

## EDUCAÇÃO LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE LEITORES: DA LEITURA *EM SI* PARA LEITURA *PARA SI*

### LITERARY EDUCATION AND A TASK TO BUILD READERS: THE READING IN IT TO THE READING THROUGH IT

*Renata Junqueira de Souza*<sup>1</sup>

*Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto*<sup>2</sup>

*Joice Ribeiro Machado da Silva*<sup>3</sup>

**RESUMO:** O artigo trata da relação entre a formação de leitores e abordagem do ensino das estratégias de leitura. Com base em estudos da leitura e da literatura infantil, como Arena (2007a, 2007b, 2008 e 2010), Bajard (2002), Chiappini (1997), Coelho (2000), Cosson (2007), Foucambert (1994), Harvey & Goudivs (2007), Perroti (1986), Smith (1999), Soares (1999), Solé (2009), Zilberman (2005), dentre outros, faz-se um diálogo com alguns dos pressupostos da perspectiva histórico cultural, tendo como foco uma educação literária humanizadora, no ensino fundamental, a partir dessa possível aproximação teórico-metodológica.

**ABSTRACT:** This article deals with the relationship between the reader formation and the teaching of strategies of reading. We based our discussion in reading and childhood literature researchers as: Arena (2007a, 2007b, 2008 and 2010), Bajard (2002), Chiappini (1997), Coelho (2000), Cosson (2007), Foucambert (1994), Harvey & Goudivs (2007), Perroti (1986), Smith (1999), Soares (1999), Solé (2009), Zilberman (2005), and others. We dialogue with some points from the historical-cultural perspective, having a strong focus on a humanitarian literary education in elementary schools.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino das estratégias de leitura. Educação literária. Letramento literário. Formação de crianças leitoras.

**KEYWORDS:** Teaching the strategies of reading. Literary education. Literacy. Building readers.

#### Introdução

Neste artigo, buscamos indagar sobre a possível, necessária e adequada relação entre a chamada abordagem do ensino das estratégias de leitura, considerada por nós como uma metodologia alternativa, e a perspectiva histórico-cultural objetivando a formação de crianças leitoras em sua educação literária.

Tal abordagem de aprendizado da competência leitora tem sido foco, nas duas últimas décadas, tanto de estudos e pesquisas acadêmicas (GIROTO; SOUZA, 2010), quanto do interesse

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação da – FCT – Unesp – Presidente Prudente. Grupo de pesquisa: Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário. E-mail: recellij@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do Departamento de Didática e do Programa de Pós-graduação em Educação – Unesp – Marília. Grupo de pesquisa: Processos de leitura e escrita: apropriação e objetivação. E-mail: cyntia@marilia.unesp.br

<sup>3</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia – Unesp – Presidente Prudente. Professora da rede Municipal de Marília. Grupos de pesquisa: Processos de leitura e escrita: apropriação e objetivação e Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário. E-mail: joicerms@ig.com.br

dos organismos oficiais, materializados, por exemplo, por meio de projetos de formação continuada de professores da rede pública<sup>4</sup> e pelos próprios PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Nossa meta é colocar em discussão a urgência dos professores do ensino fundamental de considerarem as crianças e a si mesmos inseridos no processo de formação de leitores em sua educação literária, quanto à produção cultural da literatura infantil, além de buscarem os meios pelos quais tal processo possa se objetivar – que em nossas pesquisas tem se respaldado pelas estratégias de leitura. Buscamos desse ponto de vista, ainda, problematizar a contribuição que os mediadores de leitura podem proporcionar no processo de formação dos leitores *em si*, para os leitores *para si*.

Para tanto valemo-nos dos estudos de Arena (2007a, 2007b, 2008 e 2010), Bajard (2002), Chiappini (1997), Coelho (2000), Cosson (2007), Foucambert (1994), Harvey & Goudivs (2007), Perroti (1986), Smith (1999), Soares (1999), Solé (2009), Zilberman (2005), dentre outros.

O que propomos é que o professor, no interior da formação docente, de sua autoformação, desenvolva um trabalho de aproximação cada vez maior com a apreciação estética e o aprendizado da competência leitora. Afinal, como tem se dado tal formação? Que tipo de possibilidades tem sido ofertado aos professores? Como diferentes grupos de professores e seus alunos, no interior das escolas, têm vivenciado o acesso e a mediação à leitura literária, ao discurso estético em face à corriqueira pedagogização da literatura infantil? Como tais professores se posicionam diante de novas propostas? Como pensar nos processos de mediação não como instrumentalidade? A que papel a escola estaria sendo convocada quando, por exemplo, crianças, desde os menores, afirmam passar tanto tempo imersos no mundo midiático – na TV, no computador, na internet? Como promover a humanização por meio da literatura de novos itinerários de leitura? O que pensar na formação de leitores *em si* e leitores *para si*? Responder a todas essas questões é um desafio de importância fundamental a nossa temática, todavia não serão aqui abordadas em sua integralidade.

