de descobrir novos lugares e fazer novos amigos! Mas, às vezes, isso poderia virar uma verdadeira aventura! O que isso quer dizer?

APÊNDICE B – PASSO A PASSO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA TRABALHADAS**APÊNDICE B – Quadro 8: Sexta Estratégia (Sumarização)**

Folha do pensar para sumarização

Aluno: _____

Série/ano: _____

Título do livro: _____

Nome do autor: _____

1) Escreva algo que aprendeu sobre o assunto e que acha importante lembrar.

2) Escreva o que acha que o autor mais queria que aprendesse e lembrasse.

APÊNDICE B – PASSO A PASSO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA TRABALHADAS**APÊNDICE B – Quadro 9: Sétima Estratégia (Síntese)**

Formulário para síntese	
Aluno: _____	
Série/ano: _____	
Título do livro: _____	
Nome do autor: _____	
O que é interessante	O que é importante