

# FORMAÇÃO DO LEITOR: PROJETO EDUCATIVO E CONSTITUIÇÃO HUMANA

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto<sup>1</sup>

Joice Ribeiro Machado da Silva<sup>2</sup>

Renata Junqueira de Souza<sup>3</sup>

Silvana Paulina de Souza<sup>4</sup>

---

## Resumo

A discussão sobre a leitura como prática cultural é uma exigência que aponta para a relevância da escola se assumir como espaço social de construção dos significados e a necessidade de utilizar metodologias que priorizem o processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento do indivíduo ao considerar dinâmicas de ensino que favoreçam o descobrimento de estratégias de trabalho individual e coletivo, facilitadores da apropriação desse objeto da cultura humana. O enfoque recai sobre as relações em sala de aula e o contexto escolar mediado pela linguagem para a apropriação da linguagem escrita, com ênfase à leitura. Este estudo pretende contribuir para reflexão sobre as implicações pedagógicas derivadas da organização de um contexto pedagógico, intencionalmente voltado à organização do ensino de estratégias de leitura, no processo de apropriação da linguagem escrita. A hipótese é de que as estratégias de leitura contribuem para a organização dos contextos com coerência pedagógica e com a formação do leitor competente durante o ato educativo. Os estudos estão pautados em educadores brasileiros (GIROTO; SOUZA, 2010) e norte – americanos (HAMPTON & RESNICK, 2008; OWOCKI, 2003; WEDWICH & WUTZ, 2008; HARVEY & GOUDVINS 2007), com a metodologia da pesquisa-ação.

## Palavras-chave

Estratégias de leitura; formação do leitor; contexto pedagógico; mediação pedagógica.

## Abstract

The discussion about reading as a cultural practice is a requirement that points to the school relevance to take itself as a social space of meanings construction and the need to use methodologies that focus on the knowledge construction process and the individual development in considering the teaching dynamics that encourage the strategies discovery for individual and collective work, facilitating that human culture object appropriation. The focus is on the relationships in the classroom and school context mediated by language to written language acquisition, with emphasis on reading. This study intends to contribute for the reflection on the pedagogical implications derived from the organization of a teaching context, intentionally aimed at the teaching organization of reading strategies in the written language acquisition process. The hypothesis is that the reading strategies contribute to the contexts organization with pedagogical coherent and to the competent reader formation during the education act. The studies are based on Brazilian educators Giroto; SOUZA, 2010) and on North American educators (HAMPTON & Resnick, 2008; OWOCKI, 2003; WEDWICH & Wutz, 2008; HARVEY AND GOUDVINS, 2007), with the action research methodology.

## Keywords

Reading strategies; the reader formation; pedagogical context; pedagogical mediation.

---

1 - Professora do curso de Pós-Graduação em Educação – UNESP/Marília - SP.

2 - Doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Renata Junqueira de Souza – UNESP/Presidente Prudente - SP.

3 - Professora do curso de Pós-Graduação em Educação – UNESP/Presidente Prudente - SP.

4 - Doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto – UNESP/Marília - SP.

## Introdução

A discussão sobre a leitura como prática cultural é uma exigência que aponta para a relevância da escola se assumir como espaço social de construção dos significados e a necessidade de utilizar metodologias que priorizem o processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento do indivíduo ao considerar dinâmicas de ensino que favoreçam o descobrimento de estratégias de trabalho individual e coletivo, facilitadores da apropriação desse objeto da cultura humana. É no espaço escolar que o indivíduo deverá ser capaz de interagir de modo orgânico e atuante em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados de modo que favoreça a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, valorizando a sua singularidade e estimulando a sua autonomia. Se não compreendermos como se dá os processos mediados de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dentro da perspectiva dialógica (BAKHTIN, 1995), teremos dificuldades em estabelecer a relação entre a formação do indivíduo e a sua relação com o contexto, o meio.

Inserido em um grupo social, compreende-se que o indivíduo ao passar pelo processo de formação estará se apropriando dos objetos da cultura humana e adquirindo um conhecimento historicamente construído que permitirá a sua formação. Porém, este recebe a interferência do meio e atua sobre ele utilizando como instrumento semiótico a palavra oral ou escrita.

