

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E A LITERATURA INFANTIL: POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO LEITOR AUTÔNOMO

Joice Ribeiro Machado da Silva (FCT – UNESP – Pós-Graduação em Educação – SP, ACEG – FAHU, Prefeitura Municipal de Marília); Marcela Coladello Ferro (FCT – UNESP – Pós-Graduação em Educação – SP)

Eixo 9: Materiais Pedagógicos no Ensino e na Formação de Professores

Introdução

O ensino da leitura é um tema que sempre nos inquietou, pois compreender como se deve ensinar este processo é algo complexo. Os estudos decorrentes dessa inquietação nos aproximaram de vários teóricos como Foucambert (1994), Solé (1998) e Smith (1999) para que, ao longo dos aprofundamentos teóricos pudéssemos compreender que leitura é compreensão, busca e atribuição de sentido. Para tanto, é necessário que esse elemento da nossa cultura seja ensinado cumprindo seu papel humanizador (COSSON, 2007), já que a leitura é uma criação humana.

Contudo, percebemos que há uma falta de clareza sobre o ensino da leitura. Em muitas escolas, verifica-se um trabalho embasado em que acaba sendo ensinada por atividades de interpretação de textos do livro didático realizada com fragmentos de textos, debates, fichas de leitura e resumos, com o intuito de recontar o texto lido e, esperando que os alunos aprendam dessa forma a ler e a compreender um texto. No entanto, Cosson (2007) afirma que tais práticas são equivocadas e que estão distantes de um trabalho realmente voltado para a leitura que deve ocorrer através da literatura infantil.

Da mesma forma, 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 deslanchado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa muito a desejar.

Nesse sentido, podemos vivenciar 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 mesmo.

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 compreensão, como busca e atribuição de sentido daquilo que se lê. Processo que, segundo Bajard (2002), deve ser silencioso, mas que pode também ser compartilhado. As práticas apontadas por Silva e Carbonari (1997), porém, evidenciam que na escola estão presentes atividades, nas quais, o ato de ler fica reduzido à decodificação do código a fim de que se retire do texto elementos de sua camada superficial, informativa.

Assim, e com base nesse pressuposto, temos refletido sobre as seguintes questões: Como a escola pode ensinar os alunos a compreender o texto? E quais materiais são utilizados para a compreensão?

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 têm como objetivo constatar 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 das 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.

Para nossa pesquisa, interessa-nos o letramento literário que possui uma configuração especial, segundo Cosson (2007), já que esse processo de letramento se faz via textos literários, que abrange não apenas o uso social da escrita, mas uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Assim, uma contribuição importante da pesquisa será a de aplicar uma metodologia específica que possibilite a didatização ou escolarização da literatura, mais especificamente a literatura infantil, já que atuaremos com o 5º ano do ensino fundamental.

A literatura infantil somente ganha destaque a partir da década de 1980, pois a partir desse 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, substituíram-se as antigas cartilhas vistas até então como material impresso para se ensinar a ler e escrever, pelos contos infantis e 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 vistas com um caráter moralizante e pedagogizante para se definir como gênero próprio (ARENA, 2010).

Apesar da 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).

Quando a literatura infantil “provoca emoções, da prazer ou diverte, ela é vista como arte, porém, ao assumir seu caráter transformador e direcionador, ela torna-se necessariamente formadora”(ZILBERMAN, 1984, p. 134). Isto não significa dizer que sua função seja apenas educativa no sentido do termo escolar, no entanto, quando a produção é literária, este equívoco deixa de ocorrer.

Sendo assim, a escolha do livro de literatura infantil é fundamental. Não podemos nos impressionar com capas estonteantes e figuras que saltam das páginas, pois no mundo consumista em que nós 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 do qual o leitor pouco esforço precisa fazer 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 emocionar; o quarto critério que podemos lançar mão é a obra literária brasileira, que apesar de acompanhar mudanças socioeconômicas ao longo de cem anos, possui contribuições importantes com autores que se tornaram cânones como Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga, entre tantos outros que se consolidaram como escritores de literatura infantil, principalmente nas últimas décadas (ZILBERMAN, 2005).

Esses e outros critérios definidos por vários especialistas como Zilberman e Magalhães (1984), Coelho (2000) e Colomer (2003), podem nos auxiliar neste processo de escolha para que optemos essencialmente por obras sejam consideradas criação literária.

Em nossas pesquisas utilizamos as estratégias de leituras difundidas pelos americanos, dentro de uma proposta que se utiliza de livros de literatura infantil. 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 que 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* (SOLE, 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” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 66, grifos no original).

A estratégia de conexão, por exemplo, permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo e conectar-se com novos conhecimentos. Assim, relembrar 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” (GIROTTTO; 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 idéias 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 nós, leitores fluentes, fazemos automaticamente conforme lemos 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 está estratégia.

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.

Os resultados que temos alcançado com esse estudo, nos permite vislumbrar uma nova maneira de ensinar a criança a ler. Outras pesquisas realizadas com estas mesmas estratégias, como a que participamos em 2009, intitulada “A Literatura na escola: espaços e contextos – a realidade brasileira e portuguesa” e que foi promovida por professores da UNESP de Marília/SP, Presidente Prudente/SP e Assis/SP, em conjunto com professores da rede pública municipal e estadual têm demonstrou que os alunos melhoraram a sua compreensão leitora, havendo um aumento de interesse por livros de literatura infantil e esta melhora acabou refletindo nas outras disciplinas do currículo, contribuindo de maneira bem ampla para melhor compreensão daquilo que o aluno tem realizado na ambiente escolar. Na pesquisa que estamos aplicando, podemos parcialmente que o interesse pela leitura de livros literários tem aumentado gradativamente e que vários alunos já estão incorporando em suas falas, os nomes das estratégias que estão aprendendo e isto é muito significativo.

Referências bibliográficas

- 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 – SP, Mercado das Letras, 2010.
- BAJARD, É. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.
- 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.
- 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
- 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.
- FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GIROTTO, 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 – SP, 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.
- 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.
- SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- 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.