No entanto, para além dos desafios teórico-práticos, tanto no campo investigativo da academia, quanto no das políticas públicas, e, ainda, da produção cultural contemporânea, entendemos que não podemos perder de vista a necessidade de articular questões relativas à formação do leitor autônomo, às criações literárias e ao seu campo de acesso, à mediação dessa leitura, às situações e meios de apropriação-objetivação da prática leitora, na medida em que pretendemos que crianças sintam-se não só arrebatadas pelas narrativas lidas ou contadas – pelas histórias de ficção (que de algum modo nos fazem olhar a nós mesmos e, simultaneamente, sair para além do que nos ensina o cotidiano e o que vai se tornando senso comum em nossas vidas) –, mas possam, igualmente, nesse percurso, ir forjando seu estatuto leitor (ARENA, 2007a, 2007b, 2008 e 2010).

Assim, o primeiro item deste texto fala da leitura na escola, já entremeando a problematização de seu ensino por meio da literatura infantil e a busca por novos itinerários de leitura, respaldados nas aproximações teórico-metodológicas entre a abordagem do ensino das estratégias de leitura e alguns dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural.

Já o segundo, trata do papel da leitura dos livros de literatura infantil assumido pela escola na ação dos mediadores da leitura. Tal discussão é essencial na compreensão da forma pela qual a literatura infantil, como arte, pode contribuir para o desenvolvimento do psiquismo infantil,

<sup>4</sup> Como os cursos de formação continuada de professores da rede pública do estado de São Paulo, propostos pela Secretaria da Educação. Por exemplo, o projeto “Teia do saber”, cuja temática “competência leitora” foi trabalhada a partir da tradução da obra de Isabel Solé, originalmente publicada sob o título *Estrategias de lectura*, ICE de la Universitat de Barcelona, Editorial Grão de Serveis Pedagògics, em 1996. No Brasil, a primeira edição data de 1998. Atualmente, em sua 6. edição, o livro traz a divulgação de conceitos teórico-metodológicos de um dos precursores da abordagem do ensino das estratégias de leitura, o norte-americano D. P. Pearson.

se trabalhada a partir de novos pressupostos divergentes de sua didatização demasiadamente escolarizada (SOARES, 1989). Assim, discutimos a literatura infantil como forma fundamental de comunicação artística entre individualidades e como instrumento de formação da consciência de autor e leitor na criança.

No terceiro abordamos de maneira mais específica as estratégias de leitura, sua categorização e metodologia. Por fim, trazemos as considerações finais, retomando a defesa posta neste texto: da essencialidade de eventos de literatura infantil e de seus itinerários de leitura para a humanização de crianças leitoras.

### Leitura e escola

As situações de ensino, no formato oficinas de leitura, círculos literários, projetos de narrativas de ficção, sequências didáticas com diferentes gêneros na escola, dentre outras atividades, permitem, ou deveriam permitir a comunicação, o estar com o outro, a interlocução, a dialogia da leitura (BAKHITIN, 1995, 2003), o fazer-ser leitor, em seus modos de ler, conhecendo seus princípios e operações ao/para ler variados escritos. O que representa um modo de sair de seu cotidiano e retornar a ele mais enriquecido, pois pleno de possibilidades de um ensino desenvolvente, que permita a humanização do indivíduo (DAVIDOV, 1986; LIBÂNEO, 2004)

Para Davidov (1986) crianças e jovens vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender o mundo e transformá-lo. Para isso, é necessário pensar – estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva. Nessa direção Libâneo (2004) aponta que a “didática”, hoje, precisa comprometer-se com a qualidade cognitiva das aprendizagens e esta, por sua vez, está associada à aprendizagem do pensar. Cabe-lhe investigar como se pode ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com dilemas e problemas da vida prática. A razão pedagógica está também, associada, inerentemente, ao valor, a um valor intrínseco, que é a formação humana, visando a ajudar os outros a se constituírem como sujeitos, a se educarem, a serem pessoas dignas, justas, cultas.

Para adequar-se às necessidades contemporâneas relacionadas com as formas de aprendizagem, a “didática” precisa fortalecer a investigação sobre o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o pensar, problematiza Libâneo (2004). Mais precisamente: será fundamental entender que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar. Para essa empreitada, a teoria do ensino desenvolvente é oportuna. Nesse caso, a questão está em como o ensino pode impulsionar o desenvolvimento das competências cognitivas mediante a formação de conceitos teóricos. Ou, em outras palavras, o que fazer para estimular as capacidades investigadoras dos alunos ajudando-os a desenvolver competências e habilidades mentais (LIBÂNEO, 2004, p. 1-4).