O enfoque deste trabalho recai sobre as relações em sala de aula e o contexto escolar mediado pela linguagem para a apropriação da linguagem escrita, com ênfase à leitura, e sua prática cultural que ocorre dentro de um processo histórico-social. Nele o sujeito utiliza as habilidades de fala, de leitura e de escrita para interagir com seu contexto, como sujeito transformador e transformado. Não se descarta as contribuições de outros contextos na formação do indivíduo leitor, porém, haverá a preocupação com o espaço escolar como mediador da formação de um sujeito leitor competente. Assim, este estudo pretende contribuir para reflexão sobre as implicações pedagógicas derivadas da organização de um contexto pedagógico, intencionalmente voltado à organização

do ensino de estratégias de leitura, no processo de apropriação da linguagem escrita.

Neste primeiro momento da discussão, pensaremos em como um contexto organizado intencionalmente pode ser propulsor de aprendizagens humanizadoras, considerando a atividade da criança e sua capacidade de aprendizado; a escola como espaço de vivências, de escolhas, de mediações; e o professor como criador de mediações para a apropriação da linguagem escrita como objeto da cultura. Compreendemos que a formação da competência leitora é uma construção singular, porém mediada por outro indivíduo. Em outro momento, estudaremos a contribuição do ensino de Estratégias de Leitura norte-americanas como instrumento facilitador dos processos de ensino e aprendizagem deste objeto da história humana e o desenvolvimento do indivíduo. A hipótese é de que as estratégias de leitura contribuem para a organização dos contextos com coerência pedagógica e contribuem com a formação do leitor competente durante o ato educativo.

A iniciativa em apresentar a discussão sobre a organização intencional de ações pedagógicas para a apropriação da leitura originou das inquietações ao longo do desenvolvimento de pesquisas de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP – Marília, desenvolvidas pelas autoras, e pela prática educativa em diferentes anos na Educação Básica. A opção pelo contexto pedagógico, com enfoque na ambientação, foi motivada por estudos intencionados em fundamentar a prática e na busca de caminhos para a solução de dificuldades, na realização de um trabalho pedagógico facilitador da apropriação da leitura.

Este texto se pautará na análise de literatura, de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores norte-americanos e brasileiros sobre o complexo ato de ler e considerações de pesquisas sobre a organização intencional do contexto pedagógico para a apropriação da língua materna (SOUZA, 2009; SILVA, 2007).

Antes de iniciar a discussão sobre o aprendizado da leitura, vale apresentar sob que base teórica este trabalho se coloca. O ponto de partida para a apresentação de alguns conceitos que embasam esta discussão é a tese defendida pela Teoria Histórico-Cultural de que o homem não nasce humano, mas torna-se

humano. Este tornar-se humano é fruto de suas interações sociais e experiências pessoais. Durante as interações e experiências, o indivíduo apropria-se das propriedades e aptidões humanas desenvolvidas durante a história da humanidade. Assim, aquilo que foi produzido pelo homem durante o seu processo de humanização é possível de ser internalizado pelo indivíduo da espécie. Este processo de apropriação é um processo educativo, não espontâneo ou instintivo, envolve os processos de ensino e de aprendizagem, a fim de que haja o desenvolvimento. Sabendo que o homem torna-se humano nas relações sociais e na interação com outros indivíduos da espécie, é na sociedade, portanto, que se encontra a fonte de desenvolvimento.

### O ato de ler

Ao longo da história humana tivemos diferentes meios para a apropriação da leitura. Esta possui característica e finalidade própria de acordo com a época e o local. Ao tomarmos contato com a história deste objeto da cultura humana encontraremos as mais diferentes práticas, recursos, finalidades e ações de leitura. Tomamos como exemplo este relato de Manguel (1997, p.59), quando comenta sobre a observação feita por Santo Agostinho sobre a forma de ler de Santo Ambrósio.

