

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

SILVANA FERREIRA DE SOUZA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DA  
CRIANÇA LEITORA**

Presidente Prudente – SP  
2009

SILVANA FERREIRA DE SOUZA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DA  
CRIANÇA LEITORA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, na linha de Práticas Educativas e Formação de Professores, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.  
Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Renata Junqueira de Souza.

Presidente Prudente  
2009



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Presidente Prudente

**BANCA EXAMINADORA**

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE  
MESTRE EM EDUCAÇÃO**

---

Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza (FCT/UNESP)  
Orientador

---

Profa. Dra. Mary Julia Martins Dietzsch  
(USP - SP)

---

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena (FCT/UNESP)

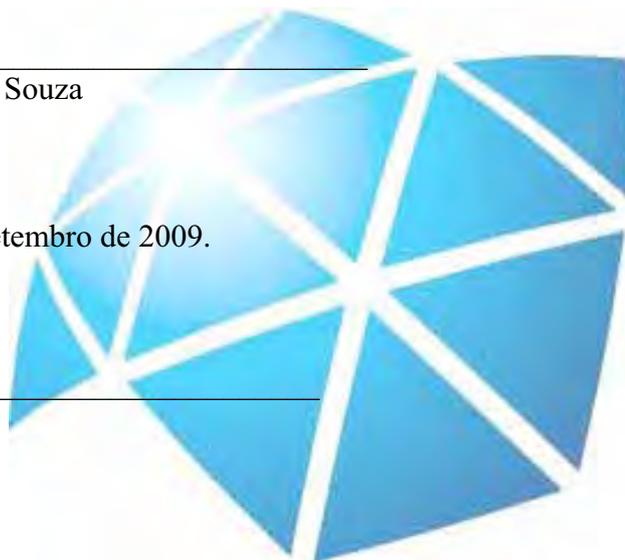
---

Silvana Ferreira de Souza

Presidente Prudente, 28 de setembro de 2009.

Resultado: \_\_\_\_\_

Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Seção de Pós-Graduação  
Rua Roberto Simonsen, 305 CEP 19060-900 Presidente Prudente SP  
Tel 18 3229-5352 fax 18 3223-4519 posgrad@fct.unesp.br



Aos meus pais, Ostaque e Tereza, aos meus irmãos Hilton e Helton, dedico não apenas esse trabalho, mas toda a paciência, o cuidado, a amizade, o carinho, o apoio e o amor a mim dedicados.

Ao Max, por toda paciência e auxílio em cada momento de minha caminhada, especialmente nos momentos de dificuldades, angústia e medo.

Aos meus ex-alunos da EM. Prof. Jair Luiz da Silva – Junqueirópolis – SP, com quem eu aprendi muito.

E, em especial, aos meus colegas da EM. Prof. Jair Luiz da Silva – Junqueirópolis – SP, por todo o apoio, carinho e paciência, durante o percurso do Mestrado.

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta de muitas pessoas. Manifestamos nossa gratidão a todas elas e, de forma particular:

à Professora e Orientadora Dr<sup>a</sup> Renata Junqueira de Souza, pela dedicação, amizade, disponibilidade nas orientações, pelo incentivo e respeito ao meu trabalho, mas, acima de tudo, pelo amor à leitura e à literatura, compartilhado comigo;

a minha mãe Tereza e ao meu pai Ostaque, pelo amor, cuidado e dedicação de uma vida inteira, pelas orações e por seus sábios conselhos;

ao Max, por tudo o cuidado, amor, carinho, paciência e apoio constante, no decorrer deste trajeto;

ao Sr. José Henrique Rossi, Secretário da Educação de Junqueirópolis-SP, por todo o apoio e compreensão e, em especial, à Sra. Malvina Geracci Macerno, pelo apoio e confiança;

ao corpo docente, discente, coordenação, direção e demais funcionários da E.M. Prof. Jair Luiz da Silva, onde realizei a pesquisa que deu corpo e alma a este trabalho;

às Professoras Dr<sup>as</sup>. Mary Julia Martins Dietzsch e Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos, pelas contribuições e sugestões dadas durante o Exame de Qualificação;

aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação,, da turma de 2007, pelo carinho e amizade, principalmente às amigas Aline Aparecida Cardoso Fernandes Benetti e Renata Viviane Raffa Rodrigues, pelo apoio nos momentos de lágrimas e risadas;

aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente à Dr<sup>a</sup> Arilda Inês Miranda Ribeiro, Dr. Divino José da Silva e Dr. Alberto Albuquerque Gomes, pelo apoio e mediação em minha aprendizagem, e à Professora. Dr<sup>a</sup> Célia Maria , pelo carinho e paciência ao me atender;

aos colegas e professores do Curso de Pedagogia (Turma 2000) da FCT/UNESP, por fazerem parte de minha história e do que sou hoje;

aos meus amigos de hoje e de longa data, que entenderam minhas ausências, compartilharam experiências e ofereceram auxílio.

[...]

Caminhos não há  
Mas os pés na grama  
os inventarão

Aqui se inicia  
uma viagem clara  
para a encantação

Fonte, flor em fogo,  
quem é que nos espera  
por detrás da noite ?

Nada vos sovino:  
com a minha incerteza  
vos ilumino.

Ferreira Gullar

## RESUMO

Esta Dissertação apresenta os resultados da pesquisa “Estratégias de leitura para a formação da criança leitora”, pertencente à linha “Práticas Educativas na Formação de Professores”, do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Presidente Prudente, originada de nossa preocupação com a constituição leitora dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Tal investigação teve como objetivo aplicar atividades que privilegiassem o uso das estratégias de leitura de Isabel Solé (1998), utilizando obras de literatura. Para tanto, optamos por uma pesquisa qualitativa, ao realizarmos um estudo de caso em uma escola do Ensino Fundamental d Rede Municipal de Junqueirópolis/SP. Com base nas abordagens de leitura interacionistas (LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998), planejamos um trabalho prático em uma sala de terceira série e, para essa investigação, usamos as técnicas de pesquisa de observação participante, a intervenção, o registro e a análise dos dados. A análise de dados mostrou que, ao aplicar as estratégias de leitura utilizando obras de literatura, nós favorecemos o desenvolvimento de práticas de leitura compartilhadas pelo grupo, baseadas no diálogo, o que ajudou na inserção dos não inseridos socialmente no ato de ler, em que a formação leitora passa a ser responsabilidade do professor, mas também das crianças. A investigação expôs ainda que o ensino pautado nas estratégias de leitura, propostas por Solé (1998), permitiu que as crianças realizassem diferentes modos de leitura. Nesse sentido, concluímos que, ao conciliar a literatura com a teoria das estratégias de leitura de Isabel Solé (1998), nós fizemos com que as crianças desenvolvessem e usassem seus procedimentos mentais e, ao mesmo tempo, ampliassem a sua compreensão, pois conseguiram entender os textos lidos.

**Palavras-chave:** Estratégias de Leitura. Formação de Leitores. Ensino Fundamental. Literatura.

## APRESENTAÇÃO

O trajeto dessa pesquisa foi muito rico e interessante, repleto de aprendizado, desconfianças, incertezas, angústias, mas também pleno de reflexões, que acarretaram no meu crescimento pessoal e profissional e numa relação estreita com os alunos participantes desta investigação.

Ao longo deste texto, busquei – sempre acompanhada da orientação confiável e segura da Professora Doutora Renata Junqueira de Souza – refletir sobre minha práxis, uma vez que o viés desta pesquisa foi sendo esboçado por meio de minhas experiências, numa busca de sentidos para minha prática, relativos à minha formação profissional, acadêmica e pessoal.

Ao longo do processo de pesquisa, fiz conscientemente a opção pela concepção interacionista de leitura e trouxe, para realizar minhas reflexões, os pensamentos e ideias dos autores que comungam do mesmo ponto de vista que eu e, por essa razão, durante o texto, haverá trechos em primeira pessoa do singular, quando penso, reflito e conto minhas experiências em “voz alta”, bem como na primeira pessoa do plural, quando convido para este texto os autores lidos e suas colocações.

A relevância desta pesquisa se dá sob alguns aspectos que, acredito, tenham importância significativa na formação de leitores. Um dos pontos importantes da investigação foi observar o quanto a interação com outras crianças auxilia no ato de ler, por meio dos diálogos com e sobre os livros lidos, propiciando que os alunos compartilhem os significados atribuídos às obras lidas.

Outro aspecto importante é que este trabalho pode ser um subsídio aos professores do Ensino Fundamental, no ensino Língua Portuguesa, quando trabalharem as obras literárias, uma vez que o professor deve atuar como um facilitador, abrindo para o estudante um universo de expectativas, trazendo a leitura como parte importante da sua rotina escolar.

Um terceiro aspecto é que o entendimento de um documento lido ocorre por meio da utilização das estratégias de leituras. A compreensão acontece a partir dos objetivos de quem lê e, por isso, as estratégias devem ser ensinadas no interior escolar para o leitor iniciante.

E, já que abordamos o entendimento, para que o leitor desta Dissertação possa se situar, nós organizamos o texto desta pesquisa em cinco capítulos, que assim se estruturam:

No primeiro capítulo, introduzimos o tema, o delineamento do objeto de estudo, a metodologia usada na realização da pesquisa, apresentamos o lócus de investigação e seus participantes: os alunos de uma terceira série do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Junqueirópolis.

No segundo tópico, intitulado “Os caminhos da leitura na escola”, apresentamos minha prática pedagógica com a leitura, traçamos os caminhos que a leitura fez no interior escolar, desvelando nossa preferência pela concepção interacionista de leitura e discutimos o papel do professor na escola.

No terceiro capítulo, “Propondo novos caminhos”, apresentamos sugestões sobre como modificar o trajeto do processo de leitura, por meio de nossa escolha pelos textos literários, explanando sobre as estratégias de leitura de Isabel Solé (1998).

No quarto capítulo, denominado “Refletindo sobre os caminhos propostos”, discorremos sobre alguns eventos selecionados por nós, a partir dos dados elencados para analisar como os leitores participantes desta pesquisa desenvolveram as atividades com textos literários.

No último capítulo, partimos para as considerações parciais, nas quais procuramos sistematizar as contribuições desta pesquisa e fazemos algumas reflexões de novos atalhos e caminhos sobre a formação leitora de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 - Primeira seleção de livros.....  | 23 |
| Quadro 2 - Livros selecionados para a pesquisa .....                                | 25 |
| Quadro 3 – Relação de quantidade de alunos por idade .....                          | 29 |
| Quadro 4 – Relação de nível de aprendizagem por quantidade de alunos.....           | 29 |
| Gráfico 1 – Nível de aprendizagem de leitura.....                                   | 30 |
| Quadro 5: Quantificação dos alunos por sexo.....                                    | 30 |
| Quadro 6: Informações gerais sobre os níveis de leitura dos alunos pesquisados..... | 31 |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| CAPÍTULO 1: CAMINHO INICIAL .....   | 10  |
| 1.1 A descrição do processo de investigação.....                                      | 13  |
| 1.2 Definindo os caminhos.....  | 19  |
| 1.3 Conhecendo o espaço da pesquisa: Rede Municipal de Ensino de Junqueirópolis ..... | 26  |
| 1.4 Os sujeitos da pesquisa.....  | 28  |
| <br>  |     |
| CAPÍTULO 2: OS CAMINHOS DA LEITURA NA ESCOLA .....                                    | 33  |
| 2.1 Os caminhos trilhados por mim.....  | 33  |
| 2.2 Os diversos caminhos da leitura traçados no interior escolar .....                | 37  |
| 2.3 O modelo interacionista de leitura.....   | 39  |
| 2.4 O papel do professor nos caminhos da leitura no interior escolar .....            | 47  |
| <br>  |     |
| CAPÍTULO 3: PROPONDO NOVOS CAMINHOS .....   | 57  |
| 3.1 O caminhar pelo texto literário.....  | 57  |
| 3.2 Viajando pelas estratégias de leitura.....  | 63  |
| 3.3 As estratégias de leitura na sala de aula .....                                   | 71  |
| <br>  |     |
| CAPÍTULO 4: REFLETINDO SOBRE OS CAMINHOS PROPOSTOS.....                               | 73  |
| 4.1. Os diferentes modos de leitura.....  | 74  |
| 4.2 O desenvolver das estratégias de leitura .....                                    | 83  |
| 4.2.1 Antes da leitura .....  | 83  |
| 4.2.2 Durante a leitura .....   | 92  |
| 4.2.3 Depois da leitura .....   | 98  |
| 4.3 Momentos em que o leitor extrapolou o texto .....                                 | 104 |
| 4.4 A leitura na 3ª série: inserção social e sentimentos.....                         | 111 |
| <br>  |     |
| CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CAMINHOS ABERTOS .....                             | 120 |
| <br>  |     |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....   | 126 |
| <br>  |     |
| ANEXOS .....  | 131 |

## 1 CAMINHO INICIAL

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.  
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.  
(Cora Coralina)

Ao iniciar o processo de escrita desta Dissertação, constatei que todo o meu envolvimento com leitura, literatura e ensino formavam uma trilha, um caminho pelo qual fui seguindo e construindo no decorrer de minha vida.

Por esse motivo, optei por escrever a presente Dissertação através dos relatos de minha experiência pessoal e profissional, ou seja, dou voz ao professor, que existe em mim e vou refletindo sobre os caminhos que percorri e que contribuíram para a construção do meu “eu”.

A leitura foi-se edificando em mim desde os anos iniciais do Ensino Fundamental e se configurando ao longo da minha história de vida. Meu pai nos deu, a mim e aos meus irmãos, desde muito novos, acesso aos livros de literatura, enquanto minha mãe foi protagonista de minha aprendizagem.

Aprendi com minha família a valorizar a educação, em especial a leitura, como fonte de conhecimento e possibilidade de transformação da sociedade, de modo que usufruí, nestas três décadas de vida, outros espaços e oportunidades de reflexão, discussão e partilha de ideias que fortaleceram concepções e compromissos com o ensino de leitura.

Não sei ao certo com que idade eu estava, mas era bem pequena, quando meu irmão mais velho entrou na “Escola Paroquial de 1º e 2º Graus São José”, em Ponta Porã – Mato Grosso do Sul – e, naquele momento, descobri que também queria aprender a ler e escrever.

Entretanto, como nessa instituição não havia Educação Infantil, foi minha mãe quem me abriu as portas do “Mundo da Leitura”, apresentando-me “as letras” e me ensinando a ler minhas primeiras palavras.

Depois, ao completar seis anos, fui matriculada na mesma escola de meu irmão e, desde então, o fascinante mundo das letras faz parte de mim e não consigo me imaginar longe ou mesmo sem ele.

Ao recordar meu trajeto, lembro-me dos meus pais, que incentivaram meu amor pelos livros, ao adquirirem uma biblioteca com coleções para crianças, quando mal sabia ler. E, com paciência, escutaram-me ler, quase que soletrando as palavras.

Lembro-me que, da 5ª à 8ª série, eu e meus amigos frequentamos, a Biblioteca da E.E.P.S.G. “9 de Julho”, em Dracena, escola em que estudei. Lá retirava diversos livros e ficava durante o período do recreio e até mesmo em horários contrários ao período em que cursava a escola.

Ainda na 8ª série, recordo-me da professora Marilene, de Língua Portuguesa, que despertou em mim o amor aos livros, com seu famoso Caderno de Ouro. Nesse caderno, anotávamos todas as obras lidas durante o ano. Quem lesse mais ganhava um prêmio e, apesar de não ter ganho, fui vencedora, ao descobrir meu amor pela leitura.

No ano de 1992, iniciei o CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – em Tupi Paulista. Nesse curso, aprendi muito sobre o ser educador, mas pouco sobre a leitura e seu processo. Não posso negar, todavia, que, no CEFAM, construí muito de minha personalidade, através da diversidade de concepções teóricas ensinadas por meus professores, enfatizando o desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos das séries iniciais.

Depois do CEFAM, decidi cursar Letras, por acreditar que na educação superior aprenderia mais sobre a profissão escolhida. Retomando essa escolha, parece-me bem natural que tenha optado por esse curso, em virtude de meu amor pela literatura

Após fazer o curso de Letras em instituição privada de Dracena, resolvi cursar Pedagogia, pois tinha o desejo de lecionar para crianças e ser professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, tomei a decisão de fazê-lo em uma faculdade pública, por isso, prestei o vestibular na UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente, de maneira que, no ano de 2001, era aluna regular do curso de Pedagogia, período noturno.

Todo o meu caminho escolar (exceto a graduação em Letras) fora realizado em escolas públicas, especialmente os atualmente definidos como Ensino Fundamental e Médio e, por essa razão, acredito que a instituição pública possa funcionar como um ambiente de formação de sujeitos críticos e transformadores. Ainda acho que o professor dos anos iniciais é um elemento essencial desse processo, desde que entenda seu papel como docente e o exerça com conhecimento e compromisso. Por esse motivo, escolhi o magistério como profissão.

No Curso de Pedagogia, encontrei a professora Renata, que foi a responsável por me mostrar outros caminhos em relação ao ensino e à aprendizagem de leitura e literatura para crianças.

Durante os anos iniciais da Faculdade, exercia a função de Escriurária na Prefeitura Municipal de Dracena, mas, no ano de 2003, fui empossada no cargo de Professor de Educação Básica I, no Município de Junqueirópolis, onde trabalho desde então. Comecei a lecionar na Rede Municipal de Ensino do referido município, quando estava no 3º Ano de Faculdade. Queria que meus alunos pudessem gostar de estar na escola, porém, estava cansada de ouvir que “a teoria na prática era outra” e queria realmente empregar os conhecimentos adquiridos na faculdade de forma prática, no processo de ensino e aprendizagem das crianças – mas isso parecia impossível.

Quando comecei o 4º Ano de Pedagogia, percebi que as matérias denominadas Práticas de Ensino poderiam servir para que eu alcançasse meus objetivos. Foi a Metodologia de Língua Portuguesa que fez com que novas possibilidades se abrissem a minha frente, quando a professora chegou e leu para nossa turma o livro *Minhas Férias; Pula uma Linha; Parágrafo*, de Christiane Gribel.

As relações estabelecidas entre literatura e o ensino da produção de textos me levaram a perceber que esse era o caminho que gostaria de seguir. Desde esse momento, o ensino de leitura por meio da literatura tem sido meu principal objetivo enquanto profissional da área de educação.

Durante o curso de Pedagogia, fiz também um estágio não obrigatório sobre leitura, o que me incentivou a desenvolver pesquisas em conjunto com a Professora Renata, porque percebi os excelentes resultados apresentados pelos alunos, quando o ensino de leitura ocorria por meio da literatura.

Minha ânsia em saber e refletir sobre leitura e literatura continuava me inquietando, por isso, no ano de 2004, enquanto ainda cursava Pedagogia, resolvi fazer o Curso de Pós-Graduação “lato sensu”: “O Ensino do Texto: Teoria e Prática na Sala de Aula”, também na UNESP.

Foi o meu contato com a realidade dos docentes dos anos iniciais da escola pública que estimulou o objeto desta pesquisa. Minha trajetória de cinco anos como educadora do Ensino Fundamental, com desafios e aprendizagens, é responsável pelas inquietações formalizadas nesta investigação. São inquietações que têm origem nas análises e questionamentos da prática como professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Junqueirópolis.

Durante os últimos cinco anos, tenho focado meu olhar para o processo de aprendizagem do ato de ler de meus alunos e a inclusão da literatura na escola como meio para que essa aprendizagem aconteça.

Meu olhar, depois de meu encontro com as teorias sobre o processo de aquisição da leitura, está em constante modificação. E foi essa contínua necessidade de mudar e conhecer mais sobre leitura e literatura que me levou a iniciar meu processo de pesquisa e me inscrever no processo seletivo do Mestrado em Educação pela UNESP de Presidente Prudente.

### **1.1 A descrição do processo de investigação**

O problema para esta pesquisa de Mestrado foi pensado a partir de minhas vivências como docente de séries iniciais, em uma escola pública municipal.

O objetivo geral ao realizar esta investigação foi:

Propor ações de leitura, através da literatura, mediadas pelo professor-pesquisador, visando a desenvolver a compreensão leitora dos alunos e proporcionando-lhes uma aprendizagem significativa por meio das estratégias de leitura de Isabel Solé (1998).

Desse objetivo apresentado, surgiram propostas específicas que objetivavam:

- Analisar a importância da realização de leituras dirigidas como instrumento de desenvolvimento no processo de formação de leitores;
- Formar leitores que saibam dialogar com e sobre a obra lida, por meio da constituição de uma “comunidade de leitores”, na sala de aula selecionada;
- Promover o desenvolvimento e a aplicação das estratégias de leitura para ampliar a compreensão leitora dos alunos.

Nossas experiências anteriores com pesquisa e educação nos estimularam a refletir sobre a importância de realizarmos uma discussão que ressaltasse cada conquista dos alunos e não como temos visto muitas vezes, que constata o que a criança não sabe fazer. Nesse sentido, enfatizaremos aquilo que os discentes conquistaram no seu dia a dia, no seu contato com a leitura e a literatura.

A pesquisa desenvolveu-se com base em uma abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características para esse tipo de investigação:

- “A fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN; BIKLEN,1994, p. 47). O pesquisador vai até o local ou até o grupo pesquisado e torna-se o principal instrumento de coleta de dados, utilizando geralmente a observação. Esse contato é necessário, uma vez que o contexto é elemento destacado na pesquisa qualitativa para a interpretação de um fenômeno. Optamos por esta abordagem, pois os estudos qualitativos proporcionam um contato direto com o contexto e as circunstâncias apresentadas durante a realização das atividades de leitura que serão propostas.

- “A investigação qualitativa é descritiva” (BOGDAN; BIKLEN,1994, p. 48). Os dados recolhidos são apresentados quase sempre como texto. É essa forma de expor os resultados que poderá abarcar as minúcias de um objeto analisado qualitativamente. Assim sendo, todo o material que iremos impetrar deverá ser investigado e deveremos estar atentas a todas as situações e descrições que aparecerem, no momento de coleta. Além disso, todos os dados obtidos por meio tecnológicos servirão para que nós observemos e analisemos as informações.

- “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados dos produtos” (BOGDAN; BIKLEN,1994, p. 49). Durante o processo da pesquisa, o pesquisador deve se perguntar quais foram os elementos constitutivos de uma determinada ação ocorrida e não apenas preocupar-se com a ação em si. Nesse sentido, nossa maior preocupação era com o processo realizado pelos alunos, ao efetivar a tentativa de leitura e não com o produto final, ou seja, enquanto investigadoras, estávamos preocupadas em examinar e retratar a complexidade que envolvia o desenvolvimento da atividade, expondo os aspectos e situações que circundavam o ato de ler – e não a leitura pela leitura.

- “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (BOGDAN; BIKLEN,1994, p. 50). O objetivo primeiro da pesquisa qualitativa não é responder ou ratificar hipóteses colocadas *a priori*, mas a analisar como as afirmações são construídas, a partir da análise aprofundada do objeto de estudo para o qual o pesquisador elencará questões mais relevantes a serem observadas.

- “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (BOGDAN; BIKLEN,1994, p. 50). O significado que as pessoas atribuem àquilo que as cerca e sobre as próprias vidas é de suma importância para o pesquisador qualitativo.

O processo de coleta de dados na pesquisa qualitativa “reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51); por isso, os pesquisadores qualitativos em educação devem questionar aos sujeitos da pesquisa, aos informantes, sobre como eles próprios conduzem suas experiências.

Para isso, optamos pela Epistemologia Qualitativa, visto que a mesma proporciona ao pesquisador repensar suas teorias e rever suas certezas, com o intuito de pensar na transformação da realidade, a partir do contexto em que os sujeitos da investigação se constituem e atuam, de acordo com as singularidades de cada envolvido.

Na pesquisa qualitativa, a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, pois, para “[...] os qualitativos, conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação” (ALVES, 1991, p. 55).

Quando nos propomos estudar as questões educacionais de leitura, na sala de aula, percebemos que teríamos que selecionar caminhos alternativos, mas que se entrecruzariam, ou seja, era necessário então abordar nossas questões e dados por meio de diferentes propostas metodológicas.

Nesse sentido, optamos pela Pesquisa Qualitativa, faremos um estudo de caso e adotaremos alguns procedimentos da Etnografia. Começaremos a traçar o caminho da pesquisa pelo estudo de caso, para expor o curso que nossas investigações seguiram.

O estudo de caso “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto, flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18); por isso, refletimos que, ao desenvolver a pesquisa na sala de aula na qual eu era professora, iríamos encontrar uma situação natural, mas, ao mesmo tempo real, expondo assim todos os conflitos e indagações que viessem a ocorrer.

O estudo de caso se caracteriza por ser igual aos outros e, simultaneamente, ser único, porque tem um interesse próprio, que estava de acordo com os nossos interesses em relação ao ensino e aprendizagem da leitura, por meio dos objetivos que enfocávamos. Ao mesmo tempo, poderíamos, com essa experiência específica, pensar sobre a formação de leitores em um contexto maior do que as quatro paredes da sala de aula escolhida.

O estudo de caso é concebido, para Lüdke e André (1986, p. 52), como um sistema delimitado, singular e único, o que nos levou à proposição de que viveríamos uma experiência inusitada, a partir das nossas ações e propostas de leitura, as quais interviessem na realidade de leitura dessa sala de aula, em especial, ou seja, como cada sujeito iria se portar mediante as novas atividades propostas a eles.

As técnicas selecionadas para desenvolver a presente pesquisa foram: a observação participante, a intervenção, o registro e a análise dos dados. O conceito de técnicas é definido por Marconi e Lakatos (1986, p. 4) como “um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência, são, também, a habilidade para usar estes preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos.”

Nossa preocupação era comprovar se, por meio da leitura literária mediada pelo professor, seria possível desenvolver a compreensão leitora dos alunos, proporcionando-lhes uma aprendizagem significativa, através das estratégias de leitura de Isabel Solé (1998).

Iniciamos nosso trabalho com uma Pesquisa Bibliográfica, para que fossem relacionadas as obras que enfocassem literatura, leitura e as estratégias de leitura. Ressaltamos que a Pesquisa Bibliográfica foi efetuada durante todas as etapas da pesquisa, uma vez que ela é de suma importância para a compreensão e análise dos dados que nos propomos observar.

Em seguida, começamos o processo de documentação direta pela observação dos alunos, nos momentos de intervenção das práticas educativas de leitura propostas pelo pesquisador e executadas por este.

Para a análise dos dados desta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: a observação participante, análises documentais por meio do Diário de Leitura e das atividades realizadas pelos alunos e presentes nas fitas K-7 e gravações de vídeo obtidas durante a pesquisa.

Optamos pela realização das observações, pois “as técnicas de observação são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Isso quer dizer que os sentidos do pesquisador serão empregados para se obter os aspectos da realidade na qual o mesmo está inserido, fazendo uso de suas percepções na obtenção dos dados necessários e presentes na realidade em que este está incluso.

Lançamos mão de alguns procedimentos da Etnografia, como a observação participante, em virtude da seleção da sala do Ensino Fundamental de 3ª série da Rede Municipal de Ensino, da cidade de Junqueirópolis, localizada no Estado de São Paulo, porque, segundo essa abordagem, “os fatos e/ou eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente ocorrem em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos”

(MATTOS, 2001, p. 01) e, ainda, “por introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais” (MATTOS, 2001, p. 01). Desse modo, o grupo social – a sala selecionada – é estudado a partir de seus próprios pontos de vista, suas dificuldades, suas expressões e categorias de pensamento.

Além disso, um dos procedimentos da abordagem etnográfica, conforme Mattos (2001), é que o pesquisador realize uma observação direta dos sujeitos envolvidos e passe um período relativamente longo de tempo com os mesmos, o que justifica o contato direto mantido entre educador e alunos pesquisados, uma vez que o pesquisador é o professor da turma.

No caso específico de nossa investigação, a sala selecionada possui uma organização própria e atribui um significado inerente ao mundo e à leitura, o que gera uma ordem social específica, de sorte que é papel do professor-pesquisador compreender e expor os fenômenos. Assim sendo, “o ‘objeto’ de pesquisa agora ‘sujeito’ é considerado como ‘agência humana’ imprescindível no ato de “fazer sentido” das contradições sociais” (MATTOS, 2001, p. 01).

Em meu íntimo, a pesquisa foi o caminho selecionado e trilhado para que eu pudesse realizar minha própria leitura de mundo e atribuir novos significados ao meu trabalho, pois, com a minha práxis pedagógica, conseguiria relacionar a minha experiência com o meu conhecimento, procurando refletir sobre a produção do meu saber. Para isso, fez-se necessário superar o conhecimento marcado pela obviedade do senso comum e recorrer ao conhecimento científico.

Nesse sentido, reafirmo que parti de minha ação docente para pensar, fundamentar teoricamente e sistematizar as práticas pedagógicas propostas no uso das estratégias de leitura, a fim de melhorar a formação leitora dos alunos, ampliando seus conhecimentos e produzindo possibilidades transformadoras e emancipatórias, para propor o ensino de leitura.

Concomitantemente à observação participante, fizemos a anotação dos dados referentes a esta pesquisa por meio eletrônico, sendo estes a filmagem de todas as atividades e a gravação, em fita k-7, das discussões dos e nos grupos formados e individualmente, quando foi necessário. A observação participante demanda a interação entre o pesquisador e o grupo observado, “visando coletar dados de vida sistemáticos, diretamente do contexto ou situação específica do grupo” (MARCONI; LAKATOS, 2004, p. 77).

Durante o processo de observação, fizemos a seleção dos dados, sendo que os registros foram efetuados pelo pesquisador, por meio de gravações realizadas no momento em

que as situações de leitura estavam acontecendo. Anotamos o dia, a hora e o contexto no qual a atividade estava ocorrendo, sendo escritas, ainda, as perspectivas dos participantes, as tensões e as ocorrências que aconteceram no decorrer das aulas.

Após discussões com a orientadora, decidimos que construiríamos as ações de leitura que propomos aos sujeitos desta pesquisa, em três momentos distintos, utilizando três textos literários e atividades diferenciadas.

No período de 14 a 25 de abril de 2008, ocorreu a primeira atividade de leitura, por volta de uma hora por dia, com a obra *Ana, Guto e o Gato Dançarino* (2007), de Stephen Michael King.

As atividades que compuseram o segundo momento da pesquisa ocorreram no período de 11 a 19 de agosto de 2008, por volta de uma hora por dia, utilizando o livro *O Apanhador de Sonhos* (1999), de Harrison Troon.

O terceiro e último conjunto de atividades foi proposto no período de 29 de setembro de 2008 a 20 de outubro de 2008, por volta de uma hora por dia, com a obra *O Catador de Pensamentos* (1996), de Antoni Boratynski.