Assim, falamos do sujeito aprendiz na constituição como agente de sua personalidade, já na relação com as diversas conquistas humanas, no processo de confrontação com as obras de arte (SNYDERS, 1993)<sup>5</sup> – em nossa delimitação de estudo, o tornar-se membro efetivo de uma comunidade de leitores em vista de uma “cultura *em si*, para uma cultura *para si*”, de uma “literatura

<sup>5</sup> O autor defende que a singularidade da escola, por ele almejada, é transformar os conteúdos escolares a ponto de colocar em primeiro plano a obra-prima e a alegria que o aluno pode dela extrair; uma escola, diz ele, que ambicione confrontar o aluno com as conquistas humanas “essenciais”, na esperança de que ele alcance assim as alegrias “essenciais” (SNYDERS, 1993, p.7). Trata da noção de obra prima em sentido amplo, que inclui não apenas as grandes obras artísticas e literárias do passado e do presente, quanto as grandes descobertas científicas, as conquistas da técnica, do pensamento e da moral.

*em si* para uma literatura *para si*”, de um “leitor *em si* para um leitor *para si*”<sup>6</sup> (nas próximas páginas, para além do aparente jogo de palavras, discutiremos a essencialidade de tais expressões).

No entanto, compreender como se deve ensinar para garantir que as crianças se apropriem da leitura como prática cultural é algo complexo. Os estudos decorrentes dessa inquietação nos aproximaram de vários teóricos como Foucambert (1994), Solé (1998), Smith (1999) e Arena (2009, 2010), que apontam o quanto o processo de leitura vai muito além da decodificação. Versam pela compreensão do que está escrito, pela busca e atribuição de sentidos ao texto escrito, na elaboração dos significados. Para que esse processo se efetive de fato, faz-se necessária a apropriação da linguagem escrita como instrumento da cultura humana, em práticas efetivas e autênticas de leitura e escrita, e, portanto, que sejam ensinadas cumprindo seu papel humanizador (PERROTI, 1986; COSSON, 2007).

Contudo, em muitas escolas, verifica-se um trabalho de leitura apenas embasado em atividades de interpretação de textos do livro didático, realizado com fragmentos de textos, em debates com perguntas orais sobre o texto lido, em fichas de leitura e resumos, com o intuito de recontar o texto lido e, ainda, esperando que os alunos aprendam, dessa forma, a ler e a compreender um texto (SILVA, 1993). Tais atividades podem fazer parte do cotidiano da escola, mas não exclusivamente como única forma de se ensinar o aluno a compreender o texto. Para Cosson (2007) essas práticas são equivocadas, pois o aluno pode entender que ler significa responder a questões elaboradas pelo livro didático ou pelo professor e estão distantes de um trabalho realmente voltado para a leitura que, segundo o autor, deveria ocorrer através da literatura infantil nas séries iniciais.

Chiappini (1997, p. 10) vê igualmente tal inadequação. Segundo a autora, há, por parte dos professores, uma concepção de linguagem equivocada, pois a considera puramente instrumental. A escola acabou por burocratizá-la, realizando tradicionais rituais, ainda presentes no cotidiano das salas de aula. A autora destaca 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 fica comprometida.

Nesse sentido, temos vivenciado 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 a partir desse processo que vamos mudando nossa forma de ver o mundo e a nós mesmos, e também vamos realizando a apropriação das formas mais elaboradas de produções humanas, como dos discursos, sejam eles, orais ou escritos. O que desencadeia, em movimento dialético, processos de superação de nossas capacidades, aprimorando-as.

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, 2009), em contribuição à formação de leitores críticos. No entanto, para isso, o leitor precisa ter claro qual o objetivo da sua leitura, para quê e o porquê de estar lendo e o que quer aprender ou não com esta leitura.

Obter, portanto, uma leitura compreensiva, significa entender que tal processo precisa, em primeiro lugar, ser ensinado e, em segundo, deve ser silencioso (já em interlocução, mas primeiro

<sup>6</sup> Duarte (2001), apoiado nas categorias *em si* e *para si*, diz-nos do quanto a personalidade se forja de uma maneira dinâmica. Sua formação se dá, primeiramente, no âmbito *em si*, de modo que nesta fase não há uma relação consciente entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Neste momento, reside a apropriação da realidade, concebida de maneira espontânea, ou seja, sem que haja uma reflexão crítica acerca desta – a individualidade pode cristalizar-se em uma individualidade *em si* alheia ao contexto em que o sujeito está inserido. A individualidade *em si* é cultuada pela sociedade imediatista e mecanicista, uma vez que, sujeitos que se cristalizam neste estágio percebem o mundo de uma forma fatalista, um mundo que lhes é dado, no qual devem se adaptar à situação de expropriação e exploração vigentes, negando a si mesmos como seres históricos. Em contrapartida, existem sujeitos que buscam romper com essa individualidade *em si*, na defesa de uma individualidade *para si*, em constante e consciente processo de construção, dado a forma como esta se relaciona de maneira crítica e consciente com os demais representantes do gênero humano, percebendo-se como um agente do processo histórico, partícipe e herdeiro das riquezas produzidas pelo homem como gênero.

como ato individual de aproximação com os signos, com as palavras, com o texto), como afirma Bajard (2002), todavia a leitura pode e deve também ser compartilhada.