Porém, aos olhos de Agostinho, essa maneira de ler parecia suficientemente estranha para que ele a registrasse em suas *Confissões*. A implicação é que este método de leitura, esse silencioso exame da página, era em sua época algo fora do comum, sendo a leitura normal a que se fazia em voz alta. Ainda que se possam encontrar exemplos anteriores de leitura silenciosa, foi somente no século X que esse modo de ler se tornou usual no Ocidente. (*Grifo do autor*).

Cada ação para efetivar o ato de leitura e atender à determinado objetivo, contou com o ato de ensinar e com recursos que proporcionaram aos indivíduos, ao longo da história, a apropriação da cultura humana por meio do código linguístico: a palavra escrita. Dentro deste panorama buscamos, na atualidade encontrar ferramentas que auxiliarão a apropriação

da leitura de forma que o indivíduo dê conta da decodificação, da compreensão do que está sendo lido, da atribuição de sentido e significado e compreenda que aprender a ler não é uma ação pontual. É preciso que o indivíduo mantenha-se como leitor e tenha vontade de ler. A ação dos mediadores de leitura criar situações propícias para o aprendizado, desenvolvimento e formação da competência leitora (GIROTTO, 2010), reforçar as práticas de leitura de indivíduos que sabem ler, mas não lê, já que “um dos múltiplos desafios a ser ensinado pela escola é o de fazer com que os estudantes aprendam a ler corretamente” (SOLÉ, 1998, p. 32).

Ao conceber a leitura como prática cultural e objeto da cultura é preciso ensinar o ato de ler. Este ato de apropriar-se da cultura produzida ao longo da história humana por meio dos signos linguísticos, tendo como instrumento a palavra, linguagem verbal, deve ser entendido. Esta é uma das tarefas mais difíceis e importantes desenvolvidas na escola: o desenvolvimento da competência leitora. Apropriação da leitura, das práticas e dos processos de leitura.

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV, 1988, p. 115).

Nos atos de leitura, ação linguística entre dois sujeitos mediados por diferentes instrumentos sociais, incluindo a fala, ocorre a interação verbal. Esta é uma das formas elevadas da cultura humana. Neste sentido, para a sua efetivação, a escola possui um importante papel. Um papel que vai além do ofertar o espaço físico ou uma organização institucional e social que permite o acesso à cultura. Uma organização que por meio de seus agentes prepare situações e ferramentas didáticas e pedagógicas facilitadoras da aprendizagem e apropriação da leitura e da formação do leitor.

É importante salientar, conforme aponta Silva e Carbonari (1997, p. 103), que as atividades de leitura na escola partem de uma “leitura silenciosa do texto, seguida de uma leitura oral, estudo do vocábulo e entendimento (geralmente) concluída com uma produção de texto do aluno”, não se ensinando, portanto, nenhuma estratégia de leitura para eles. Além disso, a oralização do texto é vista por muitos professores como garantia de compreensão, ou seja, basta o estudante ouvir para compreender. A preocupação de muitos professores ao ensinar a leitura volta-se para o dizer e o bom leitor será aquele que diz adequadamente o texto. Realizando essa prática em sua sala, o “professor se exime da sua responsabilidade de mediador no processo de aprendizagem, ficando este exclusivamente por conta da capacidade do aluno” (SILVA; CARBONARI, 1997, p. 107).

Uma alteração que se faz necessária dentro do propósito de formação do aluno é a sua mudança de estatuto.

Mudar de indivíduo paciente para agente a fim de que construa o significado do texto lido. Escritos reais que possibilitem a atribuição de sentido. Um trabalho com a leitura adequado que deve se iniciar com a literatura infantil. Na sala de aula, a Literatura infantil permite múltiplas leituras a fim de promover as competências: linguística, literária e estética. (BALÇA, 2011).

Apesar de a literatura infantil continuar buscando seu espaço, ela é vista por vários especialistas como Coelho (2000), Zilberman e Magalhães (1984), Zilberman (2005) com a mesma função essencial da literatura.

Desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: *atuar sobre as mentes*, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem... No encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, *transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida*, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade (COELHO, 2000, p. 29, grifos no original).