As crianças tinham um “Diário de Leitura<sup>1</sup>”, que serviu para que as mesmas escrevessem suas impressões, opiniões, sugestões e reflexões sobre os textos oferecidos a elas. Nesse caderno, os alunos registravam as diversas atividades realizadas em sala de aula, possibilitando para a pesquisadora visualizar o crescimento alcançado pelos leitores. Além do “Diário de Leitura”, toda e qualquer atividade escrita em folhas avulsas foi recolhida para a realização da análise dos dados.

A seleção de dados foi baseada no material produzido, perfazendo-se um total de 23 DVDs de filmagens das atividades, 19 Diários de Leitura escritos pelos alunos e 32 Fitas K7 gravadas. Fizemos uso do material para captar a recepção dos estudantes ao trabalho e às atividades de leitura propostas, com o objetivo de analisar, posteriormente, se houve modificação no decorrer destas e como as crianças participaram da pesquisa.

No que se refere ao trabalho nos pequenos grupos, sua análise se tornou viável em virtude das gravações realizadas pelas fitas K-7, já que, nos momentos das intervenções, esses aparelhos registraram as opiniões, discussões e situações geradas por cada obra literária.

Fizemos a análise dos dados, que “tende a seguir um processo indutivo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13), pois nos debruçamos sobre todo e qualquer dado e informação, que podia servir para solucionar e esclarecer dúvidas quanto ao processo de

---

<sup>1</sup> Nome dado por nós para os cadernos de registros utilizados pelos alunos, durante a realização das atividades desta pesquisa.

ensino e aprendizagem desenvolvido durante esta pesquisa e como o mesmo se deu, sem nos prendermos ao produto final, porém identificando possíveis apontamentos sobre a formação dos leitores e a utilização das estratégias e habilidades de compreensão leitora, apresentadas pelos alunos.

Em acréscimo, no momento da apreciação dos dados, fomos refletindo sobre a forma de buscar as soluções e abstrações necessárias, além de nos possibilitar a inspeção dos dados que nos pareceram mais relevantes, para estudar o fenômeno de construção do processo de leitura realizado pelas crianças.

Observamos que, em virtude das limitações de uma Dissertação de Mestrado, realizamos recortes de alguns dados que abarcassem a formação leitora e organizamos os mesmos em eventos que mais nos chamaram a atenção.

## 1.2 Definindo os caminhos...

Narrei, durante o início deste capítulo, minhas experiências e vivências com a leitura e a literatura e o quanto elas estiveram presentes em minha vida. Depois de contar todo o caminho por mim percorrido, afirmo que optamos por algumas teorias que direcionaram o roteiro desta investigação.

O ponto de partida nesta obra foi assumir a concepção de leitura denominada de interacionista, que, de acordo com os pesquisadores Maria do Rosário M. Magnani (1989), Wilson J. Leffa (1996), Isabel Solé (1998), Teresa Colomer e Anna Camps (2002) e Felipe Allende e Mabel Condemarín (2005), é aquela em que “o processo de leitura envolve vários aspectos, incluindo não apenas características do texto e do momento histórico em que ele é produzido, mas também características do leitor e do momento histórico em que o texto é lido” (LEFFA, 1996b, p. 01).

Assim, a Perspectiva Interativa, ou o Modelo Interacionista ou ainda o Modelo Interativo, conforme estão denominados neste texto, são, segundo Isabel Solé (1998), resultantes da junção de dois modelos: os hierárquicos ascendente – *bottom up* – e o descendente – *top down* –, que marcaram as práticas de leitura escolares durante anos, sendo que,

[...] para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do

texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre. (SOLE, 1998, p. 24).

Partindo dos pressupostos do Modelo Interacionista de Leitura, que se baseiam na aprendizagem da leitura por meio do processo de interação entre o leitor, a obra e o contexto no qual estão inseridos, propomos a leitura de obras literárias para o desenvolvimento da formação leitora, visto que, de acordo com Antonio Candido (1972), a literatura tem uma função humanizadora, a qual é “a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem” (CANDIDO, 1972, p. 803), pois, enquanto seres humanos, temos uma “necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação e das necessidades elementares” (CANDIDO, 1972, p. 804).

E é essa perspectiva que irá orientar nosso posicionamento, no decorrer de nossa escrita e da construção das ações de leitura propostas, tendo em conta que concebemos a criança como um ser em transformação constante, sujeita ao tempo histórico no qual a mesma cresce e que, por esta razão, está inserida numa categoria social, ou seja, sofre influências da cultura na qual está arraigada, transformando-se, portanto, em um agente de sua cultura e de sua história.

E é em virtude dessa concepção de criança que propomos o ensino baseado na arte, pois a mesma permite o diálogo e dá a oportunidade de o sujeito manipular a esfera das sensações, dos desejos, dos afetos e dos sentimentos, valorizando o sentido e a imaginação de cada pessoa.

Consideramos, então, que a literatura fala ao ser humano de sentimentos, sensações, situações que vinculam a fantasia e a realidade, porque fala sobre algum fato real como um fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos que estão constantemente presentes em nossa própria vida.

Dessa maneira, podemos afirmar, aceitando o posicionamento do crítico e sociólogo:

As criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo sub-consciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. (CANDIDO, 1972, p. 804).

Após chegar à conclusão dos preceitos anteriormente citados, comecei a me questionar como realizaria a leitura literária com as crianças e o que faria para desenvolver suas estratégias leitoras.

Nosso objetivo era oferecer aos alunos da série pesquisada um contato maior com obras que possibilitassem, por meio da ficção, o relacionamento, o entendimento e a reflexão sobre os conflitos, situações e sentimentos humanos, de forma que pudessem compreender a si mesmos e ao mesmo tempo desenvolver sua formação leitora.

Além disso, como já havíamos dito, após perceber que as crianças não conseguiam ler enredos em que os sentimentos e as relações entre as pessoas prevalecessem, selecionamos obras que focassem “o convívio humano, dando ênfase às relações afetivas, sentimentais ou humanitárias” (COELHO, 2000, p. 157). Ao ler livros com essas características, o aluno iria encontrar personagens comuns com aflições, sentimentos, desafios e relações corriqueiras, mas, que por meio da fantasia, fizessem com que a criança pudesse

[...] encontrar nela certa essência do ser humano, de qualquer ser humano, de si mesmo: tradução de necessidades, de angústias, de desejos, conscientes ou não. Verdade psicológica das personagens que devem possuir coerência interna, ser irmãs dos homens, mulheres, crianças que encontramos todos os dias, em todos os lugares... (HELD, 1980, p. 151-152).

Nossa opção pela literatura se deu, uma vez que a mesma “pode ser um espaço privilegiado para abordar o contraditório e a ambigüidade” (AZEVEDO, 2004, p. 46) presente na vida cotidiana e que, por trazer em seu interior essas ambigüidades, pode-se notar que a literatura,

[...] em vez de trabalhar com personagens idealizadas, previsíveis e abstratas – além de “politicamente corretas” – típicas dos livros pedagógicos, pode apresentar ao leitor seres humanos fictícios, mas complexos e paradoxais, mergulhados num constante processo de modificação e empenhados na construção de significado para suas vidas. (AZEVEDO, 2004, p. 44).

Isabel Solé (1998), ao discutir as estratégias de leitura, em sua obra, não se referia especialmente aos livros de literatura, entretanto, buscávamos inovar as práticas referentes ao ato de ler até então utilizadas, por meio da conciliação entre a teoria de estratégias de leitura de Isabel Solé com a literatura. Nossa opção ocorreu em virtude da compreensão de leitura e de criança que possuímos, pois proporcionamos uma formação leitora que valorize as várias expectativas e significados únicos que o leitor cria, permitindo que este passe a ser o protagonista e responsável do seu processo de leitura. Na verdade, segundo Umberto Eco (1968, 1979), a literatura é capaz de alargar conhecimentos e preencher os vazios do texto e do leitor.

A leitura, então, é de fundamental importância para o indivíduo, pois o “[...] ‘direito de ler’ significa igualmente o direito de desenvolver as capacidades intelectuais e espirituais da pessoa, o direito de aprender e progredir” (BAMBERGER, 1995, p. 11).

A linguagem literária é caracterizada por sua plurissignificação, utilizada muitas vezes com um sentido diferente daquele que lhe é comum. Por isso, as palavras no texto literário têm o poder de nos envolver e transportar para um lugar que não é só imaginário, mas também é real. É real, porque se pode viver um momento inigualável, mesmo que este seja fruto do imaginar, do sentir, do fruir, do aprender ou do sonhar...

Umberto Eco (2003, p. 12) argumenta que: “As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambigüidades da linguagem e da vida”, respeitando-se a intenção do texto e permitindo que o leitor entre em contato com temas que falam à alma humana, ao focalizarem problemáticas a ser enfrentadas, para que o amadurecimento do leitor ocorra.

Depois de optarmos pela leitura literária, definimos alguns critérios de seleção das obras, em virtude do grande número de livros de literatura de qualidade disponíveis para os leitores iniciantes.

Assim, elegemos obras literárias que pudessem estar disponíveis aos professores nas Unidades de Ensino de qualquer escola, especialmente as públicas. Para solucionar tal questão, chegamos ao consenso de escolher publicações que fizessem parte do acervo de livros disponibilizados às escolas através do MEC (Ministério da Educação), por meio dos módulos literários do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

Se, por acaso, não encontrássemos tais obras no acervo das coleções dos módulos, poderíamos optar também por livros que fizessem parte do rol de volumes selecionados pela FNLIJ<sup>2</sup> (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil).

Ressaltamos que nossa escolha se deu entre as obras de literatura que tivessem uma linguagem literária rica e que, por meio do texto, o leitor pudesse dialogar com ele, de igual para igual num ato de comunicação legítimo, porque o papel da literatura é

---

<sup>2</sup> A Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, conhecida por FNLIJ, é uma instituição sem fins lucrativos, criada em 1968, que tem por objetivo promover e divulgar a leitura de livros de qualidade para crianças e jovens. É a seção brasileira do International Board on Books for Young People - IBBY, uma associação internacional de Literatura Infantil e Juvenil, existente em 70 países. O IBBY, fundado por Jella Lepman, em 1953, visa a divulgar a leitura e a literatura infantil e juvenil no mundo e promover a paz, através do incentivo à tradução dos livros dos países membros. Disponível em: [www.fnlij.org.br](http://www.fnlij.org.br). Acesso em: 21 jul. 2008.

sobremaneira fundamental, na formação do leitor crítico, emancipado e conectado com os acontecimentos da vida.

Outra característica é que elas deveriam pertencer ao gênero de ficção que “abrange toda e qualquer prosa narrativa literária <sup>3</sup> (linguagem artística, construída pelo pensamento criador, lógico-poético)” (COELHO, 2000, p.164) e que tem por objetivo “excitar o interesse do leitor pela pintura das paixões, dos costumes ou pela singularidade das aventuras” (COELHO, 2000, p.164).

Após traçar o rol de características que as obras deveriam conter, discutimos e selecionamos algumas publicações que poderiam vir a ser empregadas na elaboração das atividades desta pesquisa.

A listagem inicial que formulamos contabilizava os títulos de dezesseis (16) livros que se adequavam aos nossos objetivos:

|    | <b>Obra</b>   | <b>Autor</b>             | <b>Editora</b>     | <b>Ano</b> | <b>Acervo Básico</b> |
|----|---|--------------------------|--------------------|------------|----------------------|
| 1  | <i>O Príncipe sem sonhos</i>                                      | Marcio Vassalo           | Brinque Book       | 1999       | FNLIJ                |
| 2  | <i>O Apanhador de Sonhos</i>                                      | Harrison Troon           | Brinque Book       | 2001       | PNLD                 |
| 3  | <i>Era Uma Vez Duas Avós</i>                                      | Naumim Aizen             | Record             | 2005       | PNLD                 |
| 4  | <i>O trem da amizade</i>  | Wolfgang Slawski         | Brinque Book       | 1999       | PNLD                 |
| 5  | <i>O Meu Amigo Pintor</i>   | Lygia Bojunga            | Casa Lygia Bojunga | 2005       | PNLD                 |
| 6  | <i>O colecionador de segredos</i>                                 | Márcia Cristina da Silva | Brinque Book       | 2004       | FNLIJ                |
| 7  | <i>O pintor de lembranças</i> <sup>4</sup>                        | Jose Antonio Del Canizo  | Projeto            | 1995       | FNLIJ                |
| 8  | <i>Alvinho, o Edifício City of Taubaté e o Cachorro Wenceslau</i> | Ruth Rocha               | FTD                | 2004       |                      |
| 9  | <i>O pintor, a cidade e o mar</i>                                 | Monika Feth              | Brinque Book       | 1997       |                      |
| 10 | <i>A velhinha que dava nome as coisas</i> <sup>5</sup>            | Harrison Troon           | Brinque Book       | 1997       | FNLIJ                |
| 11 | <i>Guilherme Augusto Araújo</i>                                   | Mem Fox                  | Brinque Book       | 1996       | FNLIJ                |

<sup>3</sup> Grifo da autora.

|    |  |                           |              |      |       |
|----|--|---------------------------|--------------|------|-------|
|    | <i>Fernandes</i> <sup>6</sup>          |                           |              |      |       |
| 12 | <i>Quando as cores foram proibidas</i> | Antoni Boratynski         | Brinque Book | 1999 | PNLD  |
| 13 | <i>Ana, Guto e o Gato Dançarino</i>    | Stephen Michael King      | Brinque Book | 2004 | FNLIJ |
| 14 | <i>A Margarida Friorenta</i>           | Fernanda Lopes de Almeida | Ática        | sd.  |       |
| 15 | <i>O Limpador de Placas</i>            | Monika Feth               | Brinque Book | 1999 | PNLD  |
| 16 | <i>O catador de pensamentos</i>        | Antoni Boratynski         | Brinque Book | 1996 | FNLIJ |

#### QUADRO 1: Primeira seleção de livros

Posteriormente à seleção das dezesseis publicações citadas acima, fizemos uma nova triagem, uma vez que seria necessário escolher três livros que pudessem ser lidos pelos sujeitos desta pesquisa.

Elegemos também outros dois volumes, que serviriam de “obra de apoio”. Tais publicações tinham por finalidade estimular as crianças a estabelecer relações entre temas e enredos, objetivando, assim, a ampliação de seu conhecimento de mundo e de produções literárias.

Após a segunda análise, selecionamos os livros para usar nesta pesquisa:

|   | <b>Livro</b>   | <b>Autor</b>              | <b>Editora</b> | <b>Ano</b> | <b>Acervo básico</b> |
|---|--|---------------------------|----------------|------------|----------------------|
| 1 | <i>Ana, Guto e o Gato Dançarino</i>  | Stephen Michael King      | Brinque Book   | 2004       | FNLIJ                |
| 2 | <i>A Margarida Friorenta</i> <sup>4</sup> (Apoio)                                      | Fernanda Lopes de Almeida | Ática          | sd.        |                      |
| 3 | <i>O Apanhador de Sonhos</i>   | Harrison Troon            | Brinque Book   | 2001       | PNLD                 |
| 4 | <i>Alvinho, o Edifício City of Taubaté e o Cachorro Wenceslau</i> <sup>7</sup> (Apoio) | Ruth Rocha                | FTD            | 2004       |                      |
| 5 | <i>O catador de pensamentos</i>  | Antoni Boratynski         | Brinque Book   | 1996       | FNLIJ                |

#### QUADRO 2: Livros selecionados para a pesquisa

<sup>4</sup> Altamente Recomendável.

<sup>5</sup> Altamente Recomendável e pertencente ao programa do MEC - Biblioteca da Escola.

<sup>6</sup> Altamente Recomendável.

<sup>7</sup> Obras que não fazem parte dos acervos do PNLD e da FNLIJ.

Foi a partir dessas obras que fizemos as propostas de leitura desempenhadas pelos alunos, anexadas a esta Dissertação (ANEXO 1).

Para a realização desta pesquisa, foram comprados 12 volumes da publicação *Ana, Guto e o Gato Dançarino*, de Stephen Michael King, para que os alunos pudessem ler em duplas; 22 livros *O Apanhador de Sonhos*, de Harrison Troon, e 22 obras *O Catador de pensamentos*, de Antoni Boratynski, a fim de que as crianças pudessem realizar os diferentes tipos de leituras propostos por nós.

Além disso, escolhemos mais dois livros, denominados “obras de apoio”, que tinham a função de estimular os estudantes a estabelecer relações entre os temas lidos nos enredos principais e as de apoio: *Alvinho, o Edifício City of Taubaté e o Cachorro Wenceslau*, de Ruth Rocha, e *A Margarida Friorenta*, de Fernanda Lopes de Almeida.

### **1.3 Conhecendo o espaço da pesquisa: Rede Municipal de Ensino de Junqueirópolis**

A pesquisa foi desenvolvida no município de Junqueirópolis, localizado na região Oeste do Estado de São Paulo, cuja Rede Municipal possui três escolas: Escola Municipal “Professora Neyde Macedo Brandão Fernandes”; Escola Municipal “Professora Shigueko Oto Iwaki” e a Escola Municipal “Professor Jair Luiz da Silva” que atendem as crianças da Educação Infantil (4 – 5 anos) e os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O processo de municipalização da Rede de Ensino de Educação de Junqueirópolis ocorreu após a aprovação da Lei nº 1912/1997, de 17 de junho de 1997.

No ano de 2008, a Rede Municipal de Educação era formada pela Educação Infantil e pelos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo-se iniciado o processo de implementação do Ensino Fundamental, composto de 9 anos, de acordo com o Art. 32, da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 9.394/96, modificado pela Lei nº 11.274, de 2006. A regulamentação do ensino de cinco anos, no município, foi estabelecida pela Lei nº 2300, de 22 de novembro de 2005.

As três escolas de Junqueirópolis atendiam a mil, duzentos e dez alunos (1.210), distribuídos da seguinte maneira: duzentos e dez (210) discentes na Educação Infantil e mil (1000) no Ensino Fundamental. A média de alunos por sala, no município, era: 18

alunos no 1º ano<sup>8</sup>, 21 alunos na 1ª e 2ª séries, 22 alunos na 3ª série e 25 alunos na 4ª série, sendo as séries organizadas em dois ciclos.

Os professores da rede formavam um total de sessenta e dois (62), sendo treze (13) educadores efetivos afastados do Estado e cedidos ao município, trinta (30) efetivos municipais e dezenove (19) docentes contratados. Cada escola municipal contava ainda com o apoio de quatro (4) estagiários contratados, sendo dois (2) no período matutino e dois (2) no período vespertino, que eram formados e recebiam metade do salário inicial do professor, para auxiliá-lo nas aulas e o substituir, quando necessário. Havia também mais dois (2) professores estagiários contratados para auxiliar os professores nas aulas de informática. A rede não possui educadores especialistas, ou seja, as aulas de Educação Física e de Arte eram dadas pelos professores polivalentes.

A Secretaria Municipal de Educação de Junqueirópolis estava estruturada com a seguinte equipe: o Diretor de Educação, que é responsável pela educação do município; o Supervisor, que coordenava a parte pedagógica, e três Escriturários responsáveis por toda a parte de documentação da educação, dos alunos, das escolas, dos professores e das prestações de contas, visto que as escolas não possuíam escriturários. Além disso, o quarto membro da equipe era a professora-formadora, que desenvolvia o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores “Letra e Vida”.

O professor do Ensino Fundamental recebia o salário inicial de R\$ 921,06. O docente que possuía formação universitária recebia R\$ 1.015,46. Esse salário correspondia a uma carga horária de trinta e duas (32) horas semanais, sendo vinte e cinco (25) horas com os alunos, três (3) horas-atividade e duas (2) horas de HTPC, além de receberem mais duas (2) horas semanais para preparar aulas, na escola, com assessoria do coordenador pedagógico, que reunia os educadores por série.

A avaliação realizada pela escola se expressava por meio de acompanhamento contínuo e diagnóstico da aprendizagem, que se concretizava por meio da observação diária das atividades desenvolvidas em classe e extraclasse. Eram avaliadas ainda, a participação, responsabilidade e mudanças de comportamento, e o sistema de avaliação na rede envolvia os alunos, os professores e a escola.

A equipe escolar concluiu que a função da avaliação não era atribuir uma nota, e sim ponderar sobre a evolução da qualidade do processo ensino-aprendizagem. No ano de 2002, a avaliação perdeu o valor de conceito (A, B, C, D, E) e foi adotada a Ficha de

---

<sup>8</sup> Mudança de nomenclatura de série para ano, em decorrência da alteração do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos.

Acompanhamento de Aprendizagem, na qual são assinalados os avanços nos conteúdos desenvolvidos, sendo preenchida trimestralmente pelo professor.

Após seu preenchimento, o corpo docente, juntamente com o supervisor, diretor e coordenador pedagógico, reunia-se em conselho de série, para analisar os resultados, buscando-se alternativas para avançar no processo ensino-aprendizagem.

O reforço e a recuperação eram organizados na forma de projetos, em que se retomavam os conteúdos necessários para que os alunos avançassem na concretização de sua aprendizagem. Esses projetos constituíam parte integrante do processo ensino-aprendizagem e tinham como princípios básicos o respeito à diversidade de características, de necessidades e de ritmos de aprendizagem de cada criança.

A rede municipal atendia a discentes com necessidades especiais (deficiência auditiva, visual, física e portadores de várias síndromes), proporcionava diversos cursos para as equipes escolares que recebiam esses estudantes. Segundo a Secretaria, essas ações deram ótimos resultados, uma vez que as próprias famílias reconheceram o desenvolvimento das crianças, pois a escola trabalhava respeitando os ritmos dos alunos e não os tratava de maneira diferenciada.

A Secretaria possuía ainda o Projeto de Música, em que os estudantes interessados faziam matrícula e cujas aulas eram oferecidas no Conservatório Musical Municipal.

O município de Junqueirópolis se destacou no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por obter nota 5,6 – ficando em 36º lugar entre os 4.403 municípios do país que foram avaliados<sup>9</sup>.

Dentre as instituições de ensino da rede municipal, selecionamos a Escola Municipal “Professor Jair Luiz da Silva”, em virtude de o professor-pesquisador ensinar nessa Unidade Escolar.

A referida escola, conhecida até o ano de 1996 como 3ª Escola Estadual de Junqueirópolis, foi reaberta, no ano de 1997, após o processo de municipalização, como Escola Municipal “Professor Jair Luiz da Silva”. Essa unidade escolar possuía quatrocentos e setenta e sete (477) alunos, sendo que duzentos e seis (206) estavam matriculados no período da manhã e duzentos e setenta e um (271), no período da tarde. Além disso, a escola tinha seis (06) alunos inclusos.

---

<sup>9</sup> Dados divulgados pelo *site* do MEC e pelo *Jornal Regional*, Dracena, SP, de 28 de abril de 2007.

A escola contava com vinte e dois (22) professores, sendo nove (9) efetivos municipais, três (3) efetivos do Estado e dez (10) contratados.

Além disso, a Unidade Escolar possuía 4 salas de 1º ano; 4 turmas de 2ª séries; 3 classes de 3ª séries; e 4 salas de 4ª de quarta, sendo que no período matutino totalizavam-se 10 salas e 12 salas no vespertino.

As dependências escolares eram as seguintes: uma sala de vídeo, um laboratório de informática, uma quadra poliesportiva coberta, um laboratório de informática, com 20 computadores, um consultório dentário, a sala dos professores, a da direção, uma sala de preparo de aula dos professores e a sala da coordenação.

A escola tinha uma Biblioteca, com cerca de 5000 livros no seu acervo, formado por obras recebidas do MEC, por meio dos programas de distribuição de livros e pelas obras compradas pela Divisão Municipal de Educação.

#### 1.4 Os sujeitos da pesquisa

A sala pesquisada foi uma terceira série do período da manhã, no ano letivo de 2008, que possuía um total de 19 alunos.

Os alunos da sala formavam um grupo bem heterogêneo em relação à idade e ao nível de aprendizagem.

Representamos, no quadro abaixo, o ano de nascimento das crianças, a idade e como elas estavam distribuídas:

| <b>Ano de Nascimento</b> | <b>Quantidade de Alunos</b> | <b>Idade</b> |
|--------------------------|-----------------------------|--------------|
| 1997                     | 02                          | 11           |
| 1998                     | 08                          | 10           |
| 1999                     | 09                          | 9            |
| Total:                   | 19                          | -            |

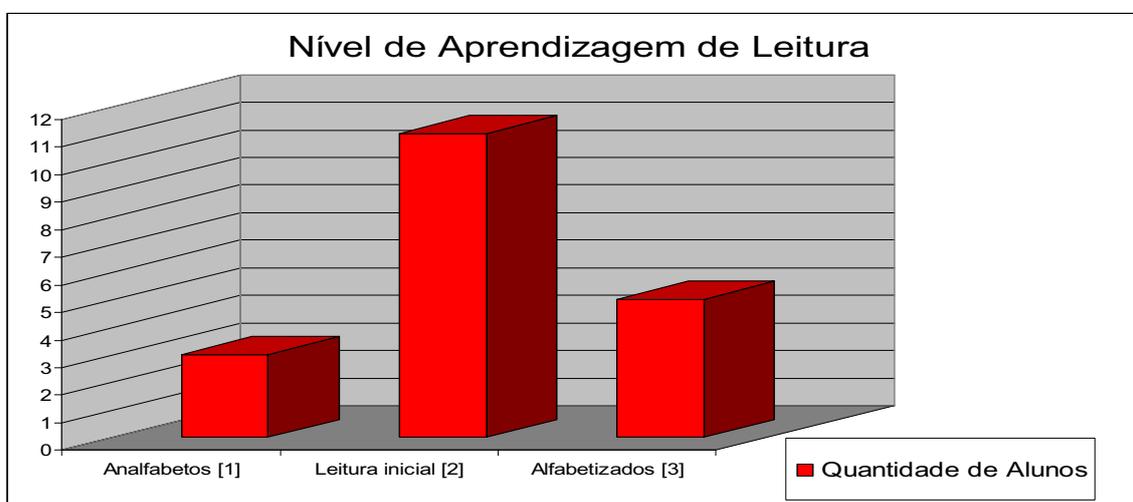
**QUADRO 3: Relação de quantidade de alunos por idade**

Ao observarmos o quadro, podemos constatar que temos crianças com diferentes idades, sendo que duas delas eram repetentes, enquanto as outras 17 estavam em idades adequadas. Em virtude da mudança das exigências em relação ao mês em que as crianças deviam ingressar no Ensino Fundamental, a faixa etária dos alunos apresentava divergências, pois as nascidas no segundo semestre do ano de 1998 foram matriculadas posteriormente, o que acabou ocasionando diferença de idade entre os discentes.

Em relação ao nível de aprendizagem dos estudantes, especialmente no que concerne à leitura, no início do ano, a sala apresentava a seguinte situação:

| Nível de Aprendizagem no processo de leitura | Quantidade de Alunos |
|--|----------------------|
| Analfabetos <sup>10</sup>                    | 03                   |
| Leitura inicial <sup>11</sup>                | 11                   |
| Alfabetizados <sup>12</sup>                  | 05                   |
| Total:                                       | 19                   |

**QUADRO 4: Relação de nível de aprendizagem por quantidade de alunos**



**Gráfico 1: Nível de aprendizagem de leitura**

Quanto ao sexo dos alunos da sala, essa variável também apresenta diferenças, sendo:

<sup>10</sup> Consideramos aqueles alunos que não sabiam decodificar os símbolos linguísticos.

<sup>11</sup> Consideramos aqueles alunos que conseguem decodificar, mas não compreendem o que leem.

<sup>12</sup> Alunos que decodificam e compreendem o código linguístico.

| <b>Sexo</b> | <b>Quantidade de Alunos</b> |
|-------------|-----------------------------|
| Masculino   | 11                          |
| Feminino    | 08                          |
| Total:      | 19                          |

**QUADRO 5: Quantificação dos alunos por sexo.**

Como pode ser constatado, no quadro acima, a classe possuía um número maior de meninos do que meninas, o que acabava gerando discrepâncias entre os gostos, interesses e discussões sobre leitura apresentados pela turma.

Para não expor os sujeitos da investigação, resolvemos escolher nomes fictícios para os estudantes da sala pesquisada. Entretanto, após discussões, chegamos ao acordo de identificarmos os discentes pela letra A maiúscula para os alunos e colocarmos números arábicos na frente da referida letra, para identificá-los.

A seguir, o quadro com os dados dos alunos referentes ao sexo, idade, níveis de aprendizagem e informações complementares que possam levar o leitor a conhecer, de forma um pouco mais aprofundada, as características da sala.

| <b>Identificação do Aluno</b> | <b>Sexo</b> | <b>Idade</b> | <b>Nível de Aprendizagem</b> | <b>Informações complementares</b>               |
|-------------------------------|-------------|--------------|------------------------------|---|
| A1                            | F           | 9            | Alfabetizado                 |   |
| A2                            | M           | 9            | Leitura inicial              |   |
| A3                            | M           | 10           | Leitura inicial              |   |
| A4 <sup>13</sup>              | M           | 9            | Leitura inicial              | Não participou das atividades do primeiro livro |
| A5                            | M           | 10           | Alfabetizado                 |   |
| A6                            | M           | 9            | Alfabetizado                 |   |
| A7                            | M           | 9            | Leitura inicial              |   |
| A8                            | M           | 10           | Leitura inicial              |   |
| A9                            | M           | 10           | Leitura inicial              |   |

<sup>13</sup> O A4 foi transferido antes de iniciarmos a aplicação do primeiro livro e retornou depois; por isso, ele participou das atividades do 2º livro em diante.

|     |   |    |                 |  |
|-----|---|----|-----------------|--|
| A10 | F | 9  | Leitura inicial |  |
| A11 | F | 11 | Leitura inicial |  |
| A12 | F | 10 | Leitura inicial |  |
| A13 | M | 9  | Analfabeto      |  |
| A14 | M | 10 | Analfabeto      |  |
| A15 | M | 9  | Alfabetizado    |  |
| A16 | F | 9  | Analfabeto      |  |
| A17 | F | 11 | Leitura inicial |  |
| A18 | F | 10 | Leitura inicial |  |
| A19 | F | *  | Alfabetizada    | Chegou à escola no meio do trabalho com o 1º livro |

**QUADRO 6: Informações sobre os níveis de leitura dos alunos pesquisados**

Durante a pesquisa, realizamos atividades em duplas, razão pela qual empregamos a sigla D e um número correspondente; portanto, entende-se D1 como dupla 1; D2 como dupla 2 e assim consecutivamente.