As práticas apontadas por Silva e Carbonari (1997), porém, evidenciam que na escola estão presentes atividades, nas quais, como afirmamos acima, o ato de ler fica reduzido à decodificação, a fim de que se retire do texto elementos de sua camada superficial e informativa. Ou, então, a leitura oralizada e, assim, aquele aluno que diz bem o texto é considerado como um bom leitor. Nestes termos, prioriza-se a leitura oral, em detrimento da compreensão, que fica sempre em segundo plano (SOLÉ, 1998).

A proposta metodológica norte-americana para o ensino da compreensão leitora parece-nos uma possibilidade viável. Um grupo de pesquisadores, dentre eles Pearson e Johnson (1978) iniciaram, nas décadas de 1970 e 1980, inúmeras pesquisas sobre como os professores poderiam ensinar seus alunos a se tornarem leitores proficientes e autônomos. Defendem que bons leitores utilizam certas estratégias para compreender o texto e entendem que leitores proficientes interagem com o texto utilizando o seu conhecimento prévio, fazendo inferências, previsões e conectando-se com outros textos.

Segundo esses pesquisadores, para isso, é preciso estabelecer, nas escolas, novos itinerários de leitura, baseados no processo de metacognição, como defendem Garner (1981 e 1982), Baker (1982), Palincar (1984), dentre outros. Como aponta Israel (2007), as investigações neste campo do saber, permitiram integrar no currículo a metacognição no ensino da compreensão leitora. Isso significa, no processo do ensino da leitura, fazer com que o leitor compreenda o que acontece em sua mente no momento da leitura.

A partir daí muitos programas de leitura em países como os Estados Unidos, utilizam-se de vários tipos de textos para o ensino da leitura. Entre eles a literatura infantil é privilegiada, pois os professores organizam de forma estruturada atividades que endereçam a compreensão (HARVEY; GOUDVIS, 2007). Essa abordagem passa, assim, a ser utilizada em muitos estados como política pública para o ensino da leitura.

Para Solé (2009, p. 34), há pouco espaço na sala de aula para se “ensinar estratégias adequadas para compreensão de textos”. Ademais essas práticas têm sido “categorizadas pelos manuais, guias didáticos e pelos próprios professores como uma atividade de compreensão leitora” (SOLÉ, 2009, p. 35). Com isso o ensino da leitura não se efetiva e com o passar da escolaridade a tendência dos alunos é deixar de ‘gostar’ de ler.

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. Assim, podemos caminhar para um trabalho com o gênero literário, focando nas estratégias, possibilitando ao aluno “aprendiz de leitor” a fazer uso, a mobilizar as diferentes operações mentais no processamento da atividade literária, criando situações em que trabalhe com a metacognição com vistas a tomar consciência da sua leitura, de seu modo de ser leitor, dos princípios de seu ato leitor, das habilidades trabalhadas, de sua história de leitor, por meio de diversas leituras e da criação de sua identidade leitora (GIROTTI; SOUZA, 2010).

Lendo, a criança entra em contato com esse objeto que é fruto de todo um contexto histórico e que fará parte da formação de sua consciência como homem (FRANCO; REZENDE, 2011). Assim, depreendemos da abordagem histórico-cultural o livro como uma objetivação humana que medeia o diálogo da criança com o autor, constituindo seu discurso interior, seu próprio pensamento (BAKHTIN, 1995).

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso

interior e é por aí que se opera a junção com o discurso exterior. [...] É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. (BAKHTIN, 1995, p. 147-148)

Desse modo, é na relação ativa do sujeito leitor com o objeto da cultura humana, aqui, o livro de literatura infantil, ou melhor, é na apropriação desse objeto que a atividade de leitura gera a objetivação do próprio leitor.

Apropriar-se dessa capacidade especificamente humana, uma forma superior de conduta, a leitura como prática cultural, por meio das atividades literárias, em que os professores mediadores criam novas necessidades humanizadoras para/com a criança aprendiz leitor, traz como implicação-objetivação a formação de leitores. Apoiadas em Oliveira (2006), os leitores, a partir da consciência *em si*, podem passar a construir a consciência *para si*, ou seja, para além da autoconsciência no processamento da leitura, podem apossar-se de si como agente da leitura e transformar-se em um leitor crítico e reflexivo com as riquezas humanas da literatura.

O ato de ler colocando um fim (uma finalidade específica para a atividade leitora) é uma ação da consciência, e como tal é um ato dirigido por condições históricas e sociais; na escola por situações pensadas intencionalmente para a promoção da leitura, situações promotoras de novas necessidades, interesses e motivos humanizadores para/com as crianças. É preciso, porém, reiterar, que essa consciência pode ser ainda uma consciência *em si*, isto é, uma consciência que, necessariamente, não tem consciência dessa consciência, ou seja, nas palavras de Oliveira (2006, p. 8-9) um ato consciente, “não é sempre um ato de consciência *para si*, no qual a consciência tem consciência dessa consciência” (grifos da autora).