Assim, é preciso pensar não somente no ensinar e aprender, mas também no como, para quem e o quê. Buscar os caminhos que podemos percorrer para a efetivação do aprendizado da leitura, formando leitores aptos para utilizar-se deste instrumento, capaz de promover o desenvolvimento e não como uma técnica de decodificação de signos linguísticos, processo mecanizado de correspondência grafema-fonema e, não raro, utilizado apenas nas tarefas escolares.

Segundo Cruvinel (2010, p. 54); o processo de escolarização possui “a incumbência de assegurar às crianças a apropriação desse objeto da cultura humana tornando-as leitoras nas mais diversas situações sociais e assim possibilitar a apropriação das formas elevadas da cultura humana.” A referida autora afirma ainda que a leitura como objeto da cultura humana, herdada histórica e socialmente das gerações precedentes, só pode fazer sentido quando os indivíduos aprendem seu uso social, objetiva em suas relações sociais e a insere em sua atividade social.

Ao compreendermos que o processo educativo é um processo social e que para se apropriar da cultura humana é preciso que o sujeito aprenda é preciso também pensar no processo de ensino. Como ele se dá e quem é o mediador ou quais são os instrumentos mediadores para a concretude do ato de ler pelo indivíduo por meio da ação de outro indivíduo mais experiente. Se a aprendizagem é um processo colaborativo (CRUVINEL, 2010), a ação do indivíduo mais experiente tem a função de colaborar para o desenvolvimento atuando como mediador a fim de que o conhecimento historicamente organizado pela humanidade possa ser apropriado pelo outro menos experiente durante seu processo de formação.

Diante do exposto considerando a importância da interação entre o contexto e aprendiz, passamos a pensar em instrumentos que pudessem auxiliar o professor, como sujeito mediador da leitura e, por meio da práxis, promover a necessidade no aluno afim de que possa se constituir leitor autônomo.

### **Estratégias de leitura**

Lemos tudo, a todo o momento e com diversas finalidades. Em nosso dia a dia nos deparamos com diversas situações

de leitura. Em que momento de nossas vidas e como nos apropriamos deste instrumento cultural da humanidade são o que nos faz refletir sobre as estratégias de leitura. Com aparência de aprendizado automático e espontâneo, esta ferramenta linguística e verbal é apropriada por meio do ensino e da aprendizagem. Por certo é possível afirmar que o encontro da criança com a leitura não ocorre sistematicamente em casa ou mesmo na escola. “O escrito é um mundo econômico, industrial, comercial, cujo próprio funcionamento determina a natureza, a apresentação e o conteúdo dos escritos produzidos” (JOLIBERT, 1994, p. 139).

Quando tratamos de aplicação de métodos e propostas de trabalho com os alunos nas ações de aprendizagem e ensino devemos avaliar a colaboração e participação de todos no processo, incluindo os pais. Nesta dinâmica o contexto das diversas vivências dos alunos deve ser considerado.

Segundo Jolibert (1994, p.127), é sempre angustiante para o pai a perda dos parâmetros que possuía para realizar o acompanhamento de seu filho, principalmente quando o método se difere em muito do processo pelo qual ele passou. Paralelo a esta situação encontramos professores que desejam modificar sua prática, mas por insegurança ou equívocos teóricos assumem postura defensiva ou tensa.

Nesse sentido, Chiappini (1997, p. 10) acredita que os educadores têm uma concepção de linguagem equivocada, considerando-a puramente instrumental. A escola acabou por burocratizá-la, realizando tradicionais rituais:

[...] a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslançado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa muito a desejar.

Vivemos o que Cosson, (2007, p. 23) chama de “falência do ensino da leitura”, leitura que não está sendo ensinada para garantir a função essencial de “construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”, pois é neste processo que vamos mudando nossa forma de ver o mundo e a nós mesmos.

A relação texto-leitor, necessária para compreensão da leitura é quase ausente na maioria das escolas. Um texto requer e necessita de um leitor que o atualize, que o faça funcionar, “o ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva” (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 18), ao contrário, necessita de uma atitude ativa por parte do leitor, que “processa e examina o texto” (SOLÉ, 1998), em contribuição à formação de leitores críticos.