## 2 OS CAMINHOS DA LEITURA NA ESCOLA...

O que passou não conta?, indagarão  
as bocas desprovidas.  
Não deixa de valer nunca.  
O que passou ensina  
com sua garra e seu mel.  
(Thiago de Mello)

### 2.1 Os caminhos trilhados por mim...

No início de minha carreira de educadora, não sabia quais livros escolher, quais características privilegiar, nem mesmo quais obras seriam mais adequadas aos meus alunos. Não tinha experiência prática, nem conhecimento teórico que me auxiliasse na escolha dos títulos de literatura para meus discentes.

A ausência, até então, de uma formação teórico-metodológica para o trabalho com a linguagem, mais especificamente para o ensino de leitura e literatura, me fizeram buscar referências de práticas educativas nos “Manuais Didáticos”. Nesse sentido, tornei-me uma repetidora das instruções neles presentes, de sorte que orientava os estudantes a executá-las mecanicamente, de forma passiva.

Segundo Maria do Rosário Mortatti Magnani (1989), o livro didático apresenta respostas prontas para o educador e, além disso, faz com que professores e alunos se tornem tarefeiros das atividades neles propostas. Mas o que mais me incomodava, sem sombra de dúvida, era como os textos, em especial de ficção, eram tratados pelos autores, no interior do manual didático:

Para não cansar o aluno e facilitar a organização das aulas pelo professor, os textos não podem ser longos. Por esse critério, é difícil encontrar um texto integral nesses livros e o autor lança mão de fragmentos e adaptações (muitas vezes sem citar o original). O fragmento e a adaptação já são *uma*<sup>14</sup> leitura do autor que fez o “corte” ou a “tradução” do texto. Por isso, não propiciam uma visão de totalidade, submetendo o texto a critérios utilitários. (MAGNANI, 1989, p. 37).

Por conseguinte, assumo que comecei minha carreira oferecendo aos discentes uma variedade de atividades sem significado, que se caracterizavam pela repetição de ações mecânicas e consolidadas, ao longo da história da escola brasileira, tais como: cópias, ditados, leituras em voz alta, exercícios de interpretação em que eles tinham que retirar apenas informações explícitas.

---

<sup>14</sup> Grifo da autora.

Fica claro, assim, que minhas ações não privilegiavam a formação de um leitor ativo, que deveria construir os significados dos textos com os quais tivesse contato, a partir de suas experiências de vida, suas memórias, seus diálogos com os outros e consigo mesmo, na busca da compreensão do mundo por meio da leitura.

No entanto, durante o Curso de Pedagogia, na UNESP de Presidente Prudente, comecei a ter maior contato com outros teóricos, os quais discutiam e escreviam sobre a formação de leitores por meio da Disciplina de Metodologia de Língua Portuguesa.

Richard Bamberger (1995), Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1988) trazem pensamentos comuns sobre a formação de leitores, com base na sua classificação em níveis de leitura com características próprias e distintas, isto é, esses autores discorrem sobre as diferentes fases pelas quais um leitor iniciante passa, até ser considerado competente.

De acordo com a classificação de Schliebe-Lippert e A. Beinlich (apud BAMBERGER, 1995), o interesse pela leitura estende-se por vários estágios, e as mudanças ocorrem em virtude da faixa etária que o indivíduo atravessa, de forma contínua até chegar à fase adulta.

Esses períodos, segundo Richard Bamberger (1995), são: “Idade dos livros de gravuras e dos versos infantis”, “Idade do conto de fadas”, “Idade das histórias ambientais ou da leitura factual”, “Idade da história de aventuras” – e a quinta e última fase, denominada “Os anos de maturidade ou desenvolvimento da esfera estético-literária da leitura”.

Para Richard Bamberger (1995, p. 76), os espaços da biblioteca e da sala de aula são os principais “meios para o desenvolvimento dos interesses de leitura e do hábito de ler”, pois o docente pode atuar dentro desses ambientes, para ler não apenas por obrigação, mas também para poder realizar a “leitura – fruição do texto” (GERALDI, 2006) dos mais diversos gêneros literários, demonstrando assim o seu prazer<sup>15</sup>.

Será esse prazer pela leitura que motivará o leitor iniciante a construir a leitura, não apenas como uma atividade escolar com vistas a uma “recompensa” ou “castigo”, mas também como uma prática transformadora da realidade. Afinal, segundo salienta Richard Bamberger (1995, p. 58), “só se atinge o objetivo do ensino da leitura – o desenvolvimento do gosto literário e da capacidade crítica – quando se começa com os interesses existentes”, tentando constantemente expandir o horizonte de leitura de quem lê.

---

<sup>15</sup> O *prazer* entendido pelo autor como *gosto*.

Assim, conforme minha experiência profissional ia aumentando, igualmente se expandia minha percepção e reflexão sobre o processo de formação leitora, por parte dos estudantes. Constatei que muitas crianças não chegavam a essas fases e que algumas já haviam passado por essas etapas, tornando-se leitoras autônomas e realizando a leitura de livros mais complexos, sendo que liam algumas obras indicadas para adolescentes e até mesmo para adultos.

Percebi, então, que a utilização das faixas etárias para escolher os livros não era um fator essencial nem satisfatório para garantir uma formação leitora adequada e de qualidade para os estudantes com as quais trabalhava. Averiguar tal fato me encheu de angústia novamente, porque acreditava haver encontrado uma forma eficiente de selecionar as obras que indicaria aos meus alunos. Mas, mais uma vez, não pude atingir meu objetivo.

E foi essa angústia que me moveu a realizar novas experiências, as quais me levaram a refletir um pouco mais sobre as divisões em faixa etária de leitores. Segundo Ricardo Azevedo (2008, p.03-04), “é preciso reconhecer, convenhamos, de uma vez por todas, que a divisão de pessoas em faixas etárias é apenas um procedimento histórico, cultural e ideológico, que vem sendo tratado, equivocada e infelizmente, como natural”.

E foi por intermédio dos estudos de Ricardo Azevedo que percebi o que parece óbvio, para muitos educadores, porém não para um professor inexperiente, pois este precisa compreender que

[...] uma criança é um ser humano e não uma categoria abstrata e lógica. Logo, está exposta a inúmeros fatores: contextos sociais e familiares, seu próprio temperamento, acasos e acidentes, sentimentos, experiências concretas de vida, traumas, concepções culturais, entre outros fatores. (AZEVEDO, 2008, p. 03).

São as diferenças entre nós que nos fazem únicos e preciosos, diante do caminho que construímos, em nosso processo de aprendizagem. Somos distintos em aspectos relacionados às experiências que possuímos, independentemente da faixa etária a qual estamos atravessando.

Todavia, é necessário ressaltar que tanto adultos quanto crianças apresentam diferenças conjunturais, entretanto são formados por semelhanças estruturais, visto que todos os seres humanos têm “sentimentos, são mortais, são sexuados, sentem fome, prazer e dor física, sonham, podem confundir realidade e fantasia, podem sentir medo, gostam de ser bem tratados, e assim por diante” (AZEVEDO, 2008, p.03).

Comecei, então, a prestar mais atenção aos textos que as crianças liam na biblioteca e na sala de aula e como elas se sentiam, ao lê-los. Pude assim constatar que algumas delas utilizavam estratégias de leitura, ou seja, realizavam inferência, faziam

antecipações, conseguiam checar suas opiniões e verificar se o que haviam lido de alguma forma estava relacionado ao mundo e às suas experiências.

Verificamos que há um grande número de crianças no início do processo de alfabetização aprendendo a decodificar o que leem, ou seja, compreendendo como a junção de letras e sílabas ocorrem e até realizando a sua pronúncia, mas não estão entendendo de fato o que leem. Para que o processo de ler compreensivamente ocorra, faz-se necessário que o leitor não receba passivamente a informação lida, porém que esta seja enriquecida com sua contribuição, pois “não basta decodificar as representações indiciadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo de compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se” (SILVA, 2002, p. 44).

Um outro dado que pude constatar, ao refletir sobre as obras selecionadas e lidas pelas crianças na biblioteca e na sala de aula, foi que os alunos só se recordavam dos momentos de ação presentes nas obras lidas, quer dizer, eles não conseguiam discutir e localizar informações referentes aos sentimentos, emoções e diferentes visões de mundo trazidas pelos autores de forma subjetiva e implícita, no interior das obras infantis.

Nesse sentido, o processo de leitura depende de uma série de fatores, tais como a boa qualidade de obras que envolvam vários tipos de leitura, diferentes ritmos de leitura, livros com características diversificados e do acesso às obras do PNLD.

Após refletir, concordamos com Silva (2002, 2003a, 2003b) e Solé (1998), porque notamos que a atitude e o posicionamento de um professor, diante da formação leitora dos discentes, farão diferença, pois ele pode atuar com um facilitador, oferecendo ao aluno possibilidades de construir significado, ao trazer a leitura, especialmente a literária, como parte importante da rotina escolar e não como uma atividade mecânica de emissão de voz.

Pude perceber, em consequência, que a prática de formação leitora deveria ser contínua, a fim de que os indivíduos pudessem percorrer cada uma das fases descritas por Richard Bamberger (1995).

Ressaltamos primeiramente que as fases de leitura por si só não garantem o desenvolvimento da formação leitora dos alunos inseridos nas escolas, visto que cada leitor é único em suas vivências e que, independentemente da idade, mantém características e sentimentos essencialmente humanos. E, em terceiro lugar, que o educador deve assumir o papel de mediador, para que o mediado desenvolva e amplie sua história de leitura o máximo possível.

## 2.2 Os diversos caminhos da leitura traçados no interior escolar

Ao iniciar este trabalho, resolvemos discorrer sobre os vários caminhos que a concepção de leitura tomou ao longo dos anos, no interior escolar, e como esses rumos marcaram e ainda marcam diferentes gerações de educadores e alunos.

Para refletir sobre as diversas concepções de leitura presentes na escola, utilizamos alguns dos autores com quais tivemos contato, durante nossos estudos, como norteadores: Martins (1990), Souza (1992); Leffa (1996); Solé (1998); Smolka (1989); Silva (2002, 2003a, 2003b); Colomer e Camps (2002) e Geraldí (2006).

Segundo Silva (2002, 2003a, 2003b), o ensino de leitura realizado atualmente nas escolas está diretamente relacionado à concepção que o professor tem, ou seja, “a maneira pela qual o professor concebe o processo de leitura orienta todas as suas ações de ensino em sala de aula” (SILVA, 2003b, p. 40).

Isso significa que a forma como o docente idealiza a ação educativa para o ensino de leitura irá fundamentar o modo como o mesmo propõe, dinamiza e avalia o ato de ler, dentro e fora da sala de aula.

Assim, também são nossos pontos de vistas que interferirão nas decisões, ideias e referenciais teóricos nos quais nos apoiamos, para discorrer sobre a leitura, o leitor e a escola, nesta pesquisa.

De acordo com Leffa (1996) e Solé (1998), podemos delinear e classificar as linhas teóricas em três grandes abordagens de ensino de leitura, desenvolvidas no interior escolar: as abordagens ascendentes (*Buttom up*), as abordagens descendentes (*Top Down*) e as abordagens interacionistas.

As abordagens denominadas ascendentes (*Buttom up*) estudam a leitura enfatizando o texto, isto é, sustentam que a construção de sentido se dá basicamente por um processo de extração de informações realizado pelo leitor e que a mensagem que o material escrito traz é o mais importante, independentemente de quem esteja lendo.

Se retomarmos a história da educação de nosso país, iremos constatar que, durante muito tempo, nas escolas brasileiras, o norte de leitura praticado se baseava nas perspectivas ascendentes (*Buttom up*). A abordagem denominada behaviorista-skinneriana faz parte dessa linha e seu principal objetivo, segundo Souza (1992), é ensinar o aluno a decodificar os signos linguísticos, através do aprendizado estabelecido a partir do condicionamento de estímulo e resposta.

Tal concepção pressupõe uma percepção da criança como um ser passivo, dependente e sem vontade própria, que não sofre influências históricas e sociais. O ato de ler, segundo a perspectiva behaviorista-skinneriana, restringe-se apenas ao processo de decodificação das letras do alfabeto, dando ênfase ao texto do qual o leitor irá extrair a informação, ou seja, a importância no conteúdo que o texto traz de forma linear.

A perspectiva ascendente, segundo Solé (1998), valoriza a escola como única detentora do saber e afirma que é sua função ensinar a criança a ler de forma progressiva, sequencial e hierárquica. Ainda de acordo com a autora, o ensino de leitura, nessa concepção, deve ocorrer a partir da decodificação dos signos, os quais serão apresentados progressivamente, das unidades mais simples até as mais complexas, quer dizer, o leitor deve iniciar a leitura pelas letras, depois deve ler palavras e, por último, ler as frases, preferencialmente por meio da decifração em voz alta e da repetição.

Nessa perspectiva, o texto escrito é concebido como informação acabada com a qual o leitor tem contato e deve reproduzir de uma forma mecânica, caracterizando a leitura como um ato automático e involuntário. Portanto, podemos perceber que, nessa concepção, o significado está nos signos escritos, isto é, independentemente de quem realizará a leitura, todos chegarão ao mesmo entendimento do texto.

Após a difusão das perspectivas ascendentes, durante muito tempo, em nossas escolas, surgiram as abordagens denominadas descendentes, que são resultantes da mudança de paradigma na concepção de criança até então existente.

Nas abordagens denominadas descendentes (*Top Down*), a ênfase passa a ser atribuída ao leitor, e a leitura é vista como um processo de atribuição de significados realizado por ele. Valoriza-se o leitor em detrimento do texto, porque a criança passa a ser vista não como um ser passivo, mas como um ser social e histórico, que está em constante formação, o que conduz a uma visão de indivíduo ativo, autônomo e pensante.

Compreende-se, então, que o processo de leitura do mundo começa antes do período escolar, provocando a valorização das experiências, vivências e relações estabelecidas pela criança antes de entrar na escola. Portanto, nas abordagens descendentes, passou-se a ressaltar o processo de atribuição de significados realizado pelo leitor.

Dentre as abordagens descendentes, a que recebe maior destaque é a concepção de leitura denominada Perspectiva Cognitivo-Sociológica, que, de acordo com Martins (1990, p. 31), é “um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos”.

Para essa concepção, o ato de ler deve ser considerado tanto sob o aspecto social quanto pelo aspecto individual, pois assim o leitor deverá ativar estratégias que implicam o conhecimento individual do leitor, armazenado em sua memória, ao longo de suas experiências, de acordo com o grupo social do qual faz parte e, também, os conhecimentos da língua e da sociedade na qual o indivíduo está inserido.

Desse modo, ato de ler então, passa a ser uma experiência individual e flexível, porque irá depender do leitor, de suas vivências, para que a leitura ocorra, o que resultará em diferentes compreensões por parte de um mesmo indivíduo, de acordo com sua história. Assim sendo, podemos inferir nessa concepção que cada pessoa irá interpretar o texto de uma forma distinta, independentemente do teor do texto lido.

E, por último, surgiram as abordagens denominadas interacionistas, que visam a descrever a leitura como um processo de interação entre o leitor, o texto e o contexto, quer entre o leitor e o texto, quer entre o leitor e o autor e os objetivos que guiam o ato de ler.

### **2.3 O modelo interacionista de leitura**

Após a propagação das concepções de leitura ascendentes e descendentes, os pesquisadores começaram a perceber que, além do texto e do leitor, a interação entre o contexto, o autor e o leitor e os objetivos da leitura também eram de suma importância para o processo de leitura por isso, surgiram as concepções interacionistas, para as quais a elaboração social da linguagem oral e escrita e suas modificações são um processo de transformação sócio-histórica, ou seja, acontece a partir da práxis entre as pessoas e seus grupos.

A concepção interacionista, segundo Ana Luiza B. Smolka (1989), possui suas origens nas Teorias da Enunciação e na Análise do Discurso, com ênfase na teoria histórico-social de Lev Semenovich Vygotsky (1993, 1998a, 1998b) e seus colaboradores.

O estudo desse autor serviu de base para o desenvolvimento da abordagem interacionista, uma vez que, para ele, a fala, enquanto signo ideológico, se constrói pela interação social, ou seja, na relação entre as pessoas e seus grupos sociais.

Segundo Vygotsky (1993, 1998a, 1998b), o desenvolvimento humano é uma ação que ocorre do nascimento até a morte do indivíduo, e os processos humanos têm sua gênese nas relações com o outro e com a cultura, sendo que essas integrações devem ser

investigadas e levadas em conta, ao se examinar o curso de ação do sujeito. Ainda de acordo o autor o desenvolvimento de uma pessoa ocorre porque ela está inserida em ambientes culturalmente e socialmente regulados.

Nesse sentido, o autor desenvolveu então sua concepção de “mediação de signos”, ao afirmar que é por meio das interações constituídas com outras pessoas que o indivíduo irá se desenvolver ao desempenhar um papel ativo nessa interação. Para Lev Semenovich Vygotsky (1993, 1998a, 1998b), as transformações pelas quais as crianças passam constituem o seu desenvolvimento, colocando-as num papel ativo, pois o estudante é um ser participante, porque adquire os meios para intervir de maneira competente no mundo e em si mesmo, a partir de cada estágio de desenvolvimento pelo qual passa.

De acordo com Vygotsky (1998), desde que a criança nasce, ela interage com os adultos ao seu redor, o que faz com que incorpore ativamente os signos, acumulando assim seus conhecimentos e resultando em seu desenvolvimento. Quando elas são muito pequenas, suas ações e respostas são biológicas, ou seja, são dadas pelo processo natural, como chorar, sugar, etc.

Entretanto, é por meio da mediação com outros adultos que a pessoa começa a desenvolver os processos psicológicos superiores mais complexos. No início, esse processo só ocorre com a mediação do adulto, já que, conforme Lev Semenovich Vygotsky (1998a), os processos são intersíquicos, isto é, são partilhados entre pessoas, de sorte que o adulto serve de agente externo, a mediar o contato do estudante com o mundo.

Portanto, é através da vida social, da constante comunicação estabelecida entre crianças e adultos, que acontece a assimilação da experiência de muitas gerações e a formação do pensamento. Dessas reflexões podemos concluir que o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e é um processo pelo qual o discente adentra na vida intelectual dos que a cercam. Isso ocorreria através de demonstrações ou de pistas utilizadas por um parceiro mais experiente, ou seja, pela internalização das prescrições adultas repassadas por meio das relações.

Segundo Vygotsky (1998a, p. 27), “é através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica”. Podemos afirmar, então, que conforme o sujeito cresce, os processos que anteriormente eram partilhados com os adultos passam a ser executados dentro dele, ou seja, esse processo de pensar por si mesmo se torna intersíquico.

Assim, o autor afirma que a aquisição da linguagem é um processo pessoal, pois o indivíduo irá desenvolvê-lo em etapas diferentes; ao mesmo tempo, é um processo social, porque depende da interação da criança com outras pessoas.

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. (VYGOTSKY, 1998b, p. 61).

Lev Semenovich Vygotsky discorre, na obra *A Formação Social da Mente* (1998b), sobre a importância do aprendizado escolar para o desenvolvimento da criança, ressaltando que esta possui dois níveis distintos de desenvolvimento: a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Gradativamente e por meio da interação com indivíduos mais experientes, a criança vai desenvolvendo uma capacidade simbólica e reunindo-a à sua atividade prática, tornando-se mais consciente de sua própria experiência. Isso dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata. As interações do infante com as pessoas de seu ambiente desenvolvem-lhe, portanto, a fala interior, o pensamento reflexivo e o comportamento voluntário (VYGOTSKY, 1988b).

Na perspectiva interacionista, segundo Maria do Rosário Mortatti Magnani (1989), o processo de aprendizagem do sujeito depende essencialmente de sua interação com o outro. Dessa maneira, a aprendizagem é concebida como um processo social, porque acontece entre as pessoas; e, nesse processo, a linguagem/língua tem função constitutiva, constituidora e mediadora.

Ao aprender uma língua antes da alfabetização escolar, uma pessoa aprende certos modos de pensar, desenvolve algumas estruturas cognitivas e produz significados e sentidos para si, para o mundo e para a linguagem/língua. Esses significados e sentidos não estão "prontos", mas dependem da aprendizagem na interação com outros seres, uma vez que o indivíduo é concebido como um sujeito social e histórico.

O modelo interativo de leitura se estrutura a partir da integração dos outros dois enfoques, elaborados ao longo da história para explicar o processo de leitura, que são os modelos hierárquicos ascendentes – *Bottom up* – e os modelos hierárquicos descendentes – *Top down*.

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input*<sup>16</sup> para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seus conhecimentos do texto para construir uma interpretação sobre aquele. (SOLÉ, 1998, p. 24).

Segundo Isabel Solé (1998, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; e neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”. Assim sendo, o ato de ler requer um leitor ativo e uma finalidade para guiá-lo, pois, ao oferecer objetivos específicos de leitura ao aluno, este saberá o “para quê” e o “porquê” ler um texto (GERALDI, 2006).

O modelo interacionista de leitura é uma concepção dialógica que reconhece o ato de ler como um processo de construção de significados, em que a análise do leitor constitui elemento primordial nesse construir, ou seja, o texto dialoga com o leitor, que lhe dá vida por intermédio de seus conhecimentos e relações com o mundo em que vive.

De acordo com Isabel Solé (1998, p. 22), é o

leitor que constrói o significado do texto”, e este sentido irá variar de leitor para leitor, pois o “significado que um escrito tem para um leitor não é a tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor. (idem, 1998, p. 22).

Concluimos, então, que “de um ponto de vista interacionista, a leitura é um processo de construção de sentidos” (MAGNANI, 1989, p. 34), já que o leitor, enquanto sujeito ativo e singular, que se define por sua história, experiência e fisiologia, não acata simplesmente a ideia que o escritor quis transmitir, porém atribui sentido ao que o autor escreveu, discutindo com o texto, questionando seu sentido e atualizando sua própria “biblioteca” (GOULEMOT, 2001), o seu “repertório de leitura” (SILVA, 2002; COSSON, 2006).

Na concepção interacionista, por conceber cada leitor único, faz-se necessário considerar os conhecimentos prévios trazidos por quem lê, tendo em vista que, com base em suas experiências e em seu contexto, ele dará sentido ao que leu. A criança, desde que nasce, pelas relações que mantém e sua convivência com outros seres humanos, inicia seu processo

---

<sup>16</sup> Grifo da autora.

de leitura, por meio das experiências, símbolos, manipulações, emoções e sentimentos estabelecidos com as pessoas a sua volta.

Se, nessa concepção, o leitor é considerado um elemento primordial, não podemos esquecer que “os textos que lemos também são diferentes e oferecem diferentes possibilidades e limitações para a transmissão de informação escrita” (SOLÉ, 1998, p. 22). Assim sendo, existe uma grande variedade de escritos, os quais diferem entre si; por esse motivo, geram distintas expectativas no leitor, que devem ser atendidas de acordo com os objetivos de leitura:

A interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo de nossa leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo. (SOLÉ, 1998, p. 22).

Dessa forma, entre outros autores, Isabel Solé (1998, p.93-101) aborda alguns objetivos para a leitura:

- a) “Ler para obter uma informação precisa”: lemos um texto para localizar uma informação que nos interessa. Exemplo: buscar um número na lista telefônica;
- b) “Ler para seguir instruções”: lemos para saber como fazer ou agir. Exemplo: buscar orientações no manual de um eletrodoméstico;
- c) “Ler para obter uma informação de caráter geral”: lemos um texto para saber do que se trata e, caso nos interesse o assunto, continuaremos a ler o texto ou não. Exemplo: a leitura das manchetes de um jornal ou a leitura de um sumário de livro;
- d) “Ler para aprender”: lemos com a finalidade de ampliar ou adquirir conhecimentos sobre um assunto. Exemplo: estudar o texto para aprender sobre um assunto, para fazer concurso, por exemplo;
- e) “Ler para revisar um escrito próprio”: é quando o autor lê o rascunho de um texto que escreveu, para revisá-lo;
- f) “Ler por prazer”: lemos um texto, porque gostamos de ler, porque gostamos de determinado tipo de texto, porque a leitura nos traz prazer. Exemplo: leitura de um romance, poema, entre outras;
- g) “Ler para comunicar um texto a um auditório”: lemos com o objetivo de transmitir a informação do texto a outras pessoas. Exemplo: ler um discurso; ler uma palestra;
- h) “Ler para praticar a leitura em voz alta”: lemos para aprender normas e entonação de voz em sinais de pontuação, para sermos rápidos, claros, fluentes;

i) “Ler para verificar o que se compreendeu”: lemos para testar a compreensão da leitura.

Inserimos, nessa discussão, o autor brasileiro João Wanderley Geraldi (2006), que também aborda alguns objetivos para a prática da leitura:

a) Leitura – busca de informação: que se caracterizaria pela postura do leitor diante de um texto para extrair dele alguma informação.

Essa posição do leitor pode ocorrer com textos de jornais, livros científicos etc., além dos escritos denominados literários, porque podemos extrair deles informações sobre o ambiente, a época, sobre como as pessoas encaravam a vida por meio do entendimento das personagens da obra.

b) Leitura – estudo do texto: que se caracterizaria pelo caráter do leitor colocado ante o texto e procurando responder ou levantar questões sobre ele.

Conforme salienta o autor, podemos realizar essas atividades com os textos considerados de ficção, ou seja, contos e romances e também com os de não-ficção, como textos científicos, jornalísticos etc.

c) Leitura do texto – pretexto: Geraldi (2006, p. 96) afirma que o pretexto “envolve uma rede muito grande de questões. Pretexto para o aluno (aquele que sendo o aprendiz, deveria dirigir a sua aprendizagem); pretexto para o professor.”

Para o pesquisador, é preciso retirar os textos dos sacrários, dessacralizando-os por meio de todas as leituras que forem realizadas, ainda que estas venham marcadas por pretextos, pois prefere “discordar do pretexto e não do fato de o texto ter sido pretexto” (GERALDI, 2006, p. 97). O autor defende uma posição em que as leituras devem ser mediadas e que todos devem fazê-lo independentemente de qual foi o motivo ou o pretexto para que isso ocorresse.

d) Leitura – fruição do texto: o escritor pretende recuperar o ato de ler por ler, ler por prazer, sem que o professor queira controlar o seu resultado, ou seja, a valorização da leitura sem cobranças, mas sim por deleite.

João Wanderley Geraldi (2006) enfatiza duas situações de leitura bem interessantes. A primeira é a concepção de leitura como um ato solidário, quer dizer, que acontece por meio da interação entre as pessoas; e a ressalva à leitura enquanto fruição – o leitor lê pelo prazer de ler, mas, em outros momentos, o professor pode e deve escolarizar textos, para que a formação leitora dos alunos seja desenvolvida.

Segundo Magda Soares (2005, p. 30), ler é um “verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler”, ou seja, o verbo ler necessita de complementação e é a partir dela que se estabelecerá o objetivo a que se destina a leitura. Os diferentes gêneros e conteúdos que os sujeitos leitores escolhem implicarão distintas habilidades a serem desenvolvidas para cada tipo de leitura.

Isso significa, então, que cada tipo de texto lido por nós, cada estrutura que dá forma ao texto e cada gênero encontrado requerem do leitor um esforço mental para determinar o que procurar neles, como procurar, para que procurar e como utilizar o que foi selecionado. Como destaca Isabel Solé (1998), chamamos de estratégias de leitura as formas empregadas pelo indivíduo para realizar as tarefas de leitura.

A leitura deve envolver a compreensão, constituindo um instrumento útil para a aprendizagem significativa, pois na opinião da autora, para que a compreensão leitora se torne um instrumento, ela deve envolver dois aspectos importantes: a possibilidade de a criança se apropriar dos significados oferecidos pelo texto e ir além deles, criando suas próprias opiniões, ideias e significados; e o aspecto da percepção por parte do leitor, quanto aos diferentes tipos de textos e gêneros existentes na realidade, sabendo qual deverá utilizar, para atingir os objetivos que almeja.

A escola deve tentar desenvolver as habilidades básicas de compreensão, enfatizando o aprofundamento da aprendizagem do código escrito e o desenvolvimento de habilidades básicas de leitura oral e silenciosa, a qual se transformará em uma atividade satisfatória, em nível recreativo, informativo e funcional de acordo com os objetivos do leitor.

Vale lembrar ainda que, na concepção de leitura interacionista, conforme propõe João Wanderley Geraldi (2006), devemos diferenciar os momentos em que “se trabalha” a leitura, através da mediação do professor, no uso e desenvolvimento das estratégias de leitura, de situações em que simplesmente “se lê”, por prazer, sem cobrança.

Podemos resumir nossa concepção de leitura, portanto, como um processo de comunicação entre o leitor e o autor mediado pelo texto. O ato de ler como uma atividade humana de compreensão do mundo, por meio do processo de interação com o outro pela mediação da palavra, entre o texto e o leitor, onde este último desempenha um papel de agente ativo, já que “ler é interagir para produzir sentidos...” (SILVA, 2003b, p. 42)

Entretanto, não podemos esquecer que o processo de formação leitora da criança irá depender também do papel que o educador irá assumir, no ensino de leitura nas escolas.

## 2.4 O papel do professor nos caminhos da leitura no interior escolar

Desde o surgimento da escola, em decorrência da ascensão burguesa, perpassando pela Era Moderna até chegar aos dias atuais, tem sido papel da instituição escolar propagar a educação formal, incluindo o ensino da leitura, de modo geral, e o processo de ensino da leitura literária, de maneira específica.

A leitura literária tem a função maior de tornar o mundo mais compreensível, uma vez que ela é plena de saberes sobre o mundo e as formas intensamente humanas, de sorte que “a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2006, p. 17).

Enfatizamos então “que a leitura, para ser praticada pelo sujeito, precisa do ensino formal – é na escola e, dentro da escola, com um professor, que fica a possibilidade maior da inserção permanente do sujeito no mundo na escrita” (SILVA, 2003b, p. 2).

A criança, desde que nasce, percebe-se leitora do que está a sua volta, mas, ao adentrar no mundo escolar, tem seu contato com a leitura ampliado, com o objetivo primordial de aprender a ler e entender os símbolos que lhe são mostrados, visto que o ensino formalizado da leitura “[...] começa no período de alfabetização, quando a criança passa a compreender o significado potencial de mensagens registradas através da escrita” (SILVA, 2002, p. 31).

O leitor não nasce pronto e o seu processo de leitura vai-se construindo, com base nas experiências e relações que estabelecerá, durante sua constituição enquanto leitor; entretanto, a sua formação dependerá dos ideais e percepções que os professores, pelos quais ele passar, terão sobre o ato de ler.

É possível concluir, portanto, que a influência do docente tem um papel importante sobre o ensino da leitura, especialmente quando pensamos na possibilidade de compensação das desigualdades referentes às crianças cujo universo familiar não é estimulante ou propício para o acesso ao mundo da linguagem escrita.