Podemos afirmar, a partir de nossos estudos da perspectiva histórico-cultural, que consciência *em si* é a consciência vivida, mas não reflexiva, na qual o sujeito tem uma vaga e confusa percepção de si mesmo e do que se passa à sua volta. Apropria-se das objetivações genéricas, sem manter uma relação consciente com elas. Ou seja, por exemplo, o indivíduo se apropria da linguagem e através dela se objetiva, relaciona-se com instrumentos, aprende a utilizá-los, produz novos objetos sem ter consciência plena de que a linguagem, os instrumentos, os objetos são produtos humanos e de que suas objetivações (do indivíduo) também estarão a serviço da humanidade e serão por ela apropriadas. Consciência *para si* é a consciência ativa e reflexiva na qual o sujeito tem consciência de pertencer ao gênero, de com ele relacionar-se. É capaz de reconhecer a diferença entre si e o gênero, de direcionar sua ação em função dos valores genéricos que assume. Para que isso se efetive, apoiadas nessas conceituações, podemos depreender que para que um ato leitor *em si*, se torne uma prática leitora *para si*, em que o leitor tenha consciência de seu comportamento leitor, de seus modos, princípios e implicações sociais; da “leitura *em si*, para a leitura *para si*”, é necessário um novo olhar para o ensino da leitura.

Vislumbramos a alternativa, então, como um elo mediador de prática pedagógica, o uso da abordagem das estratégias de competência leitora, uma vez que pode, tal metodologia, contribuir de maneira significativa, a um só tempo, para o ensino da leitura literária e para a formação de leitores autônomos. Além disso, tais estratégias partem do uso da literatura infantil com uma prática voltada ao letramento literário.<sup>7</sup> Passemos a situar e a discutir a literatura infantil e a sua presença na vida escolar das crianças.

<sup>7</sup> Por letramento literário compreendemos “[...] o processo de apropriação da literatura como construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Aprofundando essa discussão, não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (ARENA, 2009). Além disso, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Por isso, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, porque demanda um processo educativo específico que a mera prática espontânea de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

## A literatura infantil na sala de aula

A literatura infantil na sala de aula somente ganha efetivo destaque a partir da década de 1980, pois nesse período, e em razão da difusão dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), estreitou-se uma relação entre literatura infantil e processo de alfabetização e letramento. Nesse contexto, se substituíram as antigas cartilhas, vistas, até então, como material impresso para ensinar a ler e a escrever, pelos contos infantis e, desse modo, a incorporação do livro de literatura infantil passa a ganhar espaço nos meios editoriais de qualidade. Essa mudança gerou uma nova maneira de pensar a alfabetização e os processos de ensino da leitura e da literatura infantil que, até então, eram vistos com um caráter moralizante e pedagogizante para se definir como gênero próprio (ARENA, 2010).

A literatura infantil continua buscando seu espaço e 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).

Entretanto, como introduzir as crianças no mundo da escrita, especialmente da escrita literária se o que chega à criança está colado à linguagem oral ou é traduzido para simplificar a compreensão? Como experimentar uma leitura literária, com a fruição que lhe caracteriza, se há sempre uma tarefa a se fazer depois, uma moral da história a ser explicitada, uma cobrança de compreensão de texto? A literatura infantil nos espaços dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa superar questões de concepção, de usos de qualidade. Os livros não podem ser mais moralizantes e educativos que provocadores, seus temas não podem ser infantilizantes nem infantilizáveis, e as obras mais pedagógicas que literárias.

Como afirma Brito (1997, p. 114), a grande maioria dos livros de literatura infantil é produto típico da cultura de massa: visa nichos específicos de mercado (leitor iniciante, leitor inexperiente, leitor experiente), retrata, ainda, a realidade imediata do “consumidor espelho” do universo ideológico de senso comum da classe média, tende à banalização dos valores e conteúdos e serve-se a usos didáticos não se preocupando com a dimensão artística, prioriza-se o discurso utilitário em detrimento do estético.<sup>8</sup>

Porém, desconsiderar o caráter educativo que possui o livro infantil é algo ingênuo se se quer acreditar que a Educação seja um fenômeno presente em qualquer situação, formal ou informal, em que crianças e/ou adultos estejam em interação. Partindo desse princípio, o livro constitui-se em uma, dentre outras tantas objetivações humanas - entendidas como criações ou transformações histórico-socialmente produzidas - que, ao ser apropriado pela criança, traz consigo elementos constitutivos de todo o processo histórico formador do autor, da obra como tal e do próprio leitor.

<sup>8</sup> Segundo Perroti (1989) há uma distinção entre o discurso utilitário e o estético presente nos livros. Quando voltado somente para o fim útil de ensinar, doutrinar determinado conceito, moral, valor, perde-se a natureza humanizante e humanizadora da obra de arte literária. A pedagogização, em detrimento da apreciação estética, faz-se presente. Vale esclarecer que a partir da década de 1970, desvelando uma preocupação generalizada quanto ao caráter e ao papel assumido pela literatura infantil, passa-se paulatinamente, no Brasil, do estatuto do utilitário, do ético, do doutrinário, para o estatuto do estético, num processo contínuo (PERROTTI, 1989). O que implica tal mudança? Cabe considerar que, diante do próprio público para o qual está voltada, com suas peculiaridades de ser humano em processo de formação, a literatura infantil começa a assumir-se como objeto com valor em si mesmo, que por si só já constitui arte e, sendo arte, revela em si desejos, vozes, instrumentalidade.