Entendemos a leitura como prática social e dentro disto, mais três funções: a compreensão, a busca e a atribuição de sentido daquilo que se lê. Processo que, segundo Bajard (2002), deve ser silencioso, mas que pode e deve também ser compartilhado.

Dentro deste contexto, um grupo de pesquisadores norte-americanos defende que bons leitores utilizam certas estratégias para compreender o texto. Entendem que leitores proficientes interagem com o texto utilizando o seu conhecimento prévio, fazendo inferências, previsões e conectando-se com outros textos. Para isso, é preciso estabelecer nas escolas novos itinerários de leitura.

Muitos programas de leitura em países como os Estados Unidos, são embasados na literatura infantil, a exemplo do Programa *Based Reading* – ao utilizar os livros de literatura infantil, os professores organizam de forma estruturada o ensino da leitura. Já, no Brasil, evidencia-se um crescimento da distribuição de livros literários na escola, principalmente com os avanços alcançados pelo PNBE - Programa Nacional Biblioteca da escola. No entanto, não está atrelado a essa política, um suporte pedagógico. Os livros estão na escola e muitos educadores não sabem o que fazer com eles.

Assim, nossas pesquisas caminham no sentido de mostrar como o trabalho com as estratégias de leitura utilizando a literatura infantil poderá provocar mudanças significativas nos leitores iniciantes e em suas aprendizagens. Acreditamos que ao ensinarmos as crianças a lerem, a partir as estratégias de leitura como ferramenta para compreensão, as crianças terão melhores condições de se apropriarem da leitura e de se tornarem leitoras proficientes.

Para Solé (1998, p. 34), há pouco espaço na sala de aula

para se “ensinar estratégias adequadas para compreensão de textos”. Ademais essas práticas têm sido “categorizada pelos manuais, guias didáticos e pelos próprios professores como uma atividade de compreensão leitora” (SOLÉ, 1998, p. 35).

Nesse sentido, podemos imprimir outra maneira de se lidar com o ensino da leitura, ajudando o aluno a compreender o texto, rompendo, portanto, com uma visão mecanicista e com a sequência baseada em atividades de leitura/perguntas/exercícios.

A intenção é ensinar as crianças sobre como a leitura se processa em um leitor fluente e como este utiliza de estratégias para alcançar a compreensão profunda do texto. Ensinar a estratégia pela estratégia e comparar a metodologia e sua eficácia em dois países diferentes não é o propósito de nossos estudos, mas sim, oferecer atividades para que a criança compreenda além das palavras.

Entendemos por estratégia tudo aquilo que colocamos em jogo antes, durante e depois da leitura. Dessa forma, o professor pode ensinar o aluno como ativar as estratégias que estão ao seu alcance quando este for ler. Elas são denominadas, de modo geral, por esta metodologia norte-americana de: conhecimento prévio, conexões, inferência, visualização, sumarização e síntese. As estratégias de compreensão leitora são flexíveis e podem ser encontradas com outras designações, mesmo que tratem do mesmo assunto. Utilizamos para esse artigo a listagem feita por Harvey e Goudvins (2007) do seu livro *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*.

Nesta perspectiva, utilizam o processo de metacognição, ocorrendo internamente deve ser ensinado, portanto é cultural e que depende da mediação do outro (SOLÉ, 1998), é o conhecimento sobre o processo do pensar (ISRAEL, 2007), pois ao trabalhar tais estratégias, o professor realiza esse exercício com a criança.

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só pode

ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. *É um processo interno, mas deve ser ensinado* (SOLÉ, 1998, p. 32, grifos nossos).

O ensino das estratégias de compreensão leitora favorece a organização, em nossas mentes, desses recursos que vão do mais simples ao mais complexo. Quando iniciamos uma leitura, deixamos vir à tona em nossa mente uma série de informações e conhecimentos que temos acerca do mundo em relação àquilo que estamos lendo, assim, o conhecimento prévio é definido pelos “norte-americanos de estratégia-mãe ou estratégia guarda-chuva, pois agrega todas as demais” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 66, grifos no original).