Assim, podemos afirmar que o educador pode ser um multiplicador do ato de ler, considerando que “quem realmente direciona e determina o ensino é o professor. Nenhuma máquina, nenhum manual, nenhum livro didático pode substituir, nem mesmo virtualmente, as decisões tomadas pelo professor” (SILVA, 1998, p. 51).

A fim de que o pequeno leitor possa conhecer diferentes enredos e textos e possa gostar das obras apresentadas, é necessário que o docente reflita sobre o seu papel de mediador, de intermediário entre o livro e o aluno, o seu leitor final; segundo Magnani (1989, p. 94), “o professor é concomitantemente, alguém que participa ativamente desse processo, alguém que estuda, que lê e expõe sua leitura e seu gosto, tendo para com o texto a mesma sensibilidade e atitude crítica que espera de seus alunos”.

O educador, enquanto um mediador do ato de ler, pode conceder às crianças a oportunidade de optar por textos que lhes digam algo e estejam de acordo com o seu prazer pessoal e sua necessidade de leitura no momento de escolha, ou seja, os textos estarão “[...] vinculados ao repertório de interesses, aspirações e necessidades da classe” (SILVA, 2003a, p. 25), porque o professor, enquanto mediador, é aquele que analisa e traça o perfil leitor dos seus alunos.

Além disso, o docente pode estimular a leitura e criar “um clima democrático e empático, para que os estudantes (leitores) expresse sua maneira de ver o texto e os sentidos que conseguiram produzir” (SILVA, 2003a, p. 44), transformando a sala de aula num espaço de construção de relações por meio da língua, pois cabe ao professor estimular o debate entre os alunos e a discussão para que estes percebam as diferenças entre as opiniões. “Nenhum leitor absorve passivamente um texto; nem este subsiste sem a invasão daquele, que lhe confere vida, ao completá-lo com a força de sua imaginação e o poder de sua experiência”, completa Zilberman (2001, p. 51).

Cabe à escola e ao educador colaborar para a formação de um leitor que não se caracteriza pela figura obediente e apática que preenche fichas, faz resumos de livros ou reproduz trechos de materiais escritos, porém por aquele leitor que, provocado e estimulado pelos textos que lê, engendra e constitui sentidos, dialoga com o escrito, com seu contexto, fazendo brotar e usando sua “biblioteca vivida” (GOULEMOT, 2001, p. 113).

Conforme salienta Isabel Solé (1998, p. 18), “a aprendizagem da leitura [...] requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão”; e é a função do docente, enquanto mediador de leitura, auxiliar sobretudo o leitor principiante nesse processo.

Segundo o modelo interacionista de leitura, o leitor não nasce pronto ou o fato de saber ler não o transforma em um leitor criativo. Os leitores crescem, quando o educador, no seu papel de mediador, vai propondo leituras progressivamente mais complexas, pois “é

papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação dos horizontes de leitura” (COSSON, 2006, p. 35).

Ressaltamos a adoção de obras literárias mediadas pelo professor, que produzam no leitor “a alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor por oporem-se às convenções conhecidas e aceitas por esse” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 83), isto é, que valorizem a recepção por parte dos leitores do texto lido, porque este “reflete sobre o fenômeno literário sob a ótica do leitor como elemento atuante do processo”. (BORDINI E AGUIAR, 1988, p. 85).

É papel do educador, no processo de desenvolvimento do leitor, na escola, selecionar e enfatizar a “obra difícil” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 85), já que o mestre deve desempenhar a função de mediador, na interação objeto-indivíduo. Segundo Lev Semenovitch Vygotsky, o mediador é eficaz, quando age na ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), a qual

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Podemos afirmar, de forma mais geral, que a ZDP é o espaço no qual, por meio da interação e do auxílio de outros, um aprendiz pode trabalhar para resolver um problema ou realizar uma atividade num nível em que, sozinho, não seria capaz. Além disso, nesse espaço pode ocorrer a construção, a diversificação, a modificação e o enriquecimento dos esquemas de conhecimento do leitor, graças à relação estabelecida com outras pessoas.

Conforme Delia Lerner (2002), o professor atuará como mediador, quando se colocar em duas posições distintas, sendo a primeira a de leitor. O educador assume a posição de leitor, quando lê para as crianças. Ao terminar sua leitura, em vez de perguntar o que achou, pode fazer comentários com os alunos, visando a desencadear uma conversa sobre o significado que se pode inferir, a partir do texto. Em acréscimo, deve ele próprio buscar os portadores necessários para responder às questões que surjam na classe, tais como mapas, enciclopédias, dicionários etc.

Ainda de acordo com Lerner (2002), somente a posição de leitor tomada pelo educador não será suficiente para completar o processo de aprendizagem de leitura pelos alunos. O docente deve fazer também as intervenções em textos considerados difíceis, para

que os alunos consigam progredir no uso de suas estratégias de leitura e na compreensão daquilo que leem, objetivando ampliar os horizontes de leitura dos leitores em processo.

A leitura deve ser compartilhada entre todos os sujeitos da sala de aula e, por meio da intervenção do docente, os alunos desenvolverão suas próprias estratégias. Além do mais, é papel do professor acrescentar informações pertinentes ao documento escrito, visando a melhorar a compreensão por parte dos discentes, a fim de que estes estabeleçam relações entre as partes do texto, pelos questionamentos sobre o que está implicitamente e explicitamente escrito no documento lido.

É função do professor, ainda, instigar a cooperação entre os educandos, levando-os a fazer a confrontação dos diversos pontos de vistas presentes na sala, almejando um maior entendimento daquilo que foi lido por eles. E, acima de tudo, é papel do docente mediar o processo de leitura desenvolvido pelos estudantes da sala.

Afirmamos, anteriormente, que a leitura não é um ato isolado do indivíduo perante o escrito de outra pessoa, que o signo é um fenômeno social e que a língua, enquanto símbolo linguístico, é construída histórica e socialmente, sendo corpo vivo e mutável. Nessa perspectiva, para que ocorra o desenvolvimento do pensamento da criança, ela precisa da interação com o outro, do que resulta na constatação do caráter dinâmico do processo de aquisição da língua (escrita e falada) pelo homem.

Para aprofundarmos nossa concepção sobre mediação, lançaremos mão dos pressupostos teóricos de Lev Semenovitch Vygotsky (1993, 1998a). O conceito de mediação, segundo esse autor, se apresenta quando o sujeito do conhecimento não tem acesso direto aos objetos, mas, sim, um acesso mediado através de recortes da realidade, operados pelos sistemas simbólicos (signos) de que dispõe, o que possibilita a construção do conhecimento com uma interação mediada por várias relações com outros sujeitos.

De acordo com Vygotsky (1993, 1998a), um mediador é aquele que não se prende ao nível de maturação apresentada pela criança, no momento da realização da tarefa; diversamente, é aquela pessoa que procura antecipar-se ao desenvolvimento do aprendiz, deixando-o realizar suas atividades com apoio, mas de forma autônoma.

Defendemos ainda a interação com os outros alunos, durante o processo de aprendizagem, pois o diálogo estabelecido entre os discentes visará à construção de uma “comunidade de leitores”, “que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo” (COSSON, 2006, p. 47).

Como já acentuamos, cada pessoa é única, com experiências e origens diversas, de modo que os olhares e vozes que se cruzam no momento das leituras são

desiguais, gerando muitas vezes tensões e conflitos tidos, por muitos educadores, como inapropriados para a aprendizagem.

No entanto, é por meio dessas situações que o professor pode promover o diálogo entre os estudantes, procurando não chegar a um acordo, em alguns momentos, porém à situação de compreender como e por que o outro chegou a uma determinada conclusão. Essas circunstâncias alimentam o respeito entre os colegas e muitas vezes expõem ao mediador as concepções, os conceitos e a ideologia presente por trás da fala de cada criança.

Quando destacamos a importância da interação, não quer dizer que as situações de conflitos não irão ocorrer e que será um processo tranquilo e sem desavenças, uma vez que o texto, em especial o literário, possui uma pluralidade de significados que possibilita diversas interpretações pelos leitores, o que pode suscitar momentos de tensão entre os leitores e a obra, ocorrendo assim, a desestabilização do primeiro.

Todas essas situações são possíveis e devem ser esperadas pelo mediador, que precisa estar atento a elas e, quando necessário, resolvê-las para que seja possível formar leitores.

Partindo do conhecimento da criança, da realidade em que a mesma vive e da sociedade na qual está inserida, o educador deve mergulhar na seleção de livros e textos que “[...] permitam o refinamento da compreensão dos estudantes bem como o desenvolvimento de competências que possam levá-los à autonomia e maturidade em leitura” (SILVA, 2003a, p. 26).

O processo de formação leitora desenvolvido no âmbito escolar deve propiciar o desenvolvimento de uma leitura crítica, que, de acordo com Silva (2002, p. 79-80), “[...] é condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas” objetivando formar leitores competentes, ou seja, aquelas pessoas que “sabem usufruir os diferentes tipos de livros, as diferentes ‘literaturas’ – científicas, artísticas, didático-informativas, religiosas, técnicas, entre outras – existentes por aí [...] aptas a utilizar textos em benefício próprio” (AZEVEDO, 2004, p. 38).

Podemos inferir, até o presente momento, que é inegável a importância do papel da escola como instituição de formação de leitores, em nossa sociedade. Desde o surgimento da burguesia, a escola passou a ser o espaço socialmente reconhecido como o lugar no qual acontece o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

A Unidade Escolar se torna locus privilegiado para a formação leitora, especialmente para aqueles a quem as condições não foram proporcionadas pela família. Para

muitos, a escola (e, sobretudo, a escola pública) é o único local onde poderão ter acesso ao livro, compartilhar vivências de leitura, enfim, enriquecer-se pela experiência humana de ler.

Além disso, numa sociedade desigual como a qual estamos inseridos, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgar e possibilitar o acesso aos bens simbólicos e culturais, que circulam em nosso espaço social e cultural.

Entretanto, muitas vezes os professores estão apenas realizando a aprendizagem de leitura na instituição escolar, porque se preocupam muito mais com o processo de decodificação dos símbolos do que com a formação leitora dos estudantes.

Nesse sentido, a aprendizagem de leitura desenvolvida no ambiente escolar enfrenta uma série de condições que dificultam e, muitas vezes, impedem a progressão da mesma. Bordini e Aguiar (1988) apontam alguns desses aspectos, referindo-se à leitura literária, mas que podem vir a ser aplicados a qualquer tipo de leitura:

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área de literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre aluno e professor. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 17).

Compreender a leitura sob uma perspectiva interacionista nos obriga a considerar que, do ponto de vista do ensino, é preciso que os alunos aprendam a processar os elementos do texto, assim como aplicar as estratégias que os conduzirão à compreensão do que leem, implicando diretamente a busca e seleção de situações didáticas de leitura, que contemplem o papel ativo do leitor em construção.

A formação leitora é constituída a partir de atividades compartilhadas no interior escolar e, para que isso ocorra, é essencial a presença do educador, o qual possa mediar esse processo, ao partilhar experiências e ampliar os horizontes de leitura dos seus alunos.

Contudo, se adentrarmos escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública e Privada de todo o Brasil, encontraremos profissionais que ainda fazem uso de diversos caminhos para ensinar e propor práticas de escolarização do texto literário, nas unidades escolares, criticadas e consideradas ineficazes, em virtude de se basearem em situações em que os discentes assumem um papel passivo, exigindo deles somente a repetição de exercícios:

A escola tem a tendência a burocratizar a linguagem, desistoricizando-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: 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: o trabalho do professor sendo repetição dos roteiros do livro didático, e o aluno, sendo execução dos exercícios que estes lhes impõem. (CHIAPPINI, 2002, p. 10).

Um dos caminhos mais conhecidos e utilizados pelos docentes é a adoção do Manual Didático, que é distribuído pelo MEC (Ministério da Educação), por meio do PNLD<sup>17</sup> (Programa Nacional do Livro Didático) às escolas públicas de todo País.

Segundo dados do MEC, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados para a distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira.

Quando um docente opta pela utilização do Manual Didático, de acordo com os autores com que tivemos contato, durante esta pesquisa – tais como Souza (2000), Silva (2002, 2003a, 2003b), Chiappini (2002) e Geraldi (2006) –, se depara com um trabalho com textos de literatura, nesses livros, que se caracteriza por uma prática educativa em que o docente é um mero transmissor de conhecimentos, que segue rigorosamente as atividades propostas, na ordem e da forma em que aparecem, nos livros didáticos, enquanto o educando é um “fazedor” de atividades mecânicas.

A organização estrutural do trabalho com textos poéticos e narrativos, nos manuais didáticos, segue em suas unidades uma ordem estabelecida: “o texto, vocabulário, interpretação de texto, gramática, ortografia e produção de redação” (SILVA; SPARANO; CARBONARI; CERRI, 2002, p. 36). O maior problema, nessa sequência, é que ela não apresenta uma coesão interna entre as atividades propostas, o que acarreta a dispersão de assuntos, não proporciona uma gradação das dificuldades e traz, em seu interior, textos e conteúdos fragmentados.

Quando permitimos que nossos alunos trabalhem com interpretação de texto, respondendo a questões que se limitam a retirar trechos do texto, quer dizer, a localizar informações que estão explícitas, tolhemos seu crescimento, na área textual, uma vez que impedimos que as crianças reflitam sobre os múltiplos significados do documento e aprofundem suas hipóteses, resultando numa visão entediante, monótona e simplista das palavras e do texto em si. Por conseguinte, alguns educadores ainda conservam uma visão

---

<sup>17</sup> Disponível em: [http://www.fn.de.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro\\_didatico.html#pnld](http://www.fn.de.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html#pnld). Acesso em: 24 jul. 2008.

ingênua e parcial sobre a aprendizagem de leitura, pois acreditam que somente por decodificar as palavras do texto o leitor irá compreender o seu significado.

Concluímos, então que: “A fragmentação e a descontextualização presentes no livro didático trazem prejuízo para o trabalho com o texto” (SILVA; SPARANO; CARBONARI; CERRI, 1997, p. 72), pois, a partir do momento em que o aluno só tem contato com textos recortados e fragmentados, não irá produzir textos coesos e coerentes; e esses textos não lhe despertarão prazer, ao lê-los, distanciando-se do trabalho ideal com os textos, o qual deve “[...] mover a fantasia dos leitores e aumentar a sua sensibilidade para uma melhor compreensão da vida social” (SILVA, 2003b, p. 58).

Além do ensino de leitura baseado nos Manuais Didáticos enviados pelo MEC, existem também nas escolas o trabalho com textos didatizados, que são “aqueles selecionados pelo professor para serem levados para a sala de aula e didatizados pela primeira vez com sua proposta de trabalho” (SILVA; SPARANO; CARBONARI; CERRI, 2002, p. 32). Esses textos se caracterizam por serem retirados pelo educador de diversas fontes, entre as quais diferentes volumes didáticos, a fim de que sejam lidos pelos alunos. Todavia, mesmo quando os docentes realizam a didatização dos documentos que querem e vão trabalhar em sala de aula, seguem a ordem proposta nos livros didáticos.

Enfim, esse caminho selecionado pelos educadores não traz grandes benefícios para a formação de leitores ativos, visto que anula o papel do professor enquanto mediador, transformando-o num reproduzidor de atividades prontas, trazidas por diferentes manuais.

Na opinião de Magda Soares (1999), nós, docentes, não podemos negar a escolarização do texto literário por parte da escola, uma vez que não é possível ter a escola sem que ocorra a escolarização dos conhecimentos, dos saberes e da arte, inclusive da arte literária, por parte dessa instituição; ou seja, sempre acontece a escolarização da literatura pela escola, pois, ao se tornar “saber escolar”, a mesma se corporifica e se materializa em formas de ser ensinada e aprendida.

O que temos que discutir, segundo Magda Soares (1999), é como fazer a escolarização da leitura literária de maneira adequada. A autora assegura que os objetivos de leitura e o estudo de textos literários são atividades muito específicas para esse tipo de texto, de sorte que o educador deve privilegiar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias à formação de um bom leitor de literatura.

O processo de escolarização, segundo Magda Soares (1999, p. 21), é um “inevitável processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino,

tratamento peculiar dos saberes – pela seleção, e conseqüentemente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e seqüenciação desses conteúdos”.

Além disso, é papel do professor instigar discussões na escola e estimular as respostas pessoais dos estudantes à literatura, pois isso irá melhorar a habilidade dos estudantes para construir significados e, com o decorrer do tempo, os discentes irão desenvolver respostas à literatura de uma maneira progressiva e complexa.

De acordo com Cosson (1998, p. 120), devemos buscar um “ensino de literatura que passa a ser o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo” e em que a função do educador seja mostrar “o caminho que percorremos para fazer da literatura na escola aquilo que ela é também fora dela: uma experiência única de escrever e ler o mundo e a nós mesmo” (COSSON, 1998, p. 120).

Nesse sentido, propomos ações de leitura através da literatura mediadas pelo professor-pesquisador, visando a desenvolver a compreensão leitora dos alunos, proporcionando-lhes uma aprendizagem significativa e empregando, para isso, a teoria de Isabel Solé sobre as estratégias de leitura.

Para conceituar os termos *compreensão leitora* e *aprendizagem significativa*, lançaremos mão dos pressupostos teóricos da autora espanhola Isabel Solé (1998). De acordo com ela, para que haja aprendizagem, é necessário que o indivíduo possa fazer uma representação do assunto proposto como objeto de aprendizagem. Sendo assim, o leitor deverá atribuir significado ao elemento estudado, relacionando aquilo que já era conhecido sobre o objeto ao que irá aprender.

Por isso, o significado de um texto está vinculado à aprendizagem significativa, que ocorre quando se estabelecem relações entre os conceitos e os conhecimentos e experiências já presentes no mediado. A aprendizagem é significativa, portanto, quando a nova informação se relaciona com as informações já existentes.

Ora, se uma criança lê um texto, não consegue relacioná-lo a nenhuma experiência pessoal e não compreende o que leu, conclui-se que não houve aprendizagem por parte dela, pois ela não atribuiu nenhum significado ao texto. Contudo, se o conhecimento anterior se reorganizou, tornou-se mais complexo ou ainda mais profundo, gerando novos conceitos, dizemos que houve uma aprendizagem significativa.

A leitura deve envolver a compreensão, tornando-se, assim, um instrumento útil para a aprendizagem significativa:

Aprender algo equivale a formar uma representação, um modelo próprio, daquilo que se apresenta como objeto de aprendizagem; também implica poder atribuir significado ao conteúdo em questão, em um processo que leva a uma construção pessoal de algo que existe objetivamente. (SOLÉ, 1998, p. 44-45).

Na opinião da autora, para que a compreensão leitora se torne um instrumento, esta deve envolver dois aspectos importantes. O primeiro seria a possibilidade de a criança se apropriar dos significados oferecidos pelo texto e ir além deles, criando suas próprias opiniões, ideias e significados.

Já o segundo aspecto seria a percepção, por parte do leitor, dos diferentes tipos de textos e gêneros existentes na realidade. Desse modo, o leitor deveria saber qual texto utilizar, a fim de atingir os objetivos que almeja.

Isso significa, então, que cada tipo de texto lido por nós, cada estrutura que dá forma ao texto e cada gênero encontrado requerem do leitor o uso de pensamentos superiores, para que possamos selecionar e determinar o que e como procurar o que queremos; segundo Isabel Solé (1998), essas são as estratégias de leitura, ou seja, são as formas utilizadas pelo leitor para atingir com sucesso seus objetivos, ao ler um documento.

Conforme assinala ainda a autora, os estudantes têm que observar um processo/modelo de leitura realizado por parte de outros leitores mais experientes. A autora assegura que, quando as crianças presenciam o uso das estratégias em ação, por parte de alguém mais experiente, elas aprendem a elaborar suas próprias interpretações do texto, a levantar suas expectativas, a formular perguntas e como resolver as questões que aparecem, isto é, um dos requisitos para que a aprendizagem aconteça é que os alunos observem e compreendam como o docente procede, diante de um texto.

Já afirmamos, anteriormente, que existem diversos tipos de textos e objetivos a serem alcançados, quando um leitor se propõe a realizar o ato de ler. Assim, optamos pelo texto literário, porque a literatura possui a “função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p.17).

### 3 Propondo novos caminhos...

Não há vento favorável para aquele que não sabe onde quer chegar.  
(Sêneca)

#### 3.1 O caminhar pelo texto literário

O ato de ler é, como vimos, primordialmente uma prática social construída em diferentes situações vivenciadas, exigindo que cada um se posicione no mundo e interaja com o outro. É imperioso, portanto, que não se leiam apenas as palavras, mas também as imagens presentes em nossa vida.

Vera Teixeira de Aguiar (2004) ressalta que encontramos, em nosso cotidiano, dois tipos de códigos para que a comunicação entre os homens ocorra: o código verbal e o código não verbal. Para ela, “o primeiro organiza-se com base na linguagem articulada, que forma a língua e o segundo vale-se de imagens sensoriais várias, como as visuais, as auditivas, as sinestésica, olfativas e gustativas” (AGUIAR, 2004, p. 25).

As crianças iniciam seu processo de conhecimento do mundo por intermédio das figuras que lhe são apresentadas, possibilitando o estabelecimento de relações com esse mundo através de uma leitura de imagens. Conforme enfatiza Richard Bamberger (1995, p. 50): “A criança entra em contato com a linguagem de gravuras antes da linguagem das letras”.

A familiaridade das crianças pequenas e, conseqüentemente, de toda a humanidade, com os desenhos é histórica, uma vez que, os homens primitivos já deixavam imagens desenhadas nas paredes das cavernas a fim de registrarem suas caçadas e suas experiências de vida.

Nesse sentido, é uma prática comum da produção de obras de literatura para crianças conciliar um texto verbal (código escrito) e outro texto não verbal (imagens), ou seja, as duas linguagens compartilham e dividem um mesmo suporte: o livro.

Depois do uso do código não verbal, as comunidades humanas espalhadas no tempo e no espaço passaram a se expressar por meio dos códigos verbais. Isso nos “remete ao fato de que a existência humana se manifesta, se concretiza através da linguagem” (SILVA, 2002, p. 69) e que “[...] a linguagem verbal é, dentre as formas de expressão e comunicação, a mais utilizada pelo homem” (BORDINI; AGUIAR, 1998, p. 9). Desse modo, é no código escrito, mais especificamente, por meio do livro, que iremos basear nossas atividades de

formação de leitores, pois, ao mergulhar na obra literária, “o leitor estabelece elos com as manifestações sócio-culturais que lhe são distantes no tempo e no espaço” (idem, 1998, p. 9).

Diante da diversidade de textos pelos quais poderíamos traçar o rumo desta Dissertação, optamos pelos textos literários, que formam o arcabouço de obras denominadas como literatura infantil.

Para o esclarecimento dos leitores, demos neste texto o mesmo valor aos termos *literatura*, *texto literário* e *literatura infantil*, pois consideramos tais expressões sinônimas, uma vez que, todas as palavras designam obras provenientes da criação humana. Além disso, defendemos ainda que a língua em sua função artística, fala a qualquer leitor, independente de sua faixa etária.

A leitura literária, segundo Regina Zilberman (1983, 2001), possui suas raízes na narrativa oral popular, que foi passada de geração para geração e por isso, se tornou um importante mediador cultural. Quando as narrativas começaram a fazer parte do cotidiano cultural infantil, ganharam o *status* de literatura infantil. Dessa forma, a linguagem psicológica e o encantamento mobilizado para a compreensão da realidade transformaram o livro infantil e juvenil em objeto literário, psicológico e cultural valioso.

A literatura infantil é oriunda da narrativa oral e seus primeiros textos foram coletados na sabedoria popular. As histórias contadas tinham a função de repassar os valores vigentes na sociedade e permitiam àqueles que as ouvissem a oportunidade de refletir sobre seus problemas cotidianos e solucioná-los.

Em meio à Idade Média, surge o conceito de família, baseado na ideia de família nuclear moderna, que passa a apreciar o aspecto doméstico, o casamento, a educação dos herdeiros, a fidelidade e a vida privada e familiar.

Nasce, nesse momento, uma identidade social e familiar fomentada pela intimidade e convivência entre seus pares, reforçando as relações de parentesco e fazendo despontar a afeição entre seus membros, gerando uma atenção especial, um novo olhar focado no estudante. A sociedade burguesa estimula a educação das crianças e jovens, incentivando a produção cultural destinada a esse público específico, visando a

[...] irradiar seus valores principais: a primazia da vida doméstica, fundada no casamento e na educação dos herdeiros; a importância do afeto e da solidariedade de seus membros; a privacidade e o intimismo enquanto condições de uma identidade familiar. (ZILBERMAN, 1983, p. 16).

O conceito de formação social surge com a burguesia que, independentemente do clero e da nobreza, se torna uma instituição emancipada, procurando corresponder às

aspirações de uma sociedade constituída por indivíduos livres e que pensassem segundo as concepções burguesas.

Os burgueses acreditavam que, por meio da formação cultural, o indivíduo se tornaria independente e, conseqüentemente, a sociedade também se tornaria autônoma e livre do jugo da nobreza, pois, segundo Zilberman (2001, p. 69), “a burguesia disputava o poder com a nobreza e, como parte dessa luta, atribuía a posse da educação a função de simbolizar a adequação da nova classe emergente às funções dirigentes reivindicadas”.

As modificações ocorridas na Idade Moderna e que se solidificaram, no século XVIII – contemporâneo da Revolução Industrial – propiciaram o surgimento e a disseminação das modalidades culturais especializadas em atender às necessidades e interesses das crianças, iniciando um movimento de escrita, educação e literatura apropriada à infância e juventude. De acordo com Regina Zilberman (2001, p. 69), “as transformações provocadas pelo capitalismo, desde o século XV da nossa era até o século XVIII, quando a Revolução Industrial acelerou a modernização européia, requereram transformações radicais no ensino”.

A literatura infantil e juvenil esboça-se, no final do século XVIII, época em que começam a ser escritos os primeiros livros para crianças.

O início da produção do gênero literatura infantil, no Brasil, ocorre com o surgimento da Imprensa Régia, atividade editorial na colônia, no ano de 1808, mas que só publicaria periodicamente obras de literatura infantil quase no século XX.

A literatura brasileira para a infância obteve, com a Proclamação da República, uma aceleração, pois se propagava a imagem de um país moderno, que procurava o desenvolvimento do seu mercado industrial.

Com o nascimento da indústria nacional, ocorreu um aumento de empregos nas cidades, estimulando a partida de um grande número de pessoas do campo para ocupar vagas nas cidades que cresciam, formando uma nova realidade populacional e econômica brasileira.

O surgimento de outra estrutura de classes na sociedade brasileira da época impulsionou a necessidade de criar e vender produtos que atendessem aos novos segmentos comerciais, ou seja, teve início a oportunidade de criar e fornecer produtos de acordo com os interesses e idades específicas. Lajolo e Zilberman (1987) abordam esse momento da história do Brasil, que procurava veicular um *status* de país industrializado:

Decorrente dessa acelerada urbanização que se deu entre o fim do século XIX e o começo do XX, o momento se torna propício para o aparecimento da literatura infantil. Gestam-se aí as massas urbanas que, além de consumidoras de produtos industrializados, vão constituindo os diferentes públicos, para os quais se destinam os diversos tipos de publicações, feitos por aqui: as sofisticadas revistas femininas,

os romances ligeiros, o material escolar, os livros para as crianças. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p. 25).

Assim como ocorreu na Europa, com o surgimento de uma nova população urbana, fez-se necessário educar a infância brasileira para formar um novo pensamento, que sedimentasse novos valores, os quais deveriam estar adequados à realidade industrializada.

Coube à escola, então, educar a infância para a realidade industrial, o que permitiu que, nos séculos XIX e XX, aparecesse um tipo de produção didática e literária dirigido particularmente ao público infantil, visto que, nesse momento, surge um “clima de valorização da instrução e da escola, simultaneamente a uma produção literária variada, desponta a preocupação generalizada com a carência de material adequado de leitura para crianças brasileiras” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p. 28).

Nasce, assim, a literatura infantil, que busca desde esse período seu espaço dentro e fora da escola, por sua natureza de excelente instrumento de formação de leitores.

Nesse contexto, concebemos *literatura* como

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 1995, p. 242).

Podemos afirmar, por conseguinte, que todos os povos que habitaram a face da Terra, no decorrer da história da humanidade, fizeram algum tipo de efabulação, por ser o universo fabulado indispensável ao ser humano e porque a literatura “aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 1995, p. 242).

Na verdade, a literatura será compreendida por nós como um importante instrumento de formação humana, pois ela

[...] não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. *Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco*<sup>18</sup>. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. (CANDIDO, 1995, p. 243-244).

---

<sup>18</sup> Grifo nosso.

Segundo Antonio Candido (1995, p. 243), a literatura enquanto arte “é um fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e o inconsciente”, de sorte que igualmente reafirmamos que ela é um direito humano inalienável.

De acordo com o autor, humanização é um

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 249).

Assim como Antonio Candido, concebemos a literatura como um direito de toda pessoa, pois a mesma é construída a partir de uma motivação estética, uma forma de arte baseada em palavras, que produz, em quem lê, uma forma rica de atuar sobre o mundo, oferecendo ao leitor uma maneira de compreender e refletir sobre seu eu interior. De fato, a leitura literária propicia ainda novas respostas e escancara, para quem entra em contato com ela, um mundo de infinitas possibilidades para compreender o que está ao seu redor.

E, por último, mas não menos importante, na literatura, o real e o imaginário convivem com naturalidade. E é graças a esse caráter de criação ficcional em palavras que a literatura permite o diálogo do leitor com o texto, tornando sua obra aberta para os leitores.

Na visão de Umberto Eco (1968), uma obra de arte é aquela que se caracteriza por ser finalizada pelo intérprete, uma vez que é aberta, ou seja, ela consente a quem está lendo optar por diferentes possibilidades de interpretação, entendimento e apropriação do significado do texto, por meio de sua experiência, maturidade e aprendizagem.

A linguagem enquanto arte se alimenta do imaginário e do real, mobilizando as experiências e o pensar do leitor, para manter o mundo em aberto e conseguir, assim, pensar sobre o significado dele e não apenas reproduzi-lo, quer dizer, irá estimular o desenvolvimento estético do leitor, pois não explicará o mundo como o faz a ciência e a razão; entretanto, por ser rica em intenções e fecunda em ambiguidades, a arte terá o poder de fazer sentir, gerando o refinamento do espírito e ocasionando uma nova percepção sobre o mundo, as pessoas e as relações existentes.