Por isso, não podemos deixar de ressaltar que quando a literatura infantil “provoca emoções, dá prazer ou diverte, ela é vista como arte, e ao assumir seu caráter transformador [...], ela torna-se necessariamente formadora” (ZILBERMAN, 1984, p. 134).

E, assim, podemos nos perguntar: quais textos formam e transformam o sujeito? Que leitura é possível de ser feita no ensino fundamental? E se ler é apreender não apenas sobre o que se está lendo, mas principalmente sobre si mesmo, o que estão aprendendo as crianças com a literatura?

Nessa medida, dentre os diversos aspectos que nos instiga a refletir focamos a presença da literatura infantil na sala de aula não somente pedagogizada, didatizada, mas improvisada, sem planejamento, sem objetivos claramente definidos, bem como em suas escolhas teórico-metodológicas, como já assinalamos.

Neste contexto, a escolha do livro de literatura infantil torna-se fundamental. Não podemos nos impressionar com capas estonteantes e figuras que saltam das páginas, pois no mundo consumista em que estamos, qualquer tipo de livro tem sido produzido e vendido. Há certos cuidados que devemos ter, e para isso o professor deve saber o que de fato define a literatura infantil dos demais livros. Há vários critérios que podemos levar em consideração e destacaremos alguns: o primeiro é saber que a literatura não precisa se atualizar para cumprir sua função, além disso, o texto literário faz uso da arte, é bem escrito possuindo uma boa narrativa, com a articulação entre enredo e personagem, fugindo de uma sequência linear da obra, da qual o leitor precisa fazer pouco para que ela seja compreendida; o segundo é que toda obra literária possui uma mensagem que deve estar implícita e, quanto mais implícita, mais literário é o texto; o terceiro aspecto é diferenciar a literatura infantil de livros paradidáticos. Estes, por sua vez, precisam sempre de atualizações, não contêm mensagem implícita e abordam um determinado conteúdo das diversas áreas do conhecimento como ciências, meio ambiente, matemática, etc., precisando sempre de atualizações, além de não causarem emoção. Um outro aspecto que podemos discutir é a qualidade de textos infantis brasileiros. Alguns escritores têm dado contribuições importantes a essa área: Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga, dentre tantos outros que se consolidaram como escritores de literatura infantil, principalmente nas últimas décadas (ZILBERMAN, 2005). Nos dias atuais Ricardo Azevedo, Tatiana Belinky, Eva Furnari, dentre outros.

Esses e outros critérios definidos por vários especialistas como Zilberman e Magalhães (1984), Coelho (2000) e Colomer (2003), podem nos auxiliar no processo de escolha, para que optemos essencialmente por obras que sejam consideradas criação literária ao trabalhar juntamente com as estratégias de leitura. A seguir, apresentamos, tais estratégias de leitura.

### **As estratégias de compreensão leitora e prática do ensino de leitura**

Ao utilizarmos as estratégias de leitura na realidade brasileira, a intenção é ensinar as crianças sobre como a leitura se processa e como o leitor se utiliza de estratégias para alcançar a compreensão profunda do texto. Ensinar a estratégia pela estratégia não terá muito sentido, pois as crianças precisam aprender porque esta ou aquela estratégia nos ajuda na compreensão do texto, ou seja, é preciso oferecer atividades para que a criança compreenda além das palavras, na direção de sua formação e humanização como leitora.

Nessa abordagem evidencia-se uma organização da leitura literária, por seus recursos que vão do mais simples ao mais complexo, até os de criar mediações propícias no tomar a “consciência *em si*” para torná-la “consciência *para si*” na prática leitora, no apropriar-se das significações, na direção de objetivar-se como sujeito leitor, para além da instrumentalidade técnica. Criar essas mediações é permitir uma educação literária desenvolvvente, voltada ao “aprender a aprender”<sup>9</sup> a ser leitor em seus modos, atividades, finalidades e princípios de ler.

<sup>9</sup> Libâneo (2004) defende a didática e a aprendizagem do pensar e do aprender com base nos estudos da teoria histórico-cultural da atividade, particularmente, de Davidov.

Vale destacar e comentar sobre a categorização-base de nossas pesquisas, igualmente estratégias para ler, conhecer e aprender a pensar e a aprender. Ler, buscando significados; ler, conhecendo e sendo transformados por eles no conteúdo e na forma, valorando a atividade do sujeito aprendiz de leitor. Comentemos cada uma delas: conhecimento prévio, conexões, inferência, visualização, sumarização e síntese.<sup>10</sup>

O primeiro destaque é para o *conhecimento prévio*, definido pelos “norte-americanos de *estratégia-mãe* ou *estratégia guarda-chuva*, pois agrega todas as demais” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 66, grifos do original), e isso justamente porque, comumente, 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, mobilizamos nosso conhecimento de mundo, linguístico e textual essencial à compreensão leitora (SMITH, 1989).