A estratégia de conexão, por exemplo, permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo-a conectar-se com novos conhecimentos. Assim, lembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade durante a leitura, ajudam a compreender melhor o texto.

A inferência ocorre frequentemente em nosso cotidiano e é fundamental para nos ajudar a ler nas entrelinhas, pois precisamos compreender aquilo que não foi escrito explicitamente. Os leitores inferem ativando seus conhecimentos prévios e os relacionando com pistas deixadas no texto. Nesse processo, é de fundamental importância que o professor ajude a criança a aprender a relacionar o que sabe com o que está lendo, “com a intenção de que os alunos infiram, os professores devem ensiná-los a como agir durante a leitura. Devem mostrar a eles as dicas que cada texto possui e ensiná-los a como combiná-las com seu conhecimento prévio para fazer inferências adequadas” (GIROTTI; SOUZA 2010, p. 76).

Quase de maneira espontânea, realizamos a estratégia de visualização, pois ao nos depararmos com uma leitura, deixamos nos envolver por sentimentos, sensações e imagens, que permitem que as palavras do texto se tornem imagens em

nossa mente. Ao visualizarmos quando lemos, vamos criando imagens pessoais e isso mantém nossa atenção permitindo que a leitura se torne prazerosa.

A sumarização parte do pressuposto de que precisamos sintetizar aquilo que lemos e para que isso seja possível é necessário aprender o que é essencial em um texto, separando-o de que é detalhe. Ao elencarmos o que é essencial teremos mais condições de garantir as ideias principais. Além disso, essa estratégia está ligada à finalidade e aos objetivos da nossa leitura. Quanto mais claro estiver esse objetivo, melhor as chances de elencar o que é essencial, para que dessa maneira possamos atingir o objetivo da nossa leitura.

Por fim, temos a estratégia de síntese que significa muito mais que resumir. Ao resumir anotamos as ideias principais de um parágrafo ou de um texto. A síntese ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto. Ao sintetizar, não relembramos apenas fatos importantes do texto, mas adicionamos novas informações ao nosso conhecimento prévio alcançando uma compreensão maior do texto.

Quando um adulto com um elevado nível de letramento lê, ele utiliza estas estratégias, porém as faz de maneira automática, mas para os leitores em formação, não é tão simples assim. É preciso tornar explícito para que a criança tome consciência daquilo que leitores fluentes, fazem automaticamente conforme lêem alguma coisa.

Para desenvolver essas estratégias com os alunos, precisamos em primeiro lugar, planejá-las e defini-las, realizando leituras não tão complexas para depois oferecer leituras mais profundas, que requer um maior nível de compreensão leitora. Também, para que se torne um trabalho significativo, optamos pelo trabalho colaborativo apontado por Vygotskii (2001), no qual os alunos aprendem a cooperarem em busca de um objetivo de aprendizagem comum.

Para desenvolvermos este trabalho de leitura com crianças, se faz necessário uma organização metodológica do trabalho pedagógico de uma forma que primeiro a criança observe o que o professor irá fazer, dizer e pensar ao ler, no sentido de “moldar” aquilo que ele espera que a criança faça depois

ao realizar as atividades propostas. Assim, para ensinar a estratégia de conexão utilizamos um livro de literatura infantil que é lido e falamos o que se refere a esta estratégia aos alunos, “moldando” o que eles podem pensar naquele momento para conseguirem realizar esta estratégia.

A moldagem ou “modelagem” (DAVIDOV, 1988) não deve se compreendida como um adestramento do aluno, mas orientação do uso da estratégia com ajuda de um indivíduo mais experiente.

Na sequência ocorre a “prática guiada”. Neste momento, com a utilização de outro livro de literatura infantil, repetiremos com a sala toda a estratégia de conexão, permitindo que eles façam em conjunto (alunos e professor). Por fim, espera-se que a criança realize esta estratégia individualmente, utilizando outro livro de literatura infantil. Essa sequência didática deve levar em média de 50 a 60 minutos, sendo: 5 a 10 para moldar; em torno de 40 a 50 para a prática guiada; 5 a 10 para avaliar os novos conhecimentos adquiridos.