Para finalizar, podemos dizer que é por dar voz e vez ao leitor que a literatura se torna um importante instrumento de emancipação do sujeito, já que não propicia a

existência de uma única concepção ou maneira de ver o mundo, porém promove e admite a emissão de opiniões diversas e o diálogo entre e com os sujeitos envolvidos

A literatura é uma obra de arte, ainda, por possibilitar ao leitor se apropriar de uma gama enorme de significados, os quais podem ser descobertos em seu interior, trazendo uma infinidade de probabilidades, que requer do leitor a atribuição de sentido, só completada quando quem está lendo percebe a multiplicidade de mundos, no interior da obra literária, e a capacidade da palavra em expô-los, por meio de sua riqueza polissêmica.

Isto se deve ao fato de a literatura ser construída inspirada em uma motivação estética, uma forma de arte baseada em palavras, que produz em quem lê uma maneira rica de atuar sobre o mundo.

A palavra em forma de arte age sobre o leitor, pois a literatura

[...] sintetiza, por meio de recursos da ficção uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (ZILBERMAN, 1983, p. 22).

Em suma, a literatura passa a ter um importante papel na formação do ser humano, propiciando à criança a plena liberdade de lidar com as pistas e espaços em branco encontrados no texto, para que atualize sua leitura fazendo emergir “a memória de leituras anteriores e de dados culturais” (GOULEMOT, 2001, p. 113).

### 3.2 Viajando pelas estratégias de leitura

Após descrever o processo de seleção das obras por nós escolhidas e o que focaríamos, em cada uma delas, passamos a explicitar as estratégias de leitura, buscando defini-las e discorrendo sobre a maneira de utilizá-las.

Nosso principal aporte teórico, para abordarmos as *estratégias de leitura*, é Isabel Solé (1998, p. 69-70), que considera a expressão como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” e que tais procedimentos são trabalhados em três momentos: antes, durante e depois da leitura.

As estratégias ensinadas na escola, segundo Solé (1998, p. 73), “devem permitir que o aluno planeje sua tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela, facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos.” Em consequência, uma estratégia de leitura é o emprego de esquemas ou procedimentos, por um leitor, para obter, avaliar e servir-se de uma informação presente no texto.

Isabel Solé (1998) afirma que as atividades trabalhadas *antes da leitura*<sup>19</sup> devem esclarecer aos alunos os objetivos da leitura, para que os mesmos possam selecionar, analisar e utilizar as habilidades e estratégias que estejam de acordo com o solicitado. Essas estratégias devem fornecer às crianças informações sobre o que saber e o que fazer, conforme os elementos propostos.

Cabe então, ao professor, selecionar as obras trabalhadas, separar os materiais necessários para facilitar o entendimento, levantar hipóteses sobre a receptividade dos alunos e suas dificuldades, oferecer auxílio, segundo as necessidades, estabelecer previsões e relações sobre o texto, levantar questões, apresentar os textos e auxiliar na atualização dos conhecimentos possuídos pelos estudantes. É nesse momento da leitura que o educador deverá ativar os conhecimentos prévios dos alunos.

O entendimento de um texto antes da leitura requer dos discentes que estes usem seus conhecimentos prévios, que, para Kleiman (2002), são aquelas informações que o leitor já tenha vivenciado, ou seja, adquirido ao longo de sua vida. Ângela Kleiman (2002) salienta, ainda, que existem diversos níveis de conhecimentos trazidos pelo aluno que agem na construção do processo de leitura. Tais conhecimentos seriam: o conhecimento linguístico,

---

<sup>19</sup> Grifo nosso.

o conhecimento textual e o conhecimento de mundo, os quais auxiliam o leitor a construir o sentido do texto e a interagir com o mesmo.

O conhecimento linguístico é aquele que os falantes nativos de uma língua possuem. Esse saber abrange, segundo a autora, desde o conhecimento sobre a pronúncia da língua, perpassando pelo conhecimento acerca do vocabulário e regras gramaticais, até o conhecimento quanto ao uso da língua.

Já o conhecimento textual está relacionado ao texto, pois, quanto mais conhecimento um leitor possui sobre um determinado documento escrito, sobre suas estruturas textuais e os tipos de textos (narração, exposição, descrição, argumentação) com os quais mantém contato, maior será sua compreensão.

Por último, Angela Kleiman (2002) aborda o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico, que pode ser adquirido formal ou informalmente. Esse conhecimento é relevante para a leitura do texto e deve ser ativado ao iniciarmos o ato de ler, do contrário, ocorrerá a incompreensão, porque o leitor não estará familiarizado com o assunto ao qual o documento escrito se refere.

Ao fazer uso dos conhecimentos prévios, o educador deve auxiliar os estudantes a desenvolver as estratégias de previsão em relação ao texto que será lido pela sala, uma vez que o ato de prever ajuda os leitores a fazer conexões entre o que eles estão lendo e o que eles já conhecem, trazendo sentidos para o texto, a fim de extrair e descobrir sobre o que vão ler.

A esse respeito, Frank Smith (2003) argumenta:

A previsão é o núcleo da leitura. Todos os esquemas, scripts e cenários que temos em nossas cabeças – nosso conhecimento prévio de lugares e situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilitam-nos prever quando lemos, e assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. A previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambigüidade e elimina, de antemão, alternativas irrelevantes. (SMITH, 2003, p. 34).

Nesse sentido, a previsão não é tentar fazer com que o leitor busque realizar adivinhações descabidas e incoerentes, nem apostar para chegar ao resultado mais provável, porém, é levar o leitor a realizar previsões prováveis, eliminando alternativas improváveis. O leitor tenta, então, diminuir a sua incerteza, buscando alternativas mais admissíveis dentre a gama de situações oferecidas.

Quando o mediador de leitura auxilia os alunos, no ato de aprender a fazer e revisar as previsões, ele estará ensinando os leitores a se manterem focados no processo de

ler, oferecendo recursos para que estes apoiem a construção do sentido daquilo que estão lendo.

O leitor, antes da leitura, deve ser capaz de levantar perguntas que sejam respondidas durante o ato de ler, de sorte que isso seja útil à compreensão dos alunos, no que concerne aos textos lidos e à checagem e conferência dos dados previstos pelos leitores.

As estratégias enfocadas *durante a leitura*<sup>20</sup> devem basear-se na observação da leitura compartilhada entre estudantes e docentes, pois, conforme Solé (1998, p. 116), “[...] os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as ‘estratégias em ação’ em uma situação significativa e funcional”. Dessa forma, as crianças terão contato com diferentes problemas levantados para cada um dos textos e para as diferentes soluções apresentadas.

Podemos dizer que, ao ensinar os discentes a formular suas próprias ações de leitura, por meio de questões e soluções, o educador instrui o estudante a organizar o seu próprio pensamento, levando-o a se tornar cada vez mais independente, no processo de ler e aprender com um texto.

Para desenvolver o processo de ler, o educador deve valorizar as leituras compartilhadas entre os alunos e, de modo análogo, a leitura realizada pelo próprio professor, já que, dessa maneira, irá oferecer um modelo aos educandos e servirá como referência para o desenvolvimento da leitura das crianças.

O processo de aprendizagem da leitura, de acordo com Rildo Cosson (2006, p. 27), “implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamento de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço”, de sorte que, quando o leitor se propõe ler, este abre uma porta entre o seu mundo e o mundo do outro. Assim sendo, “o sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro” (idem, 2006, p. 27).

É nesse momento que o professor fará a verificação da construção de significado realizada pelos alunos, por meio do diálogo destes com o mundo do qual fazem parte e com os colegas da sala, conseguindo, portanto, estabelecer relações entre o que foi lido e o que ele vivencia, no seu dia a dia.

Assim, a interpretação é um ato solidário, ou seja, são as trocas realizadas com as pessoas que estão ao redor do leitor que irão possibilitar a apreensão da diversidade de

---

<sup>20</sup> Grifo nosso.

sentidos que os textos literários possuem. O “bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (COSSON, 2006, p. 27).

O desenvolvimento da competência linguística, por parte da criança – a linguagem que fala, a que escuta e a que escreve – necessita prioritariamente do contato com outras pessoas, porque esse intercâmbio com e entre elas propiciará a aprendizagem dos usos, funções, regras e significados da língua.

Quanto maior for o contato das crianças com livros lidos e contados para ela e por ela, maiores serão as experiências compartilhadas, as ideias e opiniões relacionadas com as histórias, o que gerará o desenvolvimento de respostas interpretativas mais variadas e complexas, por parte delas.

Nas atividades trabalhadas durante a leitura, faz-se necessário estimular a leitura silenciosa, para que as crianças possam realizar sozinhas as atividades demonstradas pelo professor. Em virtude disso, o professor deverá propor atividades que requeiram dos alunos, segundo Solé (1998, p. 118):

- Formular perguntas sobre o que foi lido (op. cit., 1998, p. 118);
- Formular previsões sobre o texto (op. cit., 1998, p. 118;)
- Esclarecer suas possíveis dúvidas sobre o texto (op. cit., 1998, p. 118);
- Resumir as idéias contidas no texto (op. cit., 1998, p. 118).

São as ações de leitura realizadas nesse momento que permitirão que as crianças façam inferências sobre o texto lido. Segundo Gretchen Owochi<sup>21</sup> (2003), inferir é uma estratégia que permite aos leitores considerar o texto sob uma nova perspectiva de seu conhecimento prévio e a criar sentidos únicos através de informações que não foram dados pelo autor, ou seja, são aquelas informações que não se encontram explícitas, mas que os alunos podem ler nas entrelinhas, quer dizer, é por essa estratégia que o leitor poderá ler os silêncios trazidos nas obras literárias.

A estratégia de inferência, ainda de acordo com Gretchen Owochi (2003), está diretamente relacionada à estratégia de previsão, porque igualmente faz uso dos conhecimentos prévios dos alunos, para que estes consigam se posicionar perante e sobre o texto lido.

---

<sup>21</sup> Tradução nossa.

No uso da estratégia de inferência, o leitor consegue frequentemente criar novos e inusitados sentidos, em relação às informações, que muitas vezes ainda não foram oferecidas pelo autor, mas que, em algum momento, surgirão no texto.

Por conseguinte, assinalamos que as atividades propostas durante a leitura requerem dos discentes a compreensão do texto, permitindo que eles trabalhem com aspectos mais gerais e com os significados mais específicos do texto.

Em seguida, o professor pode proporcionar ocasiões em que os alunos discutam coletivamente sobre os aspectos estudados e que caminhos intelectuais utilizaram, para chegar às situações levantadas, buscando fazer com que os discentes estabeleçam relações entre os conhecimentos prévios e os novos apresentados pela obra lida, por meio de resumos, explicações, esclarecimentos, recontos, exposições e sínteses.

Esse momento de leitura e discussão coletiva, cujas estratégias são aplicadas por todos, é denominado por Isabel Solé (1998, p. 118) como “tarefas de leitura compartilhada”. E é durante essa etapa do trabalho que o educador deve ficar atento aos erros cometidos pelos estudantes, pois, de acordo com a autora,

[...] a questão dos erros e do que se faz quando eles são detectados é da maior importância, pois nos informam – e isto pode parecer um paradoxo – sobre o que o leitor compreendeu, sobre o que ele sabe ou não sabe que compreendeu e sobre sua possibilidade de tomar decisões adequadas para resolver o problema. Não se trata de fazer uma apologia da leitura com erros, mas de ser capaz de interpretá-los em uma dimensão mais ampla da que costuma ser freqüente na escola. (SOLÉ, 1998, p. 125).

De acordo com Colomer e Camps (2002), a leitura compartilhada e em voz alta é muito importante para as crianças, porque favorece a associação entre os signos gráficos e a linguagem, desenvolvendo o vocabulário e a compreensão de conceitos, bem como o conhecimento da linguagem escrita dos livros. As autoras enfatizam, ainda, que os professores devem incorporar a atividade de leitura em voz alta, dentro de sua programação diária.

As estratégias seguintes serão utilizadas *depois da leitura*<sup>22</sup>, ajudando na retomada e na reflexão sobre as relações estabelecidas anteriormente, de sorte a auxiliar o aluno a desenvolver vários tipos de atividades cognitivas, as quais permitam ao discente: criticar, elaborar opiniões, fazer comparações, fazer conexões pessoais com outras obras, estabelecer a causa e o efeito presente no enredo da obra, considerar as intenções e pontos de vista do autor do livro, e aplicar as informações novas, adquiridas com a leitura.

---

<sup>22</sup> Grifo nosso

Nessa etapa do trabalho, de acordo com Isabel Solé (1998), os alunos devem realizar individualmente as tarefas de:

- Formular seus resumos;
- Identificar o tema do texto lido;
- Identificar as idéias principais;
- Levantar questionamentos sobre o texto;

Algumas das atividades propostas podem voltar-se para a realização de questões e da escrita de resumos, visto que é necessário compreender o tema e a ideia principal do texto. Depois da leitura, os alunos devem iniciar um processo de avaliação sobre a obra lida, a partir de todas as informações levantadas no decorrer da realização de suas atividades, buscando, por exemplo, a ideia principal, o tema, as ideias secundárias, os contrastes apresentados pela obra, as relações com outras etc.

Além disso, Isabel Solé (1998) propõe, ao citar em sua obra o autor Van Dijk, que os professores trabalhem nesse momento ainda a “relevância textual” e a “relevância contextual”<sup>23</sup> de uma obra.

A relevância textual seria a importância atribuída ao teor de um texto, em relação a sua estrutura e aos sinais utilizados pelo autor, para marcar o que este considerou mais interessante (tema, comentário, recapitulações, sínteses, frases etc.). É interessante ir discutindo com os alunos o motivo de o autor ter escolhido determinado cenário, tempo ou personagem, para vivenciar a história escrita por ele.

Já a relevância contextual é a importância conferida pelo leitor a certos trechos ou ideias contidas no texto, em função de sua atenção, anseios, desejos e interesses. Nesse sentido, o educador pode, juntamente com os alunos, localizar palavras ou expressões que os leitores consideraram relevantes para o sentido do texto, durante o ato de ler.

De acordo com Solé (1998), a relevância textual e a relevância contextual irão variar ou coincidir, conforme a leitura realizada, ou seja, não será valorizado o que autor considera fundamental, mas aquilo que a comunidade de leitores elegeu e a que atribuiu valor.

No decorrer desse processo, o professor deve informar sempre aos seus alunos o que ele considera mais importante e por que, discutindo com os discentes o motivo de tais informações serem consideradas e/ou descartadas pelo educador, durante a seleção.

Para auxiliar no processo de compreensão do texto, a autora propõe a realização de resumos das obras, pois, de acordo com Isabel Solé (1998, p. 146), “é

---

<sup>23</sup> Grifo nosso.

importante prestar atenção ao fato de que lemos e elaboramos o resumo de acordo com nossos esquemas de conhecimento e com o que nos deixam e nos fazem interpretar do texto”.

Após discorrer sobre o emprego das estratégias propostas por Isabel Solé (1998) para antes, durante e depois da leitura, gostaríamos de esclarecer alguns pontos.

No processo de desenvolvimento e aplicação das estratégias de leitura, a autora afirma que o leitor deverá perceber que os propósitos do ato de ler diferem e se constroem com base nos objetivos traçados por aquele que lê.

A autora Isabel Solé (1998) propõe o ensino progressivo das estratégias de leitura, baseada em três ideias relacionadas com a concepção construtivista de aprendizagem:

1. A concepção clássica, que afirma que a situação educativa é um processo de construção conjunta de conhecimentos, em que os sujeitos (professores e alunos) se auxiliam na construção do saber, por meio das relações que estabelecem entre si;
2. A ideia que concebe que a função do professor é ser um guia (participação guiada) no processo de construção do ato de ler, isto é, o educador, por ser mais experiente, serve como modelo e referência para os alunos;
3. E a comparação da construção do conhecimento com o *andaime*, cujo saber deve ser construído a partir de proposta, que esteja um pouco além daquilo que as crianças são capazes de realizar, pelo professor.

Para Solé (1998, p. 133), “não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura” e que, apesar de a autora ter optado por sua classificação em três momentos, ela defende a indistinção destes. Assim sendo, podemos usar uma única estratégia antes, durante e depois da leitura, uma vez que as mesmas são flexíveis e se fundem, no decorrer do processo de ler.

O trabalho com estratégias que englobam o antes, o durante e o depois da leitura possibilita ao estudante construir, gradativamente, suas próprias práticas de trabalho, por meio do contato com os métodos praticados por outros alunos e pelo educador, usando a diversidade de textos com os quais mantém contato.

Ressaltamos que essas estratégias, ainda que constituam procedimentos destinados a facilitar o ensino, não devem ser tratadas como receitas ou técnicas precisas, mas

como uma maneira diferenciada de trabalhar a leitura de forma flexível e adaptável a cada obra, a cada sala e a cada docente.

Para encerrarmos, consideramos que,

[...] apesar do reconhecimento espontâneo da afirmação *ler é entender um texto*<sup>24</sup>, a escola contradiz, com certa frequência, tal afirmação ao basear o ensino da leitura em uma série de atividades que se supõe mostrarão aos meninos e às meninas como se lê, mas nas quais, paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que entendam o que diz o texto. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 29).

Atualmente, as escolas não oferecem aos estudantes oportunidades para que eles reflitam e dialoguem sobre o texto, o que resulta na não utilização das estratégias de leitura e prejudica a compreensão dos textos, por parte dos discentes. É por esse motivo que propomos novas ações de leitura, a partir de obras de literatura que busquem desenvolver a formação leitora dos alunos, por meio das estratégias de leitura.

Essas ações são propostas nesta Dissertação, pois, de acordo com nossa concepção,

[...] ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. *É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandidos sentidos.*<sup>25</sup> Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética. (COSSON, 2006, p. 120).

Defendemos o trabalho com as estratégias de leitura, já que, ao ensinar o aluno a pensar por si mesmo, possibilitaremos que ele seja mais autônomo, na realização de suas atividades, pensando sobre o que e como realizar suas atividades. Esse é realmente o papel da escola: ensinar a criança a pensar para que esta possa se realizar enquanto pessoa e leitora.

---

<sup>24</sup> Grifo das autoras.

<sup>25</sup> Grifo nosso.

### 3.3 Sobre a sala e os outros momentos de leitura

A sala da 3ª série do Ensino Fundamental tinha outros momentos de leitura além daqueles propostos, durante a investigação, cujos objetivos eram diversos daqueles elencados para esta pesquisa.

Nos momentos de leitura indicados para a sala, eu tinha que abranger todas as atividades de leitura que viessem a atender de uma forma ou de outra as exigências provenientes da Rede Municipal, em relação à promoção da leitura.

Eu iniciava os trabalhos diários por meio da realização de leituras de obras inteiras ou capítulos de livros literários selecionados para as crianças. De acordo com Richard Bamberger (1995), essa atividade de leitura permite a familiarização do aluno com a literatura, uma vez que para o autor, ouvir histórias é mais fácil do que ler, quando se trata de leitores iniciantes, pois auxilia na compreensão do significado.

Os textos lidos diariamente por mim podem ser considerados livros estéticos (como são denominados por SILVA et al., 2002), que são aqueles que permitem ao leitor refletir sobre o que está lendo e se apropriar disso. Em seguida, eu e os alunos fazíamos comentários sobre a história lida, sem que houvesse cobranças de nenhum tipo.

Todas as segundas-feiras, às 10h, os estudantes tinham o “Horário da Biblioteca” e passavam cinquenta (50) minutos nela, lendo obras escolhidas por eles. Era o momento da leitura – fruição do texto, de acordo com João Wanderley Geraldi (2006), em que estes liam obras que fossem do seu agrado, sem nenhuma obrigação decorrente da leitura realizada.

Em muitos momentos, observamos o material que era lido pelos alunos na biblioteca escolar e notamos que, apesar de os discentes gostarem de livros literários, alguns tinham preferência por materiais de leitura que explicassem o mundo e os fenômenos que faziam parte dele (a vida dos bichos, a Terra, as plantas, o Universo, o fundo do mar, os vulcões etc.).

Conforme Richard Bamberger (1995, p. 60), cada leitor “lê de modo diferente e tira do livro especialmente aquilo que o atrai e o que corresponde aos seus interesses”, de sorte que constatamos que as crianças faziam isso, quando iam para a biblioteca.

Na sala de aula, havia ainda um acervo de 25 livros retirados por mim da biblioteca, que as crianças trocavam todas as semanas, às quartas-feiras e levavam para casa e traziam de volta na semana seguinte. Ressalto minha preferência pela retirada dos volumes

dentro da sala pois assim, eu podia observar quais livros os estudantes gostavam de ler, o que me auxiliava a traçar o perfil leitor deles.

Uma outra pilha, formada por 25 livros, ficava à disposição na sala de aula, para que eu e os alunos lêssemos de forma silenciosa e individual, às quartas-feiras, durante 15 minutos. Cada estudante selecionava o livro que quisesse ler e, no decorrer desse tempo, realizava a leitura.

Segundo Ana Maria Kaufman e Maria Helena Rodríguez (1995), é extremamente importante que o educador selecione os textos que irá utilizar, de acordo com as características de sua turma: “A tarefa de selecionar materiais de leitura para os alunos é, em todos os níveis e modalidades da educação, uma das tarefas mais árduas que o professor tem que assumir em sua atividade pedagógica” (p. 45), e especificamente as obras de literatura, pois “os leitores se formam com a leitura de diferentes obras” (ibidem, p. 45).

Ainda na classe, havia uma quantidade considerável de gibis, os quais as crianças liam sempre que terminavam as atividades propostas. Além disso, sempre que possível, a sala inteira tinha a oportunidade de ler. Os estudantes se sentavam no corredor ou no chão da sala, em grupos ou individualmente, e ficavam lendo as histórias em quadrinhos, durante o tempo proposto.

Tendo em vista que todos nós “certamente aprendemos a ler a partir do nosso contexto social” (MARTINS, 1988, p. 15), resolvemos tomar como fundamento o interesse que os alunos demonstravam pelas histórias em quadrinhos, para que os mesmos pudessem lê-los.

Para Waldomiro Vergueiro (2006, p. 8) “as histórias em quadrinhos vão de encontro das necessidades do ser humano, na medida em que utilizam fartamente um elemento de comunicação que esteve presente na história da humanidade desde o princípio: a imagem gráfica”. E essa necessidade é tão presente no ser humano, desde os nossos primórdios, que, mesmo atualmente, as crianças iniciam seu processo de comunicação com e sobre o mundo por meio dos desenhos e visam a “comunicar uma mensagem” (VERGUEIRO, 2006, p. 9).

Além disso, desde a divulgação dos resultados do Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA) e do o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, que expuseram à ineficácia do ensino de leitura praticado no Brasil, nós, educadores, pautamos nosso trabalho por atividades que objetivam desenvolver competências requeridas nas avaliações externas e, para isso, realizamos a didatização de diversos tipos de textos, com o objetivo de propô-los aos alunos.

#### 4 Refletindo sobre os caminhos propostos...

Por isso é que agora vou assim  
no meu caminho. Publicamente andando  
Não, não tenho caminho novo.  
O que tenho de novo  
é o jeito de caminhar.  
Aprendi  
(o que o caminho me ensinou)  
a caminhar cantando  
como convém  
a mim  
e aos que vão comigo.  
Pois já não vou mais sozinho.  
(Thiago de Mello)

Neste capítulo, as informações levantadas se referem à pesquisa feita na escola “Professor Jair Luiz da Silva”, na terceira série do Ensino Fundamental, no período matutino da Rede Pública Municipal de Ensino de Junqueirópolis/SP.

Ressaltamos que, por se tratar de uma Dissertação de Mestrado, tivemos que restringir nossa seleção a eventos que se adequassem à extensão dessa investigação e, por isso, não foi possível relatar todas as atividades e os resultados obtidos, mas os eventos elegidos foram organizados de forma que, atendessem à dimensão, ao tempo e à natureza de nossa pesquisa.

No decorrer da análise das situações vivenciadas por mim, enquanto professora e pesquisadora, alguns episódios foram se desvendando e por isso, foram selecionamos por nós, pois consideramos os mesmos relevantes para esta investigação.

Tais eventos foram divididos em tópicos que abarcaram os dados e as reflexões realizadas por nós, para facilitar a leitura. O corpus abaixo se relaciona primeiramente aos diferentes modos de leitura propostos; depois, às situações que comprovaram o uso das estratégias de leitura, por parte dos alunos, e, por último, à inserção social e aos sentimentos evidenciados no ato de ler e à necessidade de propor leituras compartilhadas.

#### 4.1 Os diferentes modos de leitura...

Durante a realização de nossas pesquisas bibliográficas, tivemos contato com vários autores que nos auxiliaram na reflexão sobre como propor diferentes maneiras de ler para e com os alunos. Isabel Solé (1998) afirma serem os objetivos da obra que definem o que e como realizamos o ato de ler e quais os sentidos atribuídos pelo leitor ao texto lido.

Definimos, então, que os modos de leitura são as diferentes formas que leitor procede, diante dos tipos de texto, pois cada gênero exige do leitor leituras diversas, que acarretam a sua interação com o escrito e interferem na produção de sentidos sobre o documento lido.

Por esse motivo, no decorrer de nossa pesquisa, propomos às crianças atividades de leitura pautadas em tipos de leitura diferenciados, para que estas pudessem desenvolver seu processo de formação leitora. Para o primeiro livro, intitulado *Ana, Guto e o Gato Dançarino*, solicitamos que os alunos lessem em duplas e em voz alta.

Cada par de estudantes ganhou um exemplar da obra e, no interior do volume oferecido, havia adesivos colados em algumas páginas, que continham questões previamente anotadas. Essa proposta didática objetivava a realização das antecipações das informações do enredo, por parte dos discentes, uma vez que as perguntas se referiam aos fatos que ainda iriam acontecer, na trama da história. Nesse sentido, eles realizaram a leitura dos livros com interrupções, em que discutiam com os colegas o que viria.

Uma das perguntas feitas, colocada na página 14 do livro, pedia que as crianças respondessem “Como Guto e o Gato Dançarino pagarão a Ana?” – e as respostas dadas por elas foram estas:

*Há Ana deu a botina para os dois de graça só se eles ficarem amigos da Ana*  
(D1)

*Com uma dança.* (D2)

*Ensinando ela dançar* (D3)

*Guto e gato vão chamar ela para o grupo* (D4)

*Pagar com aula de dança* (D5)

*Com um sorvete?* (D6)

*Guto pagara Ana dançando* (D8)

*Com uma sapatilha* (D9)

Podemos perceber que a maioria das crianças conseguiu prever que seria por meio da dança, como é o caso das duplas D2, D3, D4, D5 e D6. Já as duplas D1 e D9 responderam, a partir dos objetos que a personagem produzia e, por isso, levantaram também

hipóteses cabíveis, dentro da atividade. Entretanto, a dupla D6 levantou uma hipótese pouco provável, se consideradas as pistas dadas tanto pela ilustração quanto pelas tarefas feitas anteriormente, para essa obra.

Para a leitura da segunda obra, *O Apanhador de Sonhos*, os educandos também realizaram a leitura do livro em duplas e em voz alta, mas, neste caso, não houve interrupções, ou seja, eles leram a história do início ao fim, “num fôlego”, e somente após o término da leitura cumpriram as atividades relacionadas ao enredo.

Já para a publicação *O Catador de Pensamentos*, cada aluno tinha um exemplar do livro e desempenhou a leitura individualmente e em silêncio, para depois fazer as atividades propostas.

Nossa primeira preocupação foi propor às crianças um tipo diferenciado de leitura para cada obra oferecida, a fim de que pudéssemos observar como as mesmas se sentiriam, ao cumprir a tarefa solicitada:

Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura. Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária, outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que se pode ler rapidamente, outros devem ser lidos devagar. Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão, voltando-se atrás para certificar-se do entendimento; outros que se segue adiante sem dificuldade, entregue apenas ao prazer de ler. Há leituras que requerem um enorme esforço intelectual e, a despeito disso, se deseja ler sem parar; outras em que o esforço é mínimo e, mesmo assim, o desejo é deixá-la para depois. (BRASIL, 1997, p. 57).

Na realização da leitura da primeira obra, nossa atenção foi focada na Dupla 3, formada pelos estudantes A6 e A13. Nessa atividade, os alunos principiavam a leitura da obra, mas tinham que realizar paradas, conforme fossem localizando nas páginas dos livros questões que antecipavam o enredo da história. Apesar de as crianças serem instruídas no começo da atividade sobre como deveriam realizar a leitura, elas não conseguiram ler de outra forma, ou seja, elas liam mas não interrompiam e discutiam a história, conforme solicitado.

Durante o processo de leitura, percebemos que outros estudantes demonstravam as mesmas dificuldades; por isso, decidimos parar a atividade, orientar outra vez os discentes sobre a forma de ler proposta e, no final da explicação, retomamos a tarefa.

Ao refletirmos sobre o comportamento das crianças, nessa tarefa, concluímos que, “tradicionalmente, a escola transmitiu a idéia de que ler é oralizar qualquer tipo de texto escrito, unidade após unidade, sem jamais descolar-se dele e tão rapidamente quanto possível

sem cometer equívocos” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 69). Assim sendo, apesar das explicações oferecidas aos educandos, eles realizaram somente um único modo de ler, de sorte que não conseguiram efetuar a ação leitora de acordo com a proposta.

Outro fato ocorreu durante a leitura da terceira publicação, denominada *O Catador de Pensamentos*. Após o término da gravação e a saída da sala da pessoa que filmava as propostas de leitura, os alunos A5 e A1, que apresentavam um bom desenvolvimento em relação à leitura e, por isso, eram considerados leitores eficientes, fizeram algumas considerações anotadas por mim em meu caderno, pois achei a situação realmente muito rica, no sentido de reflexão sobre o processo de formação leitora.

A aluna A1 me disse:

*“Professora, porque deu um livro para cada um? Prefiro ler em dupla porque eu entendo mais!”*

O aluno A5 que ouvia a conversa confirmou:

*“Eu li sozinho e não entendi nada!”*

Quando estava transcrevendo a escrita do Diário de Leitura das crianças, para fazer as análises, encontrei o material abaixo registrado no caderno da aluna A1, alusivo à terceira obra aplicada e referente à atividade em que pedia a elas para opinar sobre o livro:

*A história achei um pouco grande e triste porque li o livro sozinho<sup>26</sup> e gosto de histórias grandes mais alegres que seja um final feliz nessa história.*  
*(Diário de Leitura, aluna A1)*

Ao analisarmos os dados acima, reafirmamos nossa concepção de leitura interacionista, porque, de acordo com Vigostsky (1993, 1998a, 1998b), a linguagem e o pensamento se originam do convívio social, e os estudantes demonstraram suas dificuldades de compreensão, ao realizarem a leitura sem auxílio e silenciosamente.