Já a estratégia de *conexão*, por exemplo, permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo e conectando-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, ajuda a compreender melhor o texto. Essas conexões são exatamente divididas em conexão texto-leitor, conexão texto-texto e conexão texto-mundo.

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 do que é detalhe. Ao elencarmos o que é essencial teremos mais condições de garantir as ideias principais do texto. 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 preestabelecido pelo leitor.

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, mas para os leitores em formação, não é tão simples assim. Alguns autores como Harvey e Goudvis (2007) orientam a necessidade de tornar explícito tal processamento para que a criança tome consciência daquilo que nós, leitores fluentes, fazemos quase que automaticamente conforme lemos algum texto.

<sup>10</sup> Utilizamos para esse artigo a categorização de Harvey e Goudvis (2007) da obra *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*, a qual foi trabalhada em nossos estudos investigativos entre 2006 a 2010. Embora o número e possibilidades de atividades com outras estratégias sejam articuladas e divulgadas por vários autores, entre eles Zimmerman (1997) e Israel (2007), neste artigo optamos por essas já trabalhadas e colocadas em prática em escolas brasileiras.

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 requerem um maior nível de compreensão leitora. Também, para que se torne uma atividade significativa, optamos pelo trabalho colaborativo apontado por Vygotsky (2001), no qual os alunos aprendem a cooperarem em busca de um objetivo de aprendizagem comum.

Dessa forma, a primeira atividade de oficina de leitura literária, como uma das propostas possíveis, são *aulas introdutórias*, em que o professor apresenta uma ou duas estratégias de compreensão do texto, para, a seguir, orientar a *prática guiada*. Segundo Giroto e Souza (2010) nessa etapa, professor e alunos praticam a estratégia juntos em um contexto de *leitura partilhada*, refletindo por meio do texto e construindo significados através da discussão. As crianças devem explicitar para os colegas as estratégias que estão sendo feitas no decorrer da leitura.

Depois disso, os alunos tentam aplicar sozinhos, as habilidades de leitura, é o momento da *leitura individual e silenciosa*. Podem anotar seus pensamentos ao lado do texto ou em *post-its* (blocos autocolantes) e o docente geralmente conversa com as crianças sobre seus achados e suas questões sobre o texto.

A última etapa das oficinas de leitura é a *avaliação* e a conversa em grupo sobre o texto lido. Esse momento serve para o professor avaliar se os objetivos foram alcançados, a recepção de seus alunos e o envolvimento no ato de ler. De acordo com Giroto e Souza (2010, p. 63) “o professor precisa ainda retomar o processo de leitura a fim de verificar o quê, para quê, como e em que momento os alunos utilizaram a referida estratégia de leitura”.

Enfim, diante do uso efetivo das oficinas de leitura, do papel do professor em sala de aula, explicitando as habilidades de leitura, respeitando o texto literário em sua integridade, considerando o conhecimento prévio de cada aluno, bem como o ritmo de cada um, podemos vislumbrar leitores literários, que não só compreenderão o texto, mas também utilizarão a literatura em seu contexto social, assim poderão tornar-se não só leitores *em si*, mas leitores *para si*.

### **Para finalizar**

Se tememos ousar em práticas pedagógicas alternativas, no caso, do ensino da leitura, precisamos lembrar da necessária educação literária humanizadora, aquela em que aprender a ler por meio de textos literários é aprender a ler por meio de uma arte, que se manifesta nos textos, encanta, faz rir e chorar, pensar e repensar; que traz o caráter lúdico do jogo; que se instaura na e através da linguagem, permitindo recriações do texto lido, da atividade realizada, do itinerário percorrido, das operações mentais implementadas no ato de ler e do constituir-se leitor *em si* ao *para si*.

Salientamos ainda, que a literatura mostra uma língua para além do nível pragmático e introduz a criança, desde pequena, no mundo da cultura escrita que, como leitor-ouvinte dos inúmeros gêneros discursivos, pode perceber que a língua escrita é muito mais que a decodificação de sílabas e frases simples, que tem regras próprias para cada discurso.

Além disso, depreendemos de nossas reflexões que ao falar o termo infantil e boa literatura precisamos enfatizar tais adjetivações. Quando usarmos o termo infantil para designar uma obra, devemos ter cautela, pois há ainda implícito ao seu termo, por razões históricas, uma dimensão pejorativa, em que se subestima o seu conteúdo por acreditar carregado de fantasia vazia e linguagem fácil, de caráter moralizante e destinada a leitores mais desatentos que buscam uma leitura mais fácil de digerir. Quanto à “boa” leitura e/ou a “boa” literatura, embora seja um adjetivo precário, procuramos definir para ele algumas exigências, dentre as quais, nessa retomada, destacamos a de esses materiais terem a capacidade de nos humanizar, permitindo nossa ampliação de capacidades humanas; e, além disso, nos encantar e surpreender, para além de apresentarem personagens de bondade ou maldade cristalizados, de oferecerem aos leitores mirins sequências plenamente

previsíveis e de nos mostrarem finais claramente antecipados.