Faz-se necessária a capacitação de leitores de literatura por meio de atividades organizadas e objetivadas, leitores capazes de ler uma obra literária de forma competente, crítica, reflexiva, leitores capazes de olhares plurais, múltiplas leituras e distintas interrogações sobre o texto literário. Acreditamos que as estratégias de leitura conseguem ser uma metodologia alternativa do trabalho pedagógico que satisfaz a necessidade de capacitar o indivíduo para torná-lo um leitor autônomo.

### **Considerações finais**

Os resultados que temos alcançado com esse estudo, nos permite vislumbrar uma nova maneira de ensinar a criança a ler. Nossas pesquisas têm demonstrado que os alunos melhoraram a sua compreensão leitora, aumentaram o interesse por livros de literatura infantil e isto acaba refletindo nas outras disciplinas do currículo. Contribuem amplamente para a compreensão daquilo que o aluno tem realizado na ambiente escolar.

A clareza de que uma pessoa não pode aprender leitura e escrita através da mecanização de suas ações fica sedimentada a cada etapa da pesquisa em andamento. Para isso, o sujeito

necessita de uma bagagem de conhecimentos não adquiridos com treinamento, tentativa e erro, ou mesmo pelo simples contato com a escrita, mas é preciso utilizar meios que o auxiliem a ler com competência e desenvolvê-la. Daí a necessidade de ações que potencialize a relação do leitor aprendiz, pensando na educação infantil, com a escrita.

A escola deve se organizar para possibilitar o aprendizado e/ou a interação com a realidade, distração, diversão, informação. Com a apropriação da habilidade leitora, o aluno fará escolhas dentre os diferentes gêneros sociais do entorno, aqueles capazes de atender as suas necessidades. Conseguirá utilizar estratégias de leitor experiente, assim como também se tornará um leitor eficiente e autônomo. Por exemplo, o texto que a criança passa a conhecer está presente no outro que ela já leu, contribuindo para o desenvolvimento de sua competência literária. Ausência de conhecimento faz a diferença na apropriação da leitura, para a compreensão do texto lido.

Através da leitura, toma-se contato com a produção do conhecimento historicamente construído pela humanidade. Ele ocorrerá por meio da interação com a diversidade dos textos escritos, o testemunho da sua utilização já antes feita pelo leitor e de sua participação de atos de leitura. O sentido do texto é produzido por leitores ativos e competentes.

A consolidação da verdadeira aprendizagem se dá quando o sujeito está capacitado a participar ativamente do processo de construção do conhecimento, utilizá-lo a partir do diálogo com o outro e da internalização do discurso.

## Referências

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

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7ª ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, S. Paulo, Hucitec, 1995.

BALÇA, A. *Conferência para alunos da Pós-graduação em Educação*. Unesp – Marília, 2011.

CHIAPPINI, L. A circulação de textos na escola: um projeto de formação – pesquisa. In: CHIAPPINI, L. (org.) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 7.ed. rev. atua. São Paulo: Moderna, 2000.

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

CRUVINEL, Fabiana Rodrigues. *A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças*. 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Trad. Del Ruso Maria Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

ISRAEL, S. E. *Using metacognitive assessments to create individualized reading instruction*. International Reading Association, 2007.

JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de textos*. Tradução Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre, Artes Médicas, v. II, 1994b.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Tradução: Pedro Maia Soares. Editora Companhia das Letras, 1997.

SILVA, A. C.; CARBONARI, R. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar. In: CHIAPPINI, L. (org.) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, J. R. M. da. *O programa PEC – Formação Universitária e a formação de professores do Ensino Fundamental: uma avaliação*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP-Marília, 2007.

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



SOUZA, S. P. de. *A organização do trabalho pedagógico no contexto das atividades de leitura e escrita*– Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP- Marília, 2009.

VIGOTSKI. L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERMAN, R. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1984.