Por conseguinte, enfatizamos que o diálogo entre todos os sujeitos presentes no âmbito escolar, durante o ato de ler, favorecerá a valorização, a interação e o desenvolvimento da formação leitora das crianças, uma vez que o indivíduo e a sociedade são elementos constitutivos de um todo, o qual deve ser apreciado na escola.

E, ao ponderar sobre os dados acima, refletimos que, apesar de tradicionalmente os alunos lerem na escola os textos sempre sozinhos, silenciosa ou

---

<sup>26</sup> Grifo nosso.

oralmente, esse fato não contribuiu necessariamente para uma aprendizagem significativa e para a compreensão leitora delas. Desse modo, o professor deve promover, de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1997), o trabalho com a leitura de maneiras diversas, tais como: a leitura silenciosa individual, a leitura em voz alta em grupo ou individual, a leitura oral coletiva e por meio da escuta de alguém que lê diariamente.

Para a concepção interacionista, a leitura compartilhada é muito importante; entretanto, reafirmamos que a leitura silenciosa também deve ser valorizada no interior escolar, já que é imprescindível que o educador “não exclua um tempo essencialmente individual e silencioso no qual cada leitor possa adentrar com tranquilidade nos mundos imaginativos que lhe são propostos” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 98).

De acordo com Felipe Alliende e Mabel Condemarín (2005), a modalidade de leitura silenciosa é muito importante, pois, a partir dela, o significado é construído mais rapidamente pelo leitor, porque não exige dele a pronúncia e a oralização corretas das palavras, possibilitando ao leitor controlar suas ações de ir e voltar no texto, sempre que não houver compreensão e ainda permitindo que cada um realize sua leitura segundo seu ritmo.

Diversos autores ressaltam a necessidade de os professores promoverem diferentes modos de leitura, tais como João Wanderley Geraldi (2006) e Ana Claudia da Silva e Rosimeire Carbonari (2002), quando propõem a “leitura seguida de trabalho de aprofundamento do texto assentada numa concepção dialógica da aprendizagem” (SILVANA. CARBONARI, 2002, p. 104), que é aquela em que, após a realização da leitura oral, há um diálogo entre o docente e os alunos, enriquecido pela contribuição de todos por meio dos questionamentos e problematizações que resultem na compreensão do documento.

Muitas vezes, os professores perpetuam na escola práticas em que os estudantes não apreendem a ler de acordo com os objetivos e as estruturas do texto escrito, pois para Ana Claudia da Silva e Rosimeire Carbonari (2002), ainda existe no interior escolar práticas de leitura em que os docentes a utilizam somente para oralizar os textos lidos, como a Leitura Pressuposta e a Leitura Instrumental.

Na “Leitura Pressuposta” (SILVA; CARBONARI, 2002, p. 104), os educadores acreditam que, depois de uma leitura oral ou silenciosa, os alunos compreenderam o que leram sem qualquer trabalho de aprofundamento e explicação por parte do docente; ou, ainda, propagam a “Leitura Instrumental” (ibid, p. 104), em que o objetivo do professor é avaliar se o estudante realizou a emissão de voz corretamente, respeitando a pontuação, a entonação e mantendo os ritmos adequados, mas, muitas vezes, isso resulta na falta de

entendimento da criança, porque ela “não compreende o que lê, porque nesse momento está preocupada em oralizar corretamente” (SOLÉ, 1998, p. 26).

Afirmamos, por consequência, que a leitura em voz alta ou oralização do texto é ainda a principal atividade escolar de aprendizagem leitora (COLOMER; CAMPS, 2002) e que a escola sempre tratou a leitura como se ela fosse uma capacidade para ser utilizada sempre da mesma forma e com os mesmos objetivos.

Nesse sentido, as situações de leitura oral, no ambiente escolar, devem “cumprir uma função comunicativa” (ALIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 96), em que as crianças devam ser estimuladas a ler com objetivos bem definidos, ou seja, esse tipo de leitura tem significado quando alguém deseja “transmitir o que um texto diz a um receptor determinado” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 69). Podemos citar situações em que ocorra a leitura oral como, por exemplo: quando alguém lê avisos, apresenta seminários, encena peças de teatro, jograis, isto é, situações em que seja preciso comunicar algo simultaneamente para muitas pessoas.

Desse modo, podemos afirmar que, não raro, na escola, os discentes aprendem a ler da mesma maneira, não sendo oferecido aos estudantes atividades diversificadas de leitura e, por isso, eles acham impossível ler de outros modos, como: com interrupções, por partes, estimulando as discussões, por capítulos etc., como se todos sempre lêssemos da mesma forma todos os tipos de textos.

Entretanto, de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, “uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato” (BRASIL, 1997, p.56), e é essa diversidade que favorecerá o desenvolvimento do processo de formação leitora dos educandos, já que os mesmos ampliarão seus conhecimentos sobre o ato de ler e as intenções que os guiam, de acordo com o contexto e a situação em que terão que realizar a leitura.

Um outro aspecto nessa formação, em especial dos leitores iniciantes, é a leitura de textos não-verbais, pois as obras literárias selecionadas para esta pesquisa apresentam uma “dupla narração” (FARIA, 2004 p. 39), possuindo imagens e o texto verbal, de sorte que “o texto e a imagem se articulam de tal modo que ambos concorrem para a boa compreensão da narrativa” (FARIA, 2004 p. 39).

Um exemplo analisado em relação à leitura das ilustrações aconteceu com o primeiro livro, *Ana, Guto e o Gato Dançarino*, em que a criança A1 chamou a atenção do

aluno A14 sobre as imagens presentes na obra, buscando fazer com que ele compreendesse que era possível ler a partir dos elementos visuais.

*Como Guto e o Gato Dançarino pagarão Ana? Como Guto e o Gato Dançarino pagarão Ana? Como você acha que eles pagarão a Ana? Oh... olhando para desenho... e ela aqui... (A1)*

Quando o leitor iniciante é orientado, percebe que pode ler e entender a história por meio das ilustrações e que os livros trazem imagens, pois elas têm a finalidade de “tornar o texto compreensível” (BAMBERGER, 2005, p. 50) para quem lê.

Além disso, no decorrer da pesquisa, solicitei aos alunos que emitissem suas opiniões sobre as ilustrações presentes nos livros. De acordo com o que observamos, eles elaboraram suas leituras a partir das gravuras, ou seja, refinaram o seu olhar em relação às imagens.

No início, os discentes fizeram afirmações que poderiam aludir a qualquer ilustração, independentemente do contexto em que estavam, utilizando características como: bonita, colorida, ótima etc.

#### LIVRO 1: *Ana, Guto e o Gato Dançarino*

*A ilustração é boa porque é bem bonita e bem feita e tem varias cores vivas (A5)*  
*Eu amei a ilustração porque a ilustração chamou a minha atenção (A12)*  
*Eu achei as figuras muito coloridas e enfeitadas (A18)*  
*Eu achei a ilustração do livro bonita porque é toda colorida e muito bem feita os desenhos são tudo muito bonito (A19)*

#### LIVRO 2: *O Apanhador de Sonhos*

*Eu gostei da ilustração porque é colorida e bonita. (A5)*  
*A ilustração foi feita muito ótima porque tem desenhos diferentes, porque essa história é séria. (A10)*  
*Eu gostei porque era muito colorido(A13)*

#### LIVRO 3: *O Catador de Pensamentos*

*Eu gostei da ilustração porque é colorida e bonita (A5)*  
*Na ilustração eu gostei quando os pensamentos viraram flores, porque as flores são bonitas. (A8)*  
*Eu gostei de todas as ilustrações porque o ilustrador fez um desenho bonito (A18)*

Embora neste momento os comentários se deteram em elementos como cor e exatidão, quando questionados sobre o significado das imagens os estudantes emitiram opiniões diferentes. As crianças iniciaram o processo de análise mais aprofundada das ilustrações, especialmente em relação ao terceiro livro, pois elas conseguiram perceber algumas características do esboço como o detalhe do nariz do Senhor Rabuja ser grande e até mesmo o caso do aluno A15, em que este caracterizou a ilustração como engraçada (cômica).

*Eu gostei da ilustração porque o Senhor Rabuja tinha um narigão. (A3)*  
*Eu gostei da ilustração porque era tudo colorido e bem engraçado. (A15)*  
*Eu achei a ilustração legal porque começaram a aparecer os sonhos. (A15)*

Outro exemplo ocorreu com o estudante A2, pois este afirmou que as ilustrações da terceira obra o remeteram a figuras de terror, uma vez que o ilustrador optou pelo uso de cores escuras e frias para desenhar as imagens do texto e, por isso, a criança estabeleceu relações com seus conhecimentos prévios. Assim, tais elementos, na opinião do leitor, davam um clima de horror, ou seja, fizeram com que ele levantasse a hipótese de que o enredo da obra seria sobre acontecimentos sobrenaturais.

*A ilustração era bonita e muito chamativa parecia de terror. (A2)*

Além de opinar sobre as ilustrações e fazer apreciações pessoais, os discentes foram capazes também de lembrar momentos da história que mais lhes chamaram a atenção, por meio dos desenhos. Os alunos conseguiram conectar as idéias da linguagem não verbal com a verbal, ao integrar a parte da narrativa de que mais gostaram com a ilustração, quer dizer, relacionaram as partes da história com as imagens a que haviam atribuído maior significado.

Exemplos desse fato são os dados retirados do Diário de Leitura das crianças A15 e A8. O primeiro estudante falou sobre a ilustração do segundo livro, *O Apanhador de Sonhos*, afirmando: “*Eu achei a ilustração legal porque começaram a aparecer os sonhos*” (A15) – referindo-se às imagens em que o ilustrador desenhou os sonhos presentes no enredo. Já o educando A8, com respeito à terceira obra, *O Catador de Pensamentos*, declarou: “*Na ilustração eu gostei quando os pensamentos viraram flores, porque as flores são bonitas. (A8,)* pois, na parte do enredo em que os sonhos se transformam em flores, o ilustrador fez

uma imagem contendo flores diferentes, o que chamou a atenção da criança para essa parte do enredo.

*Eu achei a ilustração legal porque começaram a aparecer os sonhos. (A15)*

*Na ilustração eu gostei quando os pensamentos viraram flores, porque as flores são bonitas. (A8)*

Segundo Richard Bamberger (2005, p. 50), “a criança entra em contato com a linguagem das gravuras antes da linguagem das letras”; por esse motivo, reafirmamos que, para que o processo de formação leitora seja eficiente, faz-se necessário que o leitor aprenda e desenvolva a leitura das imagens na escola, uma vez que,

[...] o texto escrito e ilustração entrosam-se, completam-se, com a ilustração destacando os momentos significativos da história e facilitando a sua compreensão pela criança, enquanto o texto escrito dá mais detalhes sobre o que se passa, sem desviar a leitura das funções específicas do escrito e de seu componente literário. (FARIA, 2004, p. 38).

É função do professor, então, proporcionar a formação de um leitor de texto verbal e não-verbal, pois a não realização de uma dessas leituras provoca lacunas que distanciam o leitor da compreensão da obra como um todo. Além disso, são esses dois códigos que promovem a interação e constituem o significado do texto, a partir da relação com os pensamentos e sentimentos de quem lê.

As crianças realizam tanto o processo de leitura do texto verbal, quanto do não verbal, conforme comprova o dado retirado do Diário de Leitura do aluno A6, em relação ao terceiro livro lido, *O Catador de Pensamentos*:

*Nem se fala da ilustração! Era muito legal porque no escrito fala uma coisa e no desenho fala outra coisa... a ilustração é uma belezinha (A6)*

O dado acima transcrito demonstra que o estudante inicia o processo de leitura verbal e não verbal da obra lida e acredita que existem duas linguagens distintas, para narrar o mesmo fato. Dessa forma, o discente utiliza seus conhecimentos linguísticos para tecer um elogio à ilustração dentro de suas possibilidades e conhecimentos, ou seja, por meio dos conhecimentos prévios que possui, ele escreve suas reflexões sobre a imagem do texto e emite um julgamento sobre ela. Gostaríamos de ressaltar que a escrita do aluno reproduz seus pontos de vista e seus julgamentos, sem a intervenção do professor.

Assim, entendemos que, ao ensinar os alunos a estabelecerem relações entre a leitura verbal e não-verbal, despertamos novas capacidades e interesses nas crianças e contribuímos para o desenvolvimento delas, pois houve a interação por meio do diálogo entre as duas linguagens, que propiciou o desenvolvimento de outros conhecimentos e a compreensão do texto literário.

## 4.2 O desenvolver das estratégias de leitura

Desde o início desta pesquisa, nosso objetivo era analisar se os alunos conseguiriam ampliar o uso de suas estratégias de leitura e, em virtude disso, propusemos atividades orientadas, as quais nos fornecessem elementos para refletir sobre a formação leitora das crianças.

Após a observação e triagem dos dados, fizemos a análise do *corpus* e elegemos alguns eventos que explicitassem o uso das estratégias de leitura pelos estudantes envolvidos na investigação.

Para facilitar o entendimento e a organização, dividimos os eventos selecionados em três momentos distintos: antes, durante e depois da leitura, nos quais descrevemos algumas situações em que as estratégias de leitura foram usadas e como os discentes desenvolveram seus procedimentos leitores.

### 4.2.1 Antes da leitura

Já salientamos que as estratégias de leitura, segundo Isabel Solé (1998), são procedimentos de caráter elevado, isto é, são os processos mentais que selecionamos, consciente ou inconscientemente, “para abordar o texto” (KLEIMAN, 2002, p. 49), e que o professor pode proporcionar situações em que os alunos desenvolvam esses métodos.

Nesse sentido, podemos dizer que as estratégias de leitura são mecanismos individuais que o leitor desenvolve, ao longo de sua vida, para obter uma informação por meio do ato de ler. De acordo com os autores com os quais tivemos contato, tais como Isabel Solé (1998), Frank Smith (1999, 2003) e Mary Kato (1999), as estratégias empregadas por um leitor são: a previsão ou antecipação, a inferência, a verificação e a seleção.

A autora Mary Kato (1999) reparte as estratégias de leitura em dois tipos: as cognitivas e as metacognitivas. Segundo a autora, os procedimentos cognitivos designam os princípios que regem o comportamento de forma inconsciente do leitor e estão relacionados à história dele, aos conhecimentos que ele tem sobre o assunto, às hipóteses levantadas e aos seus objetivos, ao ler.

Já as estratégias metacognitivas de leitura são “os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas” (KATO, 1999, p. 124) e se referem àquilo que o indivíduo sabe sobre a sua própria cognição, incluindo procedimentos mais ou

menos conscientes que organizam o ato de ler, como o autoconhecimento, o conhecimento sobre as variáveis da tarefa e as estratégias para monitorar e avaliar a sua execução.

Embora a atividade de natureza metacognitiva seja individual, é possível propor práticas, a partir da experiência com diversos tipos de texto, que desenvolvam e aprimorem esses procedimentos, familiarizando o aluno com as estratégias, pois,

[...] se os leitores proficientes são capazes de descrever suas próprias estratégias, então há pelo menos a possibilidade de se ensinar essas estratégias aos leitores que não as possuem embora a atividade de natureza metacognitiva seja individual é possível propor práticas, a partir da experiência com diversos tipos de texto, que desenvolvam e aprimorem estas estratégias familiarizando o aluno com as mesmas.(LEFFA, 1996a, p. 53).

Isabel Solé (1998) destaca que, ao ler um texto, podemos antecipar e prever qual será o assunto abordado nas suas páginas, sem ao menos tê-las visto anteriormente. Consequentemente, as atividades propostas por nós antes da leitura tinham por objetivo fazer com que os alunos desenvolvessem suas estratégias de previsão e antecipação. Esses procedimentos são aqueles usados pelo leitor, quando este consegue levantar hipóteses antes de iniciar a leitura, ou seja, ele pode prever o que ainda está por vir na história.

Durante a realização das atividades antes da leitura, constatamos que muitas crianças não se sentiam à vontade para emitir as hipóteses levantadas, porque “formular hipóteses, fazer previsões exige correr riscos, pois por definição não envolvem a exatidão daquilo que se previu ou formulou” (SOLÉ,1998, p. 108) e, no ambiente escolar, o erro cometido pelo educando é visto como falta de conhecimento e, por isso, ele evita participar, para não cometê-los.

No entanto, a explicação em voz alta das hipóteses levantadas pelos estudantes é muito importante e deve ser estimulada, na escola, já que, assim, os alunos ampliam, desenvolvem e utilizam suas próprias estratégias de leitura.

A primeira atividade apresentada foi a da *Caixa Literária*<sup>27</sup>, para o trabalho com a obra *Ana, Guto e o Gato Dançarino*<sup>28</sup>. Nessa atividade, coloquei dentro de uma caixa decorada alguns objetos que faziam referência ao enredo e, conforme eu os retirava, as crianças diziam qual papel os elementos teriam na história. Ressaltamos que essa atividade ocorreu antes que os alunos lessem ou mesmo vissem o livro.

---

<sup>27</sup> Termo utilizado por YOPP, R. H. & YOPP, H. K. **Literature – Based reading activities**. Nova York: Allyn and Bacon, 2001, e traduzido por Renata Junqueira de Souza.

<sup>28</sup> Resumo da obra, nos Anexos da Dissertação.

Quando os objetos (botina, gato de pelúcia, sapatilha, instrumento musical, materiais recicláveis) eram mostrados aos discentes, eles faziam previsões sobre qual função a peça tinha, na história, e levantavam suas próprias hipóteses sobre o que aconteceria.

*O homem calçava botina. (A6)*  
*Alguém ganhou a botina. (A18)*  
*O gato entrou na botina. (A2)*  
*A bola fala. (A2)*  
*O gatinho pulou o muro. (A14<sup>29</sup>)*  
*O gatinho dança com a sapatilha. (A14)*  
*O instrumento musical está dentro do livro. (A14)*

Ao optarmos pela leitura literária, sabíamos que as interpretações que as crianças fariam em relação às obras seriam variadas, pois, o texto literário segundo Umberto Eco (1979, p. 55), o texto literário está “entretocado de espaços em branco, de interstícios a encher, e quem o emitiu previa que eles fossem preenchidos” pelo leitor e, como cada indivíduo é diferente do outro, suas compreensões também seriam diferentes.

Entretanto, ao analisar as suposições estabelecidas pelos discentes, não podemos deixar de ressaltar alguns aspectos que consideramos importantes. O primeiro ponto que gostaríamos de discutir se relaciona à conjectura levantada pelo aluno A2, ao afirmar que “A bola fala”, porque, apesar de estarmos lidando com a leitura de um texto literário, não podemos permitir que os leitores façam um levantamento de hipóteses que não esteja pautado nas pistas dadas, durante a realização da atividade ou da leitura.

Dessa forma, a suposição levantada pelo estudante estava equivocada, pois este tentou estabelecer uma relação que não se ajustava, porque em nenhum momento da atividade *Caixa Literária* apareceu o objeto bola. Todavia, o estudante citou a bola a partir da fala de outro colega e, por isso, emitiu uma hipótese improvável para este texto específico, sendo necessário, neste caso, a minha intervenção para esclarecer que tal objeto não fazia parte do contexto da obra e da atividade.

Um texto aberto, conforme Umberto Eco (1968), deve ser lido a partir das informações implícitas que ele traz e, nesse sentido, “é importante o papel do professor de reconduzir as informações e centrá-las no tema em questão” (SOLÉ, 1998, p. 107).

Contudo, gostaríamos de ressaltar que tudo o que as crianças disseram foi levado em consideração e anotado, para valorizar a participação de todas, inclusive do aluno

---

<sup>29</sup> Criança não alfabetizada.

A2. No entanto, o educador deve realizar juntamente com os estudantes a seleção e verificação das respostas dadas após a leitura da história e, nesse momento, discutir com eles se suas suposições foram validadas ou não pelo enredo.

*O homem calçava botina. (A6)*

*Alguém ganhou a botina. (A18)*

*O gato entrou na botina. (A2)*

As respostas dadas demonstram que os discentes mantiveram o foco da leitura nos objetos e, dessa forma, conseguiram criar alternativas pautadas no texto, pois a interpretação não será bem-sucedida se o leitor “não usar sua capacidade inferencial” (KATO, 2002, p.57).

As crianças estabeleceram uma relação entre os objetos e o provável enredo, por meio de um número razoável de hipóteses, que permitiu o desenvolvimento de uma interpretação potencialmente significativa, isto é, constatamos que houve coerência entre os elementos e as conjecturas elaboradas por elas.

Outro mote de reflexão de nossa parte é que as atividades que visavam a desenvolver as estratégias de previsão valorizavam os alunos considerados não-alfabetizados pela escola, visto que eles se sentiam seguros para opinar e fazer suas antecipações. Tal fato ocorreu, pois todos os estudantes estavam em “pé de igualdade” em relação à história, uma vez que nenhum deles tinha conhecimento sobre o enredo da obra e esse episódio ficou exemplificado por meio da participação do estudante A14. A criança A14 sempre ficava retraída durante as atividades de leitura, mas durante a realização da atividade emitiu diversas vezes as hipóteses levantadas por ele.

*O gatinho pulou o muro. (A14<sup>30</sup>)*

*O gatinho dança com a sapatilha. (A14)*

*O instrumento musical está dentro do livro. (A14)*

No decorrer das atividades, a criança A14 participou das tarefas propostas, fazendo previsões sobre os elementos dados. Além disso, conseguiu elaborar algumas proposições possíveis, ao estabelecer associações entre fatos e objetos, construindo suas respostas e conclusões sobre o texto, por meio das suposições feitas.

---

<sup>30</sup> Criança não alfabetizada.

Consideramos outra questão, durante a realização da atividade da *Caixa Literária*. Quando os alunos viram a sapatilha, fizeram referência ao fato de as personagens gostarem de dançar, dizendo que, na história, havia uma bailarina que dançava balé, pois o conhecimento que tinham lhes afirmava que quem tem sapatilha é bailarina.

*Uma bailarina estava dançando com a sapatilha. (A7)*

Já para o instrumento que representava a profissão dos menestréis, uma criança fez analogia entre alguém que tocava o instrumento musical e seu conhecimento de mundo e, por isso, incluiu em suas disposições individuais um cantor que, segundo o aluno A6, fazia parte da trama:

*O Elvis Presley tocava violão. (A6)*

Vários autores, dentre os quais Mary Kato (1999) e Angela Kleiman (2000), enfatizam que, na leitura, usamos várias estratégias por meio das quais realizamos o processamento do texto e também mobilizamos diferentes níveis de experiências. Por isso, empregamos os conhecimentos prévios, que são compostos por conhecimento linguístico, o de mundo ou enciclopédico e o interacional.

Assim sendo, podemos notar que, ao antecipar qual o papel dos objetos na história, as crianças utilizaram “conhecimentos gerais sobre o mundo” (KOCH; ELIAS, 2006), alusivos às vivências pessoais e eventos que permitiriam a produção de sentidos, como, por exemplo, o fato de o aluno relacionar o par de sapatilhas com a bailarina e o balé.

Nessa perspectiva, os estudantes utilizaram os conhecimentos de mundo que tinham armazenados na memória, para compreender o texto escrito a partir experiências socioculturais que cada um deles tinha, o que acarretou no uso das estratégias de previsão.

Na verdade, a interação entre os indivíduos não acaba nunca, porque seus conhecimentos estão sempre se modificando e se ampliando, a fim de que possamos armazenar novas experiências e leituras, que suscitarão um processo constante de levantamento de hipóteses e produção de inferências, capazes de preencher as lacunas ou potencialidades dos textos.

Assim, “se o texto estiver bem escrito e o leitor possuir um conhecimento adequado do mesmo, terá muitas possibilidades de poder atribuir-lhe significado.” (SOLÉ,

1998, p. 103), pois, quanto mais informações as crianças tiverem em suas memórias sobre determinado tema, mais fácil será para elas construírem sentidos para um livro.

Ao final da atividade da *Caixa Literária*, mostrei a capa do livro e os alunos fizeram comentários sobre ela. Em seguida, li a história para eles e, depois, realizamos a verificação das hipóteses que tínhamos levantado, anteriormente.

A verificação foi feita a partir das suposições feitas pelas crianças e anotadas na lousa e, conforme nós fazíamos a leitura, íamos marcando aquelas hipóteses que estavam de acordo com o enredo da obra. Esse momento é muito importante, porque possibilita ao aluno ampliar a possibilidade de interpretar, uma vez que o leitor começa a discutir o mundo e assim alargar a sua compreensão.

Para as situações de leitura do livro *O Apanhador de Sonhos*, do autor Harrison Troon<sup>31</sup>, fizemos um *mapa das personagens*<sup>32</sup>. Utilizando cópias coloridas de algumas ilustrações da obra fixadas em palitos de churrasco, fui apresentando as figuras uma a uma e colocando-as numa base de isopor. A partir das imagens demonstradas na mesma sequência que apareciam na história, solicitei aos alunos que tentassem prever o que aconteceria na história e anotei as falas dos dicentes na lousa.

Nessa atividade, enfatizamos o uso de algumas ilustrações do livro, para que os estudantes tentassem prever o enredo, pois, para usar as estratégias de leitura o leitor se baseia em aspectos, como “superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos etc.” (SOLE, 1998, p. 107), para fazer antecipações e arrolar experiências e conhecimentos, no ato de ler.

*Ele é mecânico. (A8)*

*É um velhinho (A7)*

*É trabalhador. (A6)*

*A criança é filha do caminhoneiro. (vários alunos ao mesmo tempo)*

*Ele está amarrando o tênis para jogar bola. (A7)*

*Ele está de pijama. (A2)*

*Ela está comendo capim. (A15)*

*Ele trouxe um monte de animais sobre para o filho dele. (A6)*

Ao pensarem sobre como as ilustrações poderiam estar relacionadas ao enredo, os alunos usaram os conhecimentos prévios e empregaram as estratégias de previsão, com respeito ao documento escrito. Essas estratégias os auxiliaram a estabelecer conexões entre o que conheciam e os sentidos da história.

<sup>31</sup> Resumo da obra, nos Anexos da Dissertação.

<sup>32</sup> Termo utilizado por YOPP, R. H. & YOPP, H. K. *Literature – Based reading activities*. Nova York: Allyn and Bacon, 2001 e traduzido por Renata Junqueira de Souza.

De acordo com Frank Smith (2003), a previsão é muito importante para o ato de ler, já que mobiliza os esquemas, os *scripts* e os cenários que os leitores possuem, fazendo com que estes compreendam e desfrutem do texto. Ao mostrar a imagem do *Apanhador de Sonhos* dentro do caminhão, alguns alunos fizeram previsões, com base nas hipóteses e no contexto que construíram.

Conforme as personagens eram apresentadas aos alunos por mim, estes levantavam suposições que demonstravam seus conhecimentos enciclopédicos ou de mundo. O trecho de um diálogo mantido pelas crianças elucidada o que estamos afirmando, pois, ao expor a figura do menino da história abraçado com o cachorro, uma delas disse:

*Ele estava dormindo e acordou e o velho foi lá visitar e é o filho dele e contou a história de São Jorge para ele. Ele trouxe um monte de animais para o filho dele de presente. (A6)*  
*Mas ia trazer um dragão para o filho dele? (A2)*  
*Dinossauros não existem mais! (A5)*  
*Nem dragão! (A12)*  
*Tá muito confusa essa história, professora!. (A12)*

Alguns dados nos chamaram a atenção, nesse diálogo travado entre os estudantes, no decorrer da atividade. O primeiro fato se referiu ao discurso do aluno A6, que sintetizou em um único parágrafo algumas previsões feitas durante a atividade, ou seja, ele fez uso de uma estratégia ao resumir as falas dos colegas, de acordo com Isabel Solé (1998). Esse fato demonstrou que a criança tem autonomia para usar suas estratégias e sabe como fazê-lo.

Outro fato evidenciado é que o discente A6 viu suas previsões serem refutadas pelos colegas, por causa dos conhecimentos de mundo que eles traziam, pois os discentes A2, A12 e A5 rebateram sua hipótese, ao afirmar que dinossauros e dragões não existiam. As crianças perceberam que a previsão feita pelo aluno A6 estava incoerente, uma vez que “realizamos previsões abrindo nossas mentes para o provável e desconsiderando o improvável” (SMITH, 2003, p. 34), e foi isso que elas fizeram, ao contestar o que havia dito o educando A6.

O terceiro fato sobre o qual queremos discutir é a fala da aluna A12, que alegou diversas vezes que a história estava muito confusa. Os conhecimentos prévios trazidos pela criança e os elementos mostrados por mim, durante a atividade da *Caixa Literária*, causaram-lhe certo estranhamento.

Desse modo, a aluna A12 não conseguiu mobilizar seus diferentes níveis de conhecimentos, ou seja, seus conhecimentos prévios, por isso, ela achou a situação toda improvável, o que gerou incertezas, as quais resultaram na incompreensão da leitura.

A interpretação de um texto, então, tem suas bases construídas a partir das hipóteses que o leitor possui e é resultante das relações que ele estabelece, desde o início da leitura. Assim, a interpretação ocorre quando o leitor utiliza suas estratégias para controlar o que está lendo e tomar decisões, diante de dificuldades de compreensão, de sorte que ele possa confirmar ou não as suposições duvidosas.

Nesse sentido, Frank Smith (2003, p. 35) assegura que “previsão e compreensão podem ser interligadas. A previsão significa fazermos perguntas e, compreensão significa sermos capazes de responder a algumas das questões formuladas.” Podemos dizer, por conseguinte, que a criança A12 fez questionamentos sobre o que estava acontecendo, mas não conseguiu estabelecer relações entre eles, o que causou um estranhamento de sua parte. Quando o aluno A12 percebeu que não conseguia atribuir um significado coerente entre o material lido e seus conhecimentos, ele usou suas estratégias e concluiu que aquele texto estava incongruente e, por diversas vezes, afirmou isso para si mesmo, para mim e para os colegas.

Durante a realização dessa atividade, ainda, as crianças tentaram prever qual o papel ocupado pelo idoso, durante a narrativa, fazendo uso dos conhecimentos linguísticos que possuíam.

*Ele é o narrador da história. (A5)*  
*É a personagem principal. (A5)*

Segundo Angela Kleiman (2002), tais conhecimentos linguísticos se referem àquilo que o leitor sabe sobre a língua e seus usos pelos falantes nativos. Nesse caso, o estudante A5 levou em consideração os aspectos relativos “ao conhecimento e uso da língua, à organização do material lingüístico na superfície textual, ao uso dos meios coesivos para introduzir e retomar um referente” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 42).

Desse modo, o aluno A5 recorreu àquilo que já sabia anteriormente sobre a língua, para construir um novo conhecimento. Esse fato confirma que a criança fez uso de suas estratégias de leitura, de sorte que é possível enfatizar que “a compreensão em leitura é uma atividade que envolve a integração do velho com novo” (KATO, 1999, p. 62), que faz com que os processos novos se integrem com o já conhecido para construir outros significados. Em decorrência, estudante usou seus conhecimentos anteriores sobre a narração, “assim como os elementos que a compõem: cenário, personagens, problema, ação, resolução” (SOLÉ, 1998, p. 109), para identificar em qual delas a figura do *Apanhador de Sonhos* seria classificada

Ao término dessa atividade, realizei a leitura do livro em voz alta e, depois, junto com os educandos, fizemos a verificação das hipóteses levantadas no início da tarefa. Os alunos se sentiram felizes, pois conseguiram antecipar várias questões da história, tais como: o fato de o idoso ser uma das personagens principais, o menino estava amarrando o tênis e se vestia com um pijama, o garoto ajudou o homem, o homem capturava sonhos, mas não animais, o menino gostava de animais, o caminhão tinha quebrado, apareciam sonhos, os dois ficaram amigos e o menino queria um cachorro.

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar alguns pontos que consideramos importantes. Primeiramente, é fundamental compreender que o papel do professor “não se limita a suscitar as previsões das crianças, mas o tempo todo faz com que elas percebam que são isso, previsões, que podem ser, mas que não se sabe *neste momento*<sup>33</sup>, se as coisas são como o grupo as imagina ou de outra maneira” (SOLÉ, 1998, p. 108). Além disso, segundo a autora, as previsões podem ser construídas diante de qualquer texto, inclusive o literário. É importante auxiliar os alunos a utilizarem simultaneamente vários indicadores de um documento e os elementos que o compõem. E, por último, que as crianças devem se tornar protagonistas da atividade, conforme Isabel Solé (1998, p. 109), pois “aprendem que suas contribuições são necessárias para a leitura e vêm nesta um meio de conhecer a história e verificar suas próprias previsões.”

E reafirmamos, em termos pedagógicos, que

[...] uma abordagem metodológica que desenvolve no aprendiz a capacidade de predizer e inferir só será plenamente satisfatória se o levar também a conferir os graus de certeza e de confiabilidade distintos a informações antecipadas ou inferidas. (KATO, 1999, p. 63).

---

<sup>33</sup> Grifo da autora.

#### 4.2.2 Durante a leitura

De acordo com Solé (1998), grande parte do esforço para compreender o texto pelo leitor é exercido durante a leitura, pois ele tem que entender a mensagem, eleger as informações de maior relevância, relacioná-las com as previsões feitas anteriormente e confirmá-las ou não.

As estratégias enfocadas no ato de ler devem se basear na observação da leitura compartilhada entre estudantes e professores. Além disso, é na realização da atividade leitora que os discentes aprendem a formular suas próprias ações, por meio de questões e soluções. De acordo com Smith (1999, p. 107), “a leitura com compreensão se torna uma questão de obter respostas para as perguntas feitas”, ou seja, para o autor, a compreensão acontece quando o leitor faz perguntas ao texto escrito e obtém deste as respostas.

Uma das ações propostas durante a leitura aos estudantes, em relação ao livro *Ana, Guto e o Gato Dançarino*, foi o *Quadro de Sentimentos*. Nesse quadro às crianças anotaram num gráfico os sentimentos apresentados por Ana e depois fizeram a comprovação por meio da escrita de um trecho da história que confirmasse o que eles inferiram.

O desenvolvimento das estratégias nesse momento ocorreu a partir da leitura compartilhada, pois essas tarefas “devem ser consideradas a melhor ocasião para os educandos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender os textos” (SOLÉ, 1998, p. 117); por isso, eles se sentaram em duplas e nós colocamos a letra D, de dupla, e um número aos pares de alunos, para identificá-los.

Amorosa:

*Ana adorou seus novos amigos e todas as esquisitices deles. Ela queria oferecer-lhes mais do que simples botinhas sem graça. (D7)*

Brincalhona, Alegre/Feliz:

*Então, ela fez instrumentos com sons que nunca ninguém ouvira antes. (D8)*

*Às vezes só reboavam, brincavam e saltavam ou fingiam ter galhos como árvores. (D 9)*

*Ana nunca mais fez nada que fosse simples, ou comum. (D1)*

*Guto e Gato ensinaram para Ana todas as danças que sabiam. Sapateado, e jazz e balé. Dançaram balada e valsa e acabaram até dançando rock-and-roll. (D2)*

*Guto e Gato ensinaram para Ana todas as danças que sabiam. (D8)*

*A dança fazia Ana sentir-se corajosa e livre. (D9)*

Afirmamos que a estratégia de seleção foi aplicada pelos leitores quando estes escolheram o que era relevante e descartaram o que era irrelevante durante a leitura. Além disso, anotaram o trecho que estava de acordo com os objetivos propostos, pois “os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos.” (SOLÉ, 1998, p. 117)

Criativa, Inventora, Artista:

*Ela cortava, dobrava, desmanchava e juntava de novo de forma espantosa. (D1)*

*Ana pegava um pedaço de arame retorcido, esticava, prendia um trapo colorido nele e o transformava numa pipa empinada ao vento. (D8)*

*Ana nunca mais fez nada que fosse simples ou comum. (D5)*

As crianças utilizaram também a estratégia de inferência nos momentos em que suas compreensões ultrapassaram o que estava explícito no texto, isto é, conseguiram ler o que estava “nas entrelinhas” dele.

Assim, podemos afirmar que “ler é um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva” (SOLÉ, 1998, p. 117). Desse modo, ao estabelecer propósitos para suas leituras e assumir uma postura apropriada, os alunos conseguiram resumir e ler seletivamente, para revisar seus objetivos, fazer suas inferências e chegar a significados que não estavam explícitos no texto.

Amorosa:

*Ana adorou seus novos amigos e todas as esquisitices deles. Ela queria oferecer-lhes mais do que simples botinhas sem graça. (D7)*

De acordo com Gretchen Owochi<sup>34</sup> (2003), inferir é uma estratégia que força os leitores a considerar o texto sob a ótica de seu conhecimento prévio e a criar sentidos únicos através de informações que (ainda) não foram dadas pelo autor. Esses leitores conseguem frequentemente criar novos sentidos em relação as informações que, muitas vezes, ainda não foram oferecidos pelo autor, mas que se encontram nas entrelinhas do texto. Um exemplo disso é a inferência feita pela dupla D1, ao escrever “*Ana nunca mais fez nada que*

---

<sup>34</sup> Tradução nossa.

*fosse simples, ou comum.*”, momento em que, com os seus conhecimentos, os estudantes avaliaram que o fato de Ana fazer mais coisas de que gostava a deixava feliz

O uso da estratégia de inferência requer das crianças que utilizem os seus conhecimentos prévios, visto que “o conhecimento adquirido determina, durante a leitura, as inferências que o leitor fará com base em marcas formais do texto” (KLEIMAN, 2002, p. 26). Por outro lado, nos exemplos a seguir, vamos notar que muitos leitores não conseguiram ler as pistas dadas pelo autor e fazer inferências, o que comprometeu o entendimento global do texto.

Ao escrever como características de Ana alegre ou feliz, alguns estudantes se restringiram ao sentido explícito da palavra “sorriu” e não conseguiram estabelecer um significado, ou seja, não fizeram uso dos seus procedimentos de inferências, no seguinte trecho.

*- Talvez pudéssemos pagar com aula de dança – disse Guto, gentilmente. Ana sorriu. (D4, D5, D6)*

Tal lacuna de compreensão pode ter várias origens (SOLÉ, 1998). Em função disso, refletimos que as crianças da dupla D4, D5 E D6 usaram basicamente o processo de leitura ascendente, ou seja elas construíram “o significado do texto com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas” (KATO, 1999, p. 51). Desse modo, podemos refletir que os discentes ficaram restritos aos aspectos da decodificação da inscrição e confiaram apenas no que estava escrito em seu sentido literal.

Parece-nos importante reafirmar que, na escola, o ensino de leitura ainda se processa a partir da perspectiva ascendente de leitura cuja valorização está na decodificação do material escrito pelo aluno, pois o ensino de leitura se baseia na decifração rigorosa dos textos.

Dessa maneira, não podemos deixar de observar que a mediação do professor nesse momento pode contribuir e muito para que o leitor amplie seus recursos para construir o significado e, paulatinamente, consiga controlar sua própria compreensão, pois o educador deve oferecer oportunidades de leitura em que as crianças possam “avançar e retroceder à vontade para encontrar ou retificar informações” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 69).

Já afirmamos anteriormente que Frank Smith (2003) assegura que a previsão está relacionada com a capacidade que o leitor possui de realizar perguntas e a compreensão está diretamente ligada a sua habilidade de respondê-las. Por isso, uma das atividades

propostas por nós foi a leitura da história do livro *Ana, Guto e o Gato Dançarino*, em que os estudantes se sentaram em duplas e, ao abrir o livro, encontraram dentro dele algumas questões que deveriam ser respondidas por elas antes de continuarem a ler. Uma dessas perguntas foi “O que Ana podia pegar e o que iria fazer?” Seguem, abaixo, algumas respostas dadas pelas duplas e nossa conclusão de que elas responderam utilizando hipóteses variadas.

Os pares D3 e D4 responderam suas perguntas a partir das antecipações e diálogos mantidos antes de começar a ler, ou seja, fizeram suas previsões e selecionaram as alternativas mais prováveis, por meio das discussões mantidas na atividade da *Caixa Literária* e leitura da capa do livro.

*Podia pegar uma botina, fazer sapatos. (D3)*  
*Uma bota e dançar. (D4)*

Segundo o autor Umberto Eco (1979), ao fazer as previsões, o leitor adota uma atitude proposicional, pois ele crê, deseja, espera e pensa o que irá acontecer a seguir, na história. Tal situação faz com que as crianças mantenham-se em estado de expectativa em relação ao livro e faz com o leitor limite suas possibilidades a percursos possíveis na história. No caso das duas duplas, asseguramos que elas se apoiaram nas hipóteses feitas anteriormente, durante a atividade da Caixa Literária, para responder às perguntas que antecipavam os fatos do enredo.

*Ela podia pegar folhas. Ela pode dançar. Ela pode brincar. (D1)*  
*Podia pegar uma folha e jogar para o alto. (D2)*  
*Ana podia pegar folhas na mão. Ela via fazer soltar a folha para voar. (D8)*

Já os alunos dos grupos D1, D2 e D8 não eliminaram as respostas improváveis ainda no seu processo de previsão. As crianças basearam suas respostas na ilustração da página 03 do livro, em que havia a personagem Ana recolhendo uma folha no vento.

Podemos concluir então que os leitores ficaram atrelados ao significado do desenho e por isso não conseguiram pensar nas antecipações realizadas na atividade anterior.

Nesse sentido, afirmamos que os estudantes não levaram em consideração as discussões feitas antes para levantar possíveis alternativas de interpretação e por isso limitaram-se ao que estavam vendo (imagem) e não relacionaram essas possibilidades com as hipóteses levantadas pelo grupo.

Já os discentes reunidos nas duplas D6 e D9 não conseguiram encontrar respostas ou gerar questões para serem respondidas. A Dupla D6 copiou o trecho do início da obra, que dizia: “*Ela podia pegar qualquer coisa.*” Isso nos mostra que eles reproduziram no

papel o que estava escrito no livro e não levantaram nenhuma alternativa sobre o que aconteceria depois.

A dupla D9 levantou suas hipóteses a partir do conhecimento de mundo que trazia, mas não relacionou com nada que havia sido discutido anteriormente:

*Podia pegar boneca e brincar com as bonecas podia pegar bicicleta e andar com a bicicleta.*  
(D9)

Por consequência, podemos dizer que a formação leitora do aluno só terá sucesso quando ele

[...] assumir progressivamente o controle do seu próprio processo e que entenda que pode utilizar muitos conhecimentos para construir uma interpretação plausível do que está lendo: estratégias de decodificação, naturalmente, mas também estratégias de compreensão: previsões, inferências, etc., para as quais precisa compreender o texto. (SOLÉ, 1998, p. 126).

E a criança só poderá desenvolver essas estratégias se o professor fornecer atividades compartilhadas que a ajudem a desenvolver o ato de ler. Ressaltamos que não colocamos os exemplos acima para reafirmar aquilo que os discentes não sabiam, mas para confirmar nossas hipóteses neste trabalho sobre a necessidade de se formar leitores que consigam compreender o que estão lendo, e a importância do desenvolvimento das estratégias de leitura dos alunos.

Outra atividade realizada durante a leitura, agora para a obra *O Apanhador de Sonhos*, foi a *resolução dos problemas*. Para fazer essa tarefa, cada grupo ganhou um quadro impresso que continha perguntas relacionadas aos problemas que apareceram na história. O espaço da segunda coluna os estudantes completaram com as soluções dadas ao longo do enredo pelas personagens do menino e do Apanhador de Sonhos.

Quando os alunos foram questionados sobre o que aconteceria se o Apanhador de Sonhos não recolhesse todos os sonhos, eles deram respostas que estavam de acordo com as hipóteses levantadas, em virtude do uso das estratégias de seleção e verificação, pois tiveram que escolher durante a leitura as soluções para os problemas. Em seguida, verificaram se as respostas dadas estavam em conformidade com as informações oferecidas pelo texto.

As duplas responderam da seguinte forma:

*Os sonhos viram realidade. (D1)*  
*Quanto mais a manhã se aproxima mais reais se tornam os sonhos. (D2)*  
*Isso seria um desastre. Quando mais manhã (amanhece) mais ficará real. (D6)*  
*Porque quanto mais a manhã se aproxima, mais reais se tornam os sonhos. (D7)*

*Os sonhos viram realidade quando o sol nasce. (D9)*

Afirmamos, então, que os educandos evocaram as melhores estratégias de leitura, e avaliaram o conteúdo lido, enquanto realizavam suas inferências e utilizavam os procedimentos que julgaram mais apropriados para que a compreensão do texto ocorresse.

Concordamos com Isabel Solé (1998), quando esta afirma que o leitor precisa ser ativo e deve processar e examinar o texto, buscando nele o objetivo da leitura, pois o posicionamento do leitor interfere na interpretação e extração das informações.

Na última pergunta dessa atividade, questionamos sobre como Zacarias realizou seu maior sonho, e a dupla D2 manteve a interpretação dentro das alternativas possíveis pois realizou inferências para entender que o menino da história conseguiu o cachorro em consequência do sol ter nascido e ter tornado o cachorro real. Desse modo, os alunos analisaram os fatos e consequências presentes na história.

*O apanhador de sonhos deu o cachorro para o Zacarias e apareceu o sol e o cachorro se tornou real. (D2)*

Umberto Eco (1979) afirma que o leitor preenche os espaços em branco que existem no texto, uma vez que o documento escrito é preguiçoso e só ganha sentido quando o destinatário toma a iniciativa de interpretá-lo, quando o leitor ajuda o texto a funcionar atribuindo-lhe significado.

Entretanto, analisamos que alguns destinatários não conseguiram utilizar suas estratégias de leitura e, por isso, não compreenderam o sentido do que estava sendo proposto pelo autor da obra. Esse fato ocorreu com as crianças da dupla D6, pois, ao realizar o processo de seleção do texto escrito, elas não conseguiram manter proposições relevantes (ou idéias principais) que estivessem adequadas às perguntas, o que impediu a conexão entre as partes do texto e a compreensão por parte dos educandos.

*E os sonhos estavam soltos ele fez um trato nada de rinocerontes ele fez um combinado ele andou com as rodas arriadas. (D6)*

Os alunos da dupla D2 utilizaram o procedimento de verificação, já que responderam suas dúvidas a partir das estratégias anteriores e conferiram se suas ideias contribuíram ou não para alcançar o objetivo proposto. A dupla D6 não fez uso das estratégias, o que gerou equívocos e fez com que não percebessem que as hipóteses levantadas e os significados atribuídos por eles não tinham nexos, pois não conseguiram

selecionar, inferir, prever e verificar se as respostas solicitadas estavam adequadas, e isso prejudicou a sua compreensão.

### 4.2.3 Depois da leitura

Segundo Isabel Solé (1998), as estratégias utilizadas depois da leitura têm por objetivo refletir sobre as relações estabelecidas entre o leitor e o texto, visando auxiliar o estudante a desenvolver vários tipos de atividades cognitivas, como: criticar, elaborar opiniões, fazer comparações, fazer conexões pessoais com outras obras, estabelecer a causa e o efeito no enredo, considerar as intenções e pontos de vista do autor da obra e aplicar as informações novas adquiridas com a leitura.

Na atividade proposta para depois da leitura do livro *Ana, Guto e o Gato Dançarino*, os alunos tinham que se colocar no lugar da personagem Ana e deveriam presentear Guto e o Gato Dançarino com algo que elas confeccionaram. Em seguida, as crianças tinham que escrever uma justificativa sobre o presente e qual era a utilidade dele para as personagens.

As respostas dadas pelos discentes foram classificadas em dois grupos. O primeiro grupo relacionou o fato das personagens Guto e o Gato Dançarino serem menestréis e por isso eles iriam embora. Então os alunos se preocuparam em presentear-los com objetos que os ajudassem em suas viagens pelo mundo.

| <b>Identificação do Aluno</b> | <b>Objeto Produzido</b>  | <b>Justificativa</b>   |
|-------------------------------|--------------------------|--|
| A2                            | <i>Carro</i>             | <i>Eu fiz um carro para Guto e o gato andar. Porque Guto e gato andavam a pé.</i>  |
| A5                            | <i>Um carro brindado</i> | <i>Eu fiz para o Guto porque eles podem dormir dentro do carro e não precisam pedalar.<br/>Ele serve para viajar para bem mais longe do que a bicicleta.</i> |
| A6                            | <i>Avião</i>             | <i>Eu fiz um avião. Eu inventei esse avião para eles voltarem para a cidade quando quiser.</i>   |
| A15                           | <i>Carro</i>             | <i>E um carro para andar, eu fiz para quando ele for voltar para terra deles.</i>  |

O segundo grupo de estudantes fez suas inferências através das qualidades das personagens que se caracterizavam por gostarem de se divertir e brincar e, por isso, eles ponderaram que o melhor presente para Guto e o Gato seriam brinquedos.

| Identificação do Aluno | Objeto Produzido   | Justificativa   |
|------------------------|--|---|
| A7                     | <i>Um boneco</i>   | <i>Ele é um boneco e serve para deixar de e brincar eu fiz ele para dar de presente ao Guto e o Gato dançarino<br/>Ele ia gostar porque cada vez que Guto e o Gato olhassem para o brinquedo eles se lembrariam da Ana.</i> |
| A9                     | <i>Dois palhaços vendedor</i>  | <i>Eu fiz para que o Gato brincarem com a Ana.<br/>Eu fiz para o Guto brincar com a Ana.</i>  |
| A11                    | <i>Passa bola (brinquedo de material reciclado feito com garrafas pet)</i> | <i>Para brinca o Guto e o Gato<br/>Porque eles iam gosta do passa bola pois é divertido</i>   |
| A12                    | <i>Passa pedra (brinquedo)</i>   | <i>Ele serve para brincar em qualquer lugar.<br/>Porque o passa pedras faz as pessoas se divertirem para dar para o Guto e o Gato dançarino.<br/>A Ana deu o presente de lembrança para eles.</i>                           |
| A14                    | <i>Carrinho</i>  | <i>Eu fiz um carrinho que serve para o Guto e o Gato Dançarino brincar.<br/>O Gato e o Guto vão gostar do carrinho porque ele anda.</i>   |
| A17                    | <i>Um carinho (Um carrinho)</i>  | <i>- Serve para...brincar<br/>- Guto e o gato gostam de brincar de carinho porque ele gostou e achou interessante</i>   |

De acordo com Smith (1999, p. 110), “a inferência e o julgamento são, frequentemente, considerados parte da leitura, e existe, realmente, uma habilidade para procurar a evidência”, desse modo, podemos afirmar que os alunos conseguiram julgar qual informação do texto seria levada em consideração por eles em relação à atividade proposta, para, depois, criarem o presente que dariam para Guto e o Gato Dançarino.

Afirmamos, portanto, que cada estudante, individualmente, interrogou sua própria compreensão, estabeleceu relações entre o que leu e os seus conhecimentos prévios, questionou os conhecimentos e modificou, generalizando o enredo da história e julgando quais informações seriam mais importantes para ele.

Durante a nossa pesquisa, propomos atividades escritas individuais para que os alunos pudessem emitir opiniões sobre as obras, assim poderíamos questionar sobre o processo de leitura e escrita e perguntar sobre o que eles consideravam ou descartavam no decorrer da tarefa.

Após refletir sobre os dados até aqui elencados, constatamos que as crianças realizaram várias operações cognitivas durante a leitura, tais como: refletir e escolher as informações que iriam ao encontro da atividade; atribuir um juízo de valor sobre as hipóteses levantadas e avaliar se as mesmas eram pertinentes; comparar suas próprias idéias com as do autor, tirar conclusões e aplicar o conhecimento obtido.

A atividade analisada para o momento depois da leitura do livro *O Apanhador de Sonhos*, foi a escrita sobre a opinião deles em relação a obra.

Segundo Isabel Solé (1998), depois da leitura é o momento em que o leitor pode avaliar o livro e as atividades realizadas e, para isso, o educador pode oferecer aos alunos questionários orais ou escritos como atividade de ensino e efetuar avaliação da compreensão leitora dos alunos.

Entretanto, de acordo com Colomer e Camps (2002), frequentemente os professores, após a leitura de um texto, adotam a resposta de um questionário em que o estudante se restringe a responder detalhes secundários ou informações obtidas segundo o desenvolvimento linear do escrito e, nesse caso, o leitor tem apenas que fazer uma verificação simples e localizar os trechos solicitados.

No entanto, queríamos que as crianças envolvidas nessa pesquisa compreendessem o texto de forma global e elaborassem opiniões, por isso nós propomos atividades escritas em que eles pudessem construir seus significados a partir das relações que estabeleceram com a leitura. Um exemplo disso são as respostas dadas por eles:

*Eu gostei que o Zacarias tinha um sonho de ter um cachorro porque eu tenho sonhos também. (A1)*

*Mas o livro foi importante para mim, uma coisa boa era o cachorro (A4).*

*Eu não gostei da historia porque tem imaginação. Eu não gostei do enredo por causa que não tem suspense e não tem comédia. (A5)*

*A parte que eu gostei foi quando o apanhador dá o cachorro para Zacarias com todo carinho. (A18)*

*Essa história me ensinou que quando alguém quer alguma coisa não pode largar para outro dia, tem que correr atrás. (A19)*

De acordo com Van Dijk (apud Solé, 1998), a relevância contextual é conferida pelo leitor a certos trechos ou idéias contidas no texto, em função de sua atenção, interesse,

anseios e desejos. Em decorrência, podemos dizer que os alunos não atribuem sentidos e importâncias iguais ao documento, pois cada um deles imputou um valor diferente ao que foi lido.

Constatamos esse fato ao observar que, enquanto a aluna A1 disse “*Eu gostei que o Zacarias tinha um sonho de ter um cachorro porque eu tenho sonhos também*”, a criança A4 afirmou que “*uma coisa boa era o cachorro*”, ou seja, atribuíram significados diferenciados em relação à presença do cão na história, pois enquanto uma se relacionava ao animal concreto a outra relacionou a ocorrência do cachorro ser um sonho e percebeu que ela também sonhava.

Assim, ao ler todas as respostas dadas pelas crianças, percebemos que cada uma elegeu os fatos ou dados de acordo com as interações individuais estabelecidas por elas, pois a compreensão de textos é um ato que “não é apenas [...] cognitivo com seus processos múltiplos, mas também um ato social entre leitor-autor que interagem entre si” (KLEIMAN, 2002, p.10), e são essas relações que fizeram com que cada uma atribuisse significados particulares e originais.

O aluno A5 afirmou: “*Eu não gostei do enredo por causa que não tem suspense e não tem comédia*”. Esse leitor teve liberdade de dizer o que não apreciou na história e assim pode criticá-la. Esse fato é muito importante, principalmente em relação aos textos literários, pois fora da escola o leitor discute sobre os livros lidos e o que achou sobre a obra, por isso, na escola, tal acontecimento também deve ocorrer, para que o leitor construa uma relação dialógica entre ele e o texto e desenvolva sua formação leitora.

De acordo com Schank e Abelson (apud COLOMER; CAMPS, 2002), as pessoas sempre precisam de uma quantidade grande de informações para que possam compreender o documento lido, ou seja, os leitores devem trazer vários conhecimentos previamente experimentados para que consigam relacionar a nova informação com sua bagagem cultural. Deste modo, podemos dizer que as crianças elaboraram por escrito o que tinham compreendido:

*Eu gostei que o Zacarias tinha um sonho de ter um cachorro porque eu tenho sonhos também. (A1)*

*A parte que eu gostei foi quando o apanhador dá o cachorro para Zacarias com todo carinho. (A18)*

*Essa história me ensinou que quando alguém quer alguma coisa não pode largar para outro dia, tem que correr atrás. (A19)*

Cada estudante dos exemplos acima utiliza “conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais a partir de seu conhecimento de mundo” (COLOMER E CAMPS, 2002, p. 31). Nesse sentido, podemos afirmar que as crianças usaram seus conhecimentos prévios e fizeram várias analogias para tornar o texto significativo e coerente, demonstrando uma compreensão mais aprofundada a respeito da história. É o caso dos discentes A1, A18 e A19, que evidenciaram por meio de suas atividades escritas como se apropriaram dos significados ao ler a obra.

Para as atividades realizadas depois da leitura da obra *O Catador de Pensamentos*, pedimos que os educandos escolhessem qual atividade haviam gostado mais de fazer, escrevessem suas opiniões em relação ao livro lido e explicassem tais juízos de valores.

*Eu gostei muito da flor que fizemos porque nela você pode escrever o seu pensamento. (A1)*

*Eu gostei quando nos fizemos a flor porque era uma flor para colocar seu pensamento que você gosta mais. (A2)*

*Eu gostei da atividade de fazer o dicionário e da flor porque você pode escrever e a da flor porque você mexe com cola e tesoura. (A7)*

*A atividade que mais gostei foi as das flores porque nós fizemos flores com pensamentos e é legal revelar o que pensou. (A8)*

De acordo com as autoras Colomer e Camps (2002), a escola precisa oferecer atividades que permitam ao aluno relacionar a compreensão com a produção de textos. Por isso, ao oferecer tais atividades percebemos que as crianças conseguiram apresentar argumentos sobre as opiniões emitidas, o que contribuiu para que elas melhorassem a compreensão e desenvolvessem o pensamento crítico. Além disso, os estudantes conseguiram refletir e escolher o que era mais importante para eles.

Quando os discentes escreveram suas opiniões sobre as obras, eles fizeram uma revisão e verificação de todo o processo de leitura, o que fez com que essa ação se tornasse uma atividade consciente, utilizando suas estratégias metacognitivas de leitura para auxiliar no processo da compreensão leitora.

De acordo com Leffa (1996a), o conhecimento processual envolve a consciência da tarefa que foi realizada, mas, também, a consciência da própria consciência, ou seja, “o indivíduo não apenas sabe, mas sabe que sabe, ou mesmo até que ponto não sabe. É uma espécie de avaliação e controle do próprio conhecimento” (1996a, p. 49). Desse modo, o

sujeito não tem apenas percepção do resultado da tarefa, mas também entende como se deve chegar ao resultado.

Nessa perspectiva, afirmamos que as crianças fizeram uma avaliação do procedimento que elas desenvolveram, não havendo, contudo, preocupação com os produtos. Porém, acima de tudo, elas avaliaram o que tinham aprendido e o que mais lhes chamou atenção ao final de todo o percurso que fizeram. Além disso, os alunos conseguiram utilizar suas estratégias de leitura, desenvolvendo seus pontos de vistas através do uso de argumentos para defendê-los.

### 4.3 Momentos em que o leitor extrapolou o texto

Um dos pontos da formação de um leitor é a multiplicidade de leituras com as quais ele manteve contato durante sua vida, que constroem a história de leitura de cada um. Quando o aluno trava contato com o escrito, ele usa suas experiências pessoais, conhecimentos e leituras anteriores para atribuir significado ao documento, relacionando-o diretamente a si e sua realidade.

Desse modo, podemos dizer que o leitor, ao percorrer um texto, aciona inúmeros outros que compõem o seu acervo pessoal e promove uma inter-relação entre eles, construindo sentidos, que variam de leitor para leitor, uma vez que os acervos constituídos são diferentes.

Podemos definir por acervo todo o conhecimento ou repertório que o sujeito adquiriu no decorrer do seu processo de interação com o mundo, que compreende as lembranças, as sensações, as impressões, os desejos, os conhecimentos, as experiências, enfim, tudo o que constitui a história do leitor; por isso ao ler histórias para crianças, o adulto permite que elas iniciem seu processo de formação leitora e acabem descobrindo possibilidades de compreensão do mundo.

Podemos conjecturar, então, que um aluno que possui um repertório mais vasto, possivelmente acionará um processo de diálogo com a obra mais profícuo e apurado e, portanto, depreenderá muito mais sentido do texto.

Segundo Rildo Cosson (2006), um texto é polifônico, pois possui múltiplas vozes, que se entrecruzam, vários textos que se enredam. Assim, as leituras e os leitores também podem ser diversos.

Nesse sentido, observarmos durante nossa pesquisa momentos em que os estudantes suscitaram seus conhecimentos e estabeleceram relações entre as leituras realizadas e aquelas presentes no acervo pessoal das crianças, o que gerou várias possibilidades para que nós refletíssemos sobre a formação leitora delas.

Uma das atividades feita foi a *Caixa Literária*, em que coloquei dentro dela alguns objetos que remetiam ao enredo do livro *Ana, Guto e o Gato Dançarino*. Conforme eu mostrava os elementos aos alunos, eles diziam qual era o papel dos objetos na história, através da atribuição de sentido, pois “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (KLEIMAN, 2002, p. 13),

A criança A15 relacionou os objetos mostrados (gato/botina) a uma história conhecida por ela, ou seja, o educando buscou em seu “conhecimento de mundo” (KLEIMAN, 2002, p. 21), aquele construído a partir da vivência sociocultural de cada sujeito e que oferece ao leitor pistas que o ajudam a construir o significado do texto. Por isso, ao interpretar os dados fornecidos pelos objetos, o estudante trouxe à memória a história O Gato de Botas.

*[...] É a história do Gato de Botas! (A15)*

Podemos perceber que o aluno levantou algumas hipóteses e expectativas sobre o enredo do texto a partir dos elementos que foram demonstrados para ele e, no final da atividade, ao mostrar o livro, ele obteve a negação de suas hipóteses. Portanto, o importante não é o estudante acertar ou não a história, mas conseguir buscar em seus conhecimentos prováveis hipóteses e utilizar seus recursos para antecipar as informações.

Um outro exemplo do uso dos conhecimentos prévios ocorreu com o estudante A6. Primeiramente ele afirmou que a botina falava e buscou em seus conhecimentos qual tipo de texto poderia se adequar a sua hipótese. Por achar que uma das características do objeto possuía uma ação particularmente humana, disse que era uma fábula.

*A botina fala! É uma fábula. (A6)*

Ao ouvir a história, o educando ativou uma série de ações em sua mente, por meio das quais ele selecionou os aspectos mais relevantes que o auxiliaram a fazer um ajuste, cruzando as informações sobre o tipo de texto e suas características com os conhecimentos prévios trazidos por ele, o que gerou a hipótese mais provável e coerente.

Podemos afirmar então que estudante A15 ativou seu conhecimento sobre outros textos lidos e este trouxe diversas informações que lhe ajudaram a concluir que era a história O Gato de Botas. Já o educando A6, a partir de seus conhecimentos prévios, estabeleceu relações, segundo Kleiman (2002), com seu conhecimento textual, que estava pertinente com o texto, pois quanto maior a gama de conhecimento do leitor sobre um determinado documento escrito, sobre suas estruturas textuais e tipos de textos (narração, exposição, descrição, argumentação), maior será sua compreensão.

Outro exemplo sobre como as crianças podem fazer relações entre as histórias lidas e os conhecimentos trazidos por elas, resultou do segundo livro *O Apanhador de Sonhos*,

em que os alunos começaram a antecipar o que aconteceria a partir das ilustrações a eles mostradas.

Quando expus aos estudantes a imagem de um dragão, eles disseram:

*É um príncipe salvando a princesa de dentro da barriga do dragão! (A8)*

*Olha a armadura do guerreiro! Pela roupa é um príncipe! (A7)*

*É São João matando o dragão! (A5)*

*É São Jorge quem mata o dragão! (A15)*

Asseguramos então que os estudantes trouxeram para o momento da leitura seu conhecimento sobre as histórias que já conheciam e, por isso, estabeleceram relações entre os textos com os quais tiveram contato no decorrer de suas vidas e o objeto demonstrado por mim. E através das discussões proporcionadas pelas atividades realizadas antes da leitura que o professor fez virem à tona as memórias de leituras das crianças, ou seja, a biblioteca vivida de cada um (GOULEMOT, 2001).

Assim, as respostas dadas acima resultam das relações que os alunos foram estabelecendo entre o objeto e suas experiências anteriores, pois, ao verem o cavaleiro e o dragão, pensaram que a história tinha relação com os Contos de Fadas e São Jorge com a Bíblia. Suas interpretações se basearam nas hipóteses que construíram ao observar as ilustrações, pois a relação entre os elementos visuais e as palavras, as frases ou as informações são os indicadores em que elas encontraram significado para o ato de ler.

Os discentes, portanto, não recebem passivamente as informações do texto, mas enriquecem o mesmo com suas contribuições pessoais. Ao ler, os estudantes atribuem significado ao documento escrito e é a partir da interação dos elementos textuais com os conhecimentos do leitor que há o entendimento, pois quanto maior for a consonância entre todas as variáveis, maior será a probabilidade de êxito na leitura, por parte de quem lê.

Nossa preocupação durante a realização da pesquisa foi oferecer aos discentes obras que se relacionassem de alguma forma aos livros escolhidos para as ações de leitura, com objetivo de aprofundar os conhecimentos textuais e linguísticos das crianças.

Há outros conhecimentos relativos ao texto que são também parte desse conjunto que chamamos de conhecimento prévio, sendo, portanto, importantes para a compreensão. [...] Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois o conhecimento das estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem papel considerável na compreensão. (KLEIMAN, 2002, p. 20).

Durante a investigação, oferecemos outros títulos aos alunos para que eles explorassem as potencialidades da linguagem literária por meio de comparações e

aprofundamento entre os livros, relacionando-os e ampliando as suas experiências com várias narrativas, gerando um processo de apropriação e compreensão mais rico.

Optamos pela obra *Margarida Friorenta*, de Fernanda Lopes de Almeida, para trabalhar com o livro *Ana, Guto e o Gato Dançarino*. Tal opção se fez porque as duas publicações possuem o mesmo tema, que é “aquilo do que trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou sintagma” (SOLÉ, 1998, p. 135). No caso específico dos dois volumes, o assunto é o sentimento de amizade.

Para a segunda obra, *O Apanhador de Sonhos*, relacionamos o título *Alvinho, o Edifício City of Taubaté e o Cachorro Wenceslau*, de Ruth Rocha, pois duas publicações possuíam o tema comum. Entretanto, as autoras utilizaram estilos distintos para contar suas histórias porque, para formar leitores, o que interessa "não é apenas o fato sobre o qual se escreve, mas as formas de o homem pensar e sentir esse fato que o identifica com outros homens de tempos e lugares diversos" (AGUIAR, 1988, p.14).

Ao analisar as obras escritas pelas duas autoras, podemos asseverar que elas redigiram os livros de maneira diferentes. Enquanto Tronn Harrison, autor de *O Apanhador de Sonhos*, contou sua história utilizando uma linguagem mais formal, poética e repleta de recursos lingüísticos; a escritora Ruth Rocha abordou sua narrativa com uma linguagem muito próxima da oralidade, contendo vários recursos estilísticos e coloquiais. Esta obra tem como característica a presença de um narrador-criança, ou seja, durante a leitura subentende-se que ela foi escrita por uma criança o que permite o estabelecimento de uma cumplicidade com os leitores.

Mais um aspecto do nosso ponto de vista que faz parte da formação de um bom leitor está relacionado à referência – explícita ou implícita – a outros textos trazidos no interior da obra pelo autor e que, muitas vezes, o leitor iniciante não se dá conta, e que deve ser explicitada no decorrer do ato de ler.

Podemos afirmar que as histórias narradas trazem em seu interior as experiências de vida e de leitura de quem as escreveu, formando uma rede que envolve o leitor e prende sua atenção, pois "as produções humanas, embora aparentemente desconexas, encontram-se em constante inter-relação. Na verdade, constrói-se uma grande rede, com o trabalho de indivíduos e grupos onde os fios são formados pelos bens culturais" (PAULINO, WALTY E CURY, 1995, p. 12).

Quando há o diálogo entre obras distintas, denominamos intertextualidade, que é a possibilidade de alguns textos serem criados a partir de outros textos, ou seja, nossas leituras e escritas são entrelaçadas por alusões e inúmeras considerações armazenadas em

nossas mentes. Nesse sentido, todos os pontos relacionados à intertextualidade influenciam no processo de produção e de compreensão dos enredos lidos na sala de aula e, assim, apresentam consequências no trabalho pedagógico com o texto escrito .

A intertextualidade requer do leitor um conhecimento cultural extenso e complexo, uma vez que é necessário que ele leia, identifique e reconheça às referências às obras citadas, além exigir capacidade de interpretar o papel da citação no contexto em que está, pois a intertextualidade, segundo Paulino, Walty e Cury (1995), tem funções diferentes, que dependem da situação em que está inserida.

Assim, faz-se necessário, então, a interação entre um leitor mais experiente como o professor com um leitor menos experiente, no caso específico desta pesquisa, as crianças da 3ª série, para auxiliar na identificação dessas situações durante a leitura e permitir, então, que o texto se torne mais compreensível.

Vários casos de intertextualidade ocorreram em nossa investigação, e para exemplificá-los, selecionamos um evento, que aconteceu após a leitura de *O Apanhador de Sonhos*.

Após a leitura do livro, escolhemos a obra *Alvinho, o Edifício City of Taubaté e o Cachorro Wenceslau*, de Ruth Rocha, para fazer relações entre as duas histórias e ampliar o contato dos alunos com outros textos. Nas duas obras, as personagens sonham em ter um cachorro e, a partir desse dado, as crianças conseguiram concluir as semelhanças e diferenças entre elas.

*Nas duas histórias, os meninos querem um cachorro mas, uma coisa é diferente, os pais não deixaram em uma história e na outra era a síndica. (A6).*

O aluno fez comparações entre as duas obras e elaborou a compreensão do processo de determinação das ideias principais da história, quando extraiu os conteúdos, as ideias do texto e os objetivos da leitura. Além disso, o estudante fez uso dos seus conhecimentos prévios para que o processo de leitura em si tivesse sentido, o que decorreu da interação entre todos os propósitos e as informações oferecidas, resultando na compreensão das histórias.

Um outro momento de intertextualidade ocorreu, ainda, na história *Alvinho, o Edifício City of Taubaté e o Cachorro Wenceslau*, de Ruth Rocha: o prédio em que ocorre a história era conhecido como Edifício City of Taubaté e ali não era permitido ter animais, porém certo dia apareceu um cachorro, o Wenceslau, e a partir daí houve uma mudança tão

grande que o prédio passou a se chamar Arca de Noé. Nesse caso, o leitor mais experiente, o educador, deve ajudar os alunos a perceberem que, no interior do enredo lido, aparece outra história que deve ter seus indícios explicitados.

*No início o prédio era conhecido como Edifício City of Taubaté, mas depois como ele passou a se chamar? (Prof.)*  
*Vocês lembram alguma coisa sobre a Arca de Noé? (Prof.)*  
*Em que lugares encontramos a história original da Arca de Noé?(Prof.)*

A minha função nesse momento, como um leitor mais experiente, foi levantar questões que fizeram com que os educandos percebessem a alusão a outros textos. Além disso, ainda era minha função auxiliar os estudantes a estabelecerem conexões entre as obras, para que eles compreendessem a razão do edifício passar a ser chamado de Arca de Noé, pois, como na Bíblia, Noé reuniu um casal de animal de cada espécie, também no prédio os animais foram aceitos após a chegada do Cachorro Wenceslau.

Meus questionamentos ajudaram as crianças a fazerem levantamentos e verificações das hipóteses de sentido a partir de indícios oferecidos no texto. O questionamento é parte do conjunto de estratégias que um indivíduo utiliza no seu processo de leitura e são variáveis, uma vez que cada leitor levanta questões diferentes do outro, ou seja, cada pessoa apresenta um processo de leitura e compreensão de texto distinto de outra.

Durante toda a vida, os sujeitos, através das interações que estabelecemos com os demais seres e em especialmente com aqueles que são mais experientes, constroem representações da realidade e se apropriam dos elementos que constituem nossa cultura. Assim, podemos afirmar que os conhecimentos apresentam um grau de variabilidade por meio da construção de novos esquemas e podemos, então, auxiliar e intervir nesses conhecimentos para que as crianças possam formar-se enquanto leitoras.

De acordo com Solé (1998), para construir sua interpretação, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e os elementos que foi capaz de apreender em particular do documento escrito. Podemos dizer, pois, que, quando fornecemos várias obras e ampliamos o conhecimento de textos dos alunos, eles começam a fazer a relação entre os livros oferecidos naquele momento e os já lidos anteriormente. Este foi o caso do estudante A6, que escreveu em seu Diário de Leitura as semelhanças que encontrou entre *O Catador de Pensamentos* e *o Apanhador de Sonhos*:

*E a história era muito legal porque me lembrou outra história “O Apanhador de Sonhos” e os dois livros acabaram felizes e era muito grande mais muito, muito legal. (A6)*

Neste sentido, afirmamos que a compreensão das obras por parte do aluno A6 está estreitamente ligada aos significados e representações construídas por ele, ou seja, a criança traçou as afinidades entre as obras, notou suas semelhanças, tais como, o tamanho da obra, o fato das duas serem grandes e terem um final feliz.

Assim, podemos assinalar que o estudante utilizou suas estratégias de leitura, pois fez a revisão das informações fornecidas no ato da leitura do enredo, refletindo sobre os conteúdos lidos, e as comparou, o que resultou na compreensão delas.

#### 4.4 A leitura na 3ª série: inserção social e sentimentos

Neste tópico discutiremos alguns eventos em que gostaríamos de evidenciar as relações de poder presentes na sala de aula nos momentos de leitura e os sentimentos que moveram os alunos durante a realização das atividades propostas.

Já afirmamos, anteriormente, que muitas vezes a escola alfabetiza, mas não produz leitores capazes de exercer suas estratégias de leitura de acordo com os contextos sociais existentes e que ainda concebe a leitura como a emissão em voz alta dos signos linguísticos.

Durante a realização desta pesquisa, pudemos perceber então que essa concepção de leitura fez com que algumas crianças consideradas leitoras eficientes desenvolvessem atitudes excludentes para com os colegas que não são considerados como tal. Ressaltamos que tais posturas são desveladas e pouco perceptíveis durante o ato de leitura individual, por isso afirmamos que somente conseguimos constatar tais fatos a partir do momento que propomos a leitura compartilhada aos alunos.

Vamos discorrer abaixo sobre um episódio que ocorreu no momento em que as crianças realizavam a leitura da terceira obra – *O Catador de Pensamentos*:

1º Momento:

*A pergunta é: O narrador narra a história dele? (Professor)*

- *Nao! (A11)*
- *Eu acho que ele narra (A2)*
- *É o que você acha A8?*
- *Não! (A11)*
- *Você falou que e o narrador é a mulher e agora quer colocar o homem ai embaixo.(A8)*
- *A mulher narra a história mas no começo ela fala que ele passou pela casa dele. (A2)*
- *Mas ela está falando dela ou dele? (Professor)*
- *Ela está falando dele! (A11)*
- *Ela só ta falando que ele passou pela frente da casa dela todo dia (A8)*
- *Ahhh! (A2)*

2º Momento:

*Depois de algum tempo o professor volta e a discussão continua:*

- *Eu to falando que o narrador não é ela! (A2)*
- *O narrador é ela! (A8)*
- *A Monica (autora do livro) que narra o livro! (A2)*
- *O que você acha, A11? (Professor)*

– O A2 não está entendendo porque ela, a mulher do livro, não foi ela que escreveu o livro... foi a mulher que escreveu... (e demonstra a capa do livro) Como ela ia entrar dentro do livro que ela escreveu? (A11)

– Ela (a autora) colocou a fala dela nessa mulher (personagem)! (A2)

– Então ela escreveu a fala dela no seu Rabuja também! (Professora)

– O seu Rabuja não fala nada! (A2)

A aluna (A11) lê para ele o trecho do livro em que há o diálogo entre as duas personagens.

– Não existe! (A8 comenta se referindo a personagem)

– Existe sim! (A2)

– Então, os dois não estão conversando? (Professora)

– Eu sei mais foi a Monica, ela escreveu e narrou.

– Mas se a Monica escreveu, então a voz do seu Rabuja, também é a voz da Monica! (Professor)

– Então ! (A2)

– Então ela é o narrador e o personagem? (Professor)

– Não!! (A2)

– E aí A8, o que você acha?(Professor)

– Eu concordo com a A11! (A8)

Depois de muita discussão, duas crianças disseram que o narrador era diferente do autor e que ele não existia.

O professor sugeriu à criança que anotasse a resposta proposta pela maioria do grupo e que na hora da discussão coletiva iríamos verificar quais hipóteses seriam confirmadas. O aluno A2 disse que ele estava certo e anotou com má vontade no cartão a réplica oferecida pelos outros dois integrantes do grupo.

As autoras Colomer e Camps (2002, p. 85) são a “favor da utilização da discussão como instrumento usual de ensino”, pois segundo elas, o debate baseado no texto auxilia no enriquecimento da compreensão dos estudantes ao fornecer-lhes diferentes interpretações que melhoram sua compreensão leitora. A discussão, segundo elas:

oferece um contexto muito mais variado para poder introduzir perguntas literais (sobre a informação explícita do texto), perguntas interpretativas (sobre informação implícita) e perguntas aplicadas, o que repercute na aprendizagem do aluno. (COLOMER E CAMPS, 2002, p. 85).

Entretanto, foi a partir do debate travado entre as crianças que refletimos sobre a atitude emocional que elas demonstravam em relação ao ato de ler. Nossa análise foi realizada a partir do critério de “atitude emocional com que o leitor enfrenta o texto” (SOLÉ, 1998, p. 168), que é aquela que abrange o interesse, a disposição apresentada ao desenvolver a tarefa, o grau de segurança e as ações e reações que demonstram perante a realização das atividades de leitura.

Os estudantes A8 e A11, durante as aulas, demonstravam pouca segurança no ato de ler e por esse motivo nós os consideramos leitores menos experientes. Já o educando

A2 apresentava um perfil leitor mais autônomo e seguro e, por isso, nós o classificamos como leitor mais experiente para a análise da situação acima descrita.

Ao refletir sobre a situação, percebemos que os estudantes considerados como leitores menos experientes compreenderam o texto, usaram suas estratégias de leitura e constataram a diferença entre o narrador e o escritor na obra lida. Entretanto, conforme afirmam Silva e Carbonari (2002, p. 104), a escola tende a valorizar a Leitura Instrumental, em que se valoriza apenas a emissão de voz, e, como esses alunos não conseguem realizar a leitura com o ritmo e entonação considerados adequados pela tradição escolar, estes são vistos pelos outros colegas e por si mesmos como leitores ineficientes, o que gera uma resistência por parte do educando A2 em aceitar as opiniões dos colegas.

Porém, ao final da discussão realizada entre os alunos, constatamos que o estudante A2 discordava das opiniões oferecidas pelos outros dois integrantes do grupo e afirmava que ele estava certo. Esse fato nos levou a inferir que a leitura está diretamente relacionada ao status de leitor ocupado pela criança dentro da sala de aula, ou seja, o fato de ler bem faz com que ela se sinta mais leitor. Em contrapartida, as outras crianças são consideradas menos leitoras perante os outros estudantes.

*O aluno A2 disse que ele estava certo e anotou com má vontade no cartão a réplica oferecida pelos outros dois integrantes do grupo.*

Reafirmamos, assim, a importância da perspectiva interacionista, pois ao se propor práticas de leitura em grupos, as crianças podem progressivamente modificar essas posturas e perceber que a opinião dos colegas enriquece a sua própria, por isso podemos dizer que “o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (COSSON, 2006, p. 27). Assim sendo, afirmamos que a formação dos leitores ocorre por meio da influência entre os alunos que por serem diferentes, apresentam conhecimentos prévios diversos que resultam em relações distintas que não são nem melhores ou piores, apenas díspares.

Conforme assegura Jean Foucambert (1994), a escola apresenta os mesmos mecanismos da desigualdade social presentes na sociedade, por isso alguns discentes que supostamente se consideram ou são considerados pelo grupo como bons leitores possuem dificuldade em aceitar a interferência daqueles que não são considerados como tal, assim como o educando A2, que manteve suas convicções e, muito contrariado, colocou a resposta dada pelos colegas.

Podemos afirmar então que os estudantes A8 e A11, de acordo com as idéias de Foucambert (1994), estão desenvolvendo seu processo de formação leitora por conseguirem integrar uma rede de conhecimentos que possibilitaram o uso da leitura e da escrita. Entretanto, numa sociedade marcada pelas desigualdades sociais e pelas relações assimétricas, notamos que “a defasagem entre leitores e não-leitores reproduz a divisão social” (FOUCAMBERT, 1994, p. 121). Deste modo, podemos afirmar que a diferença entre os níveis de formação leitora apresentados pelos discentes serve como um instrumento de exclusão entre eles.

No entanto, Rildo Cosson (2006) propõe uma possibilidade de mudança ao instituir a formação de uma comunidade de leitores dentro da sala de aula que desenvolva e aprofunde as leituras, o que resultará na ampliação gradativa do repertório dos alunos por meio das discussões coletivas, o que confirma nossa opção pela “[...]redução da desigualdade social, pela diminuição das diferenças entre os status, por uma outra concepção de responsabilidade em substituição à hierarquia” (FOUCAMBERT, 1995, p. 131).

Nesse sentido, acreditamos que, ao propor um processo de ensino estruturado nas leituras compartilhadas, estamos possibilitando que as crianças mudem seus posicionamentos de um papel submisso ou repressor para um papel de responsabilidade pela formação leitora.

Percebemos que o estudante A2 concebe a leitura como uma forma de poder hierárquica, ou seja, para ele, quem supostamente sabe mais manda mais, pois tenta impor aos amigos o “seu jeito” de compreender, e as outras duas crianças, como acreditam que não sabem ler tanto quanto o colega, mantêm uma atitude de insegurança ao tentar defender os seus pontos de vista. Essa insegurança e a crença na leitura enquanto oralização foi construída no decorrer da vida escolar dos educandos em virtude das concepções de leitura presentes na escola.

Vale ressaltar que a atitude dos estudantes está diretamente relacionada à forma como o ensino de leitura é realizado nas escolas, pois “o professor se transforma em intermediário entre o texto escrito e o aluno até o ponto de acabar monopolizando a interpretação e impondo-a aos alunos” (COLOMER E CAMPS, 2002, p. 29).

Rildo Consson (2006) propõe uma mudança na construção do status de leitor ao propor que estes se sintam leitores por estarem inseridos numa comunidade de leitores e que as atividades de leitura devem ser trabalhadas por meio de um ensino pautado no uso das estratégias de leitura, pois, assim, o leitor poderá desenvolver:

O poder sobre si mesmo; o poder de se conhecer, de se compreender e de situar-se; o poder sobre a sua maneira de aprender, sobre a gestão do seu tempo e de seu espaço; o poder de participar da vida, das decisões, dos projetos de diferentes grupos; o poder sobre o ambiente físico e social para compreendê-lo, transformando-o e agindo sobre ele através de produções. Essa ampliação de poder, sob suas múltiplas formas, é que justifica as atuais razões de ir ao encontro da escrita. (FOUCAMBERT, 1994, p.34).

O poder de que fala Foucambert (1994) parece-nos acima de tudo uma defesa à liberdade do leitor, ou seja, o autor sustenta que o leitor tem autonomia para traçar seus próprios caminhos e chegar às suas próprias conclusões, pois alguém que lê deve ter

[...] liberdade para escolher o lugar, o tempo e a modalidade de leitura que queira e julgue conveniente. Ele pode escolher por si mesmo, de acordo com os seus interesses, os seus gostos ou suas necessidades pessoais, os melhores e mais adequados textos do passado e do presente. (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 12).

Um outro momento em que detectamos as diferenças sociais em relação a leitura ocorreu com a aluna A17. Ao analisar o perfil leitor da criança, constatamos que a mesma possuía um histórico de fracasso no seu processo de aprendizagem de Língua Portuguesa.

Ao conviver com a estudante A17, verificamos que ela apresentava uma leitura oral fragmentada. Concluímos, então, que, por ter dificuldades em oralizar os signos gráficos e não apresentar uma leitura considerada fluente pelas pessoas a sua volta, a menina acreditava que não sabia ler e, por conseguinte, estava sempre com uma atitude apática nas aulas.

Esse fato, nos fez refletir a partir dos estudos de Colomer e Camps (2002), que a escola vem durante séculos, difundindo uma concepção de leitura que prega que o bom leitor é aquele que consegue oralizar os textos sem cometer erros de pronúncia e entonação, e por isso muitas crianças que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental acreditam que não sabem ler, como é o caso da aluna A17.

Além disso, em relação ao ensino de leitura para crianças, não podemos esquecer que “o tipo de instrução que elas receberem influenciará o tipo de habilidades que poderão adquirir” (SOLÉ, 1998, p. 59), e por isso refletimos que a escola valoriza muito a Leitura Instrumental, que é aquela que se caracteriza por ser uma estratégia mecânica, em que o objetivo do professor é o de avaliar a emissão de voz realizada pelo aluno com pontuação, entonação e ritmos adequados, como já definimos anteriormente. Segundo Silva e Carbonari (2002, p. 104), esse tipo de leitura “é avaliada como mera emissão de voz, importando mais a fluência e a dicção do que a compreensão do texto”.

Durante a realização das atividades, verificamos que a estudante construiu significados para os textos, porque ela participou por meio das respostas dadas e se envolveu na realização das atividades. Entretanto, ao solicitarmos que escrevesse suas opiniões sobre as obras, a menina emitiu um julgamento negativo em relação aos livros.

Ao questionar a estudante sobre como ela usava seus recursos para comprovar suas hipóteses, a aluna comentou comigo que os colegas do seu grupo não aceitavam a sua opinião e que muitas vezes havia feito comentários que não foram levados em consideração.

Podemos afirmar que não somente a educanda A17 acreditava em seu fracasso e que não sabia ler, como também os colegas da sala achavam isso, a ponto de não considerarem as respostas dadas pela aluna A17, mesmo quando elas eram pertinentes.

Avaliamos, então, que o problema da estudante A17 não estava diretamente relacionado ao uso de suas estratégias de leitura ou à compreensão do enredo, mas, sim, ao fato dela acreditar que assim como não sabe ler também não sabe escrever. Por isso, ao ser solicitado que explicasse oralmente o que havia compreendido da história, a aluna realizava a tarefa. Entretanto ao ter que redigir, a menina simplesmente escrevia que não havia aprendido nada ou que o livro não lhe agradava.

| <b>Criança</b> | <b>Livro</b> | <b>Resposta<sup>35</sup></b>   |
|----------------|--------------|--|
| A17            | 1            | Ana ave vez de fazer o que ela mais amava Eu gostei da estória ponque ana aperteu dança. (Ana fez o que ela mais amava. Eu gostei da história porque Ana aprendeu a dançar.)<br>Eu não aprendi nada. |
| A17            | 2            | Eu gostei da parte do menino que queria apanhar o cachorrinho e o apanhador de sonhos assobiou. Eu não aprendi nada.   |
| A17            | 3            | Eu não gostei dos personagens porque é chato.<br>Eu não gostei da ilustração porque é muito colorido.<br>Eu gostei da atividade das flores porque nós fizemos as flores diferentes das outras.       |

Desse modo, podemos afirmar que, no interior escolar, semelhante ao caso da criança A17, um equívoco está ocorrendo com os alunos, pois estes:

Acabam aprendendo que a leitura não é uma questão de fazer sentido, mas de pegar cada palavra corretamente. Os estudantes mais velhos com sérios problemas de leitura geralmente se comportam como se não tivessem expectativas de que aquilo que estão tentando ler faça sentido. Eles aprenderam bem demais a lição destrutiva de que a compreensão deve ficar em segundo lugar, depois da precisão. Ser capaz

<sup>35</sup> Transcrição da escrita das crianças sem correção.

de reconhecer palavras à primeira vista é uma habilidade que vem com a leitura não um pré-requisito. (SMITH, 1999, p. 43).

Como vimos, o exemplo da estudante A17 expõe os equívocos sobre o ato de ler dentro do interior escolar, pois as crianças consideram a decodificação dos sinais gráficos como leitura e quando essa tarefa não é realizada com sucesso por alguém, esse alguém é excluído. Porém, a leitura que resulta na formação leitora é muito mais do que a simples emissão de palavras e decodificação de símbolos.

De acordo com Teresa Colomer e Anna Camps (2002), a leitura, é um processo compreensivo e uma tarefa complexa, porque depende de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos. Segundo as autoras ainda, o leitor utiliza simultaneamente vários níveis de conhecimentos relacionados à língua, tais como as informações grafofônicas, morfêmicas, semânticas, sintáticas, pragmáticas, esquemáticas e interpretativas e se, por algum motivo a criança, como é o caso da aluna A17, não aprender a utilizar esses conhecimentos, inclusive os linguísticos, o seu processo de compreensão é prejudicado.

Reafirmamos, nesse caso, que é por meio da interação que as crianças estabelecem com as pessoas que estão ao seu redor que elas se desenvolvem, tanto cognitiva quanto psicologicamente.

Nessa perspectiva, Rildo Cosson (2006) destaca a experiência literária, pois ela nos permite saber da vida pela experiência do outro, mas também vivenciar essa experiência. “Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa [...] permite que se diga o que não sabemos expressar e nos fala de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos” (COSSON, 2006, p. 17), o que alimenta não só o nosso conhecimento, mas acima de tudo nossas emoções.

Por esse motivo, a leitura de obras literárias permitiu aos alunos que navegassem livremente por dois mundos opostos, mas ao mesmo tempo complementares: o real e o fantástico.

O poder de pensar sobre si mesmo e lidar com o real e o fantástico foi oferecido nessa pesquisa por meio das obras literárias selecionadas, pois a literatura “atua no intervalo que se estabelece entre o real objetivo e o eu. Espécie de mediadora privilegiada, ela nos transmite uma experiência estética e uma dimensão libertadora, que corresponde aos nossos anseios.” (CHIAPPINI, 2002, p. 25). Assim, as crianças puderam expor sua humanidade e falar sobre o que sentiam e pensavam.

Podemos verificar, a partir das respostas dadas, que elas relacionaram o enredo da obra literária com suas vidas e que conseguiram falar “de suas pressões internas graves”

(BETTELHEIM, 2000, p. 14). Elas puderam estabelecer relação entre a obra e suas vidas e a, partir disso, encararam a frustração e ficaram diante da compreensão e aceitação de dilemas humanos de significados mais profundos, como saudade, separação etc.

Um exemplo sobre as relações que as crianças fizeram por meio das obras lidas ocorreu com o livro *Ana, Guto e o Gato Dançarino*, pois elas constataram primeiramente que Ana era muito solitária e ao, serem questionadas sobre se já haviam sentido solidão e sobre a importância da amizade, elas expuseram situações particularmente vivenciadas:

*Minha mãe foi para a feira e eu fui com meus amigos e quando voltei, não tinha ninguém em casa e eu me senti sozinho. (A6)*

*Sentimos falta dos amigos quando caímos em salas diferentes. (A15)*

Partindo das respostas pelos alunos, afirmamos que os livros são importantes e que “através deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade [...]” (BETTELHEIM, 2000, p. 13).

Segundo Rildo Cosson (2006), esse efeito ocorre em virtude da proximidade que o texto literário oferece e é resultado de sua inserção em nossa sociedade; é consequência do diálogo que o documento nos permite manter com o mundo e com nossos semelhantes, por isso os alunos conseguem relacionar e identificar o sentido que o texto possui e estabelecem a relação com o que estão vivendo, pois os enredos falam e suscitam o sentido da vida em seu interior.

Um outro aspecto que abordamos sobre os sentimentos dos estudantes foi a oportunidade que eles tiveram de opinar a respeito dos livros. As apreciações feitas eram carregadas de sentimentos e juízos, o que expôs as compreensões que os estudantes fizeram em relação às histórias.

*Eu não gostei do livro porque não tem aventura e nem suspense. O personagem mais legal para mim foi o gato porque ele era alegre e responsável e sabe o que quer. (A5-Livro 1)*

*Eu gostei muito porque ele está falando sobre não ligar para o que as pessoas falam e para fazer o que você acha, o que