O trabalho de garimpar autores e/ou ilustradores da literatura infantil, conhecendo e reconhecendo-os, já nos acervos das bibliotecas escolares, permitem experiências literárias enriquecedoras a professores e crianças já na escolha e nas mediações possíveis durante o ato de ler, porque são produções que justamente nos prendem devido ao fato de que quem as inventou, imaginou, criou, e, de algum modo, já previu um interlocutor que com elas se surpreenderia.

Além disso, priorizamos o enfoque do ensino das estratégias de leitura em diálogo com a perspectiva histórico-cultural. Dessa aproximação aprendemos que o livro e sua leitura, para que possa ser apropriado pela criança de modo consciente e constitutivo de seu pensamento deve ser mediado. Partindo do pressuposto de que para que um objeto seja, de fato, apropriado pelo sujeito ele deve ser utilizado conforme o uso social que lhe foi conferido historicamente - e que tal uso deve ser aprendido. Neste sentido, esse processo está diretamente vinculado ao papel do educador, a leitura só se constitui em apropriação à medida que se dá com objetivo inscrito no próprio texto. Dessa forma, a criança vai tornando-se leitora e tendo formadas em si as habilidades e capacidades próprias da atividade do ler, como prática cultural historicamente construída.

Para concluir, cumpre enfatizar que o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido *para si* e para o mundo em que vive, posto que “a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e a nós mesmos” (COSSON, 2006, p. 16). Neste sentido, as estratégias de leitura, nos permitem conhecermos mais profundamente a nós mesmos como leitores do mundo, tornando-nos leitores autônomos e críticos.

Por isso a defesa por uma leitura não somente *em si*, mas *para si*, de leitores para si, em constante e consciente processo de construção, dado a forma como este se relaciona de maneira crítica e consciente com os demais representantes do gênero humano, percebendo-se como um agente do processo histórico, partícipe e herdeiro das riquezas produzidas pelo homem como gênero.

## REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. de. et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. Relações entre espaços e pontos no início da alfabetização. *Revista de Educação Pública*, Cuiaba, v.16, n.12, p. 35-50, set./dez., 2007a.

\_\_\_\_\_. *Relações entre ler e fazer locução no ensino fundamental*. In: Congresso de leitura do Brasil, 16, 2007b. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais16>>. Acesso em: 21 maio 2010.

\_\_\_\_\_. Dilemas didáticos no ensino do ato de ler. In: *Anais: I Congreso Latino Americano de Compresion Lectora*, 2008, Huancaayo, Peru. Universidad del Centro de Peru, 2008. v. 1. p. 129-136.

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

BAKER, L.; ANDERSON, R. L. Effects of inconsistent information on text processing: evidence for comprehension monitoring. *Reading Research Quartely*, v. 27, p. 281-294, 1982.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- BRANDÃO, H. H. N.; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, L. (Org.) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRITO, L. P. L. de. *A sombra do caos: ensino de língua vezes tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- 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. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, T. A. *formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Editorial Progreso. 1986.
- FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FRANCO, S. A. P.; REZENDE, L. A. Arte e Literatura infantil: aproximações. In: CHAVES, M.; SETOGUTI, R. I.; VOLSI; M. E. F. *A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas*. Maringá: Eduem, 2011. p.111-120.
- GARDER, R.; REIS R. Monitoring and resolving comprehension obstacles: an investigation of spontaneous text lookbacks among upper-grade and poor comprehenders. *Reading Research Quarterly*, v. 16, p. 569-582, 1981.
- GARNER, R.; TAYLOR N. Monitoring of understanding: an investigation of attentional assistance needs at different grade and reading proficiency levels. *Reading Psychology*, 3, 1-6, 1982.
- GIOTTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J. Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de. et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. 2. ed. Portland, Maine: Stenhouse Publisher, 2007.
- ISRAEL, S. E. *Using metacognitive assessments to create individualized reading instruction*. International Reading Association, 2007.
- LIBÂNIO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasilii Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 5-27set./out./nov./dez. 2004.
- OLIVEIRA, B. A. de. *Socialização do saber escolar*. São Paulo: Ed. Cortez, 1985.
- PALINCAR, A. S.; BROWN A. L. *Reciprocal teaching o comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. Cognition and instruction, v. 1, p. 117-175, 1984.
- PEARSON, D. P.; JOHNSON, D. D. *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, 1978.
- PERROTTI, E. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.
- 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, E. T. *Elementos de Pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- SNYDERS, G. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

SOARES, M. B. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A, BRINA, H.; MACHADO, M. Z. (Org.). *A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*, Visor, 1995.

VIGOTSKII, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 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, 1994.

Recebido em: 12 de novembro de 2011.

Aprovado em: 21 de dezembro de 2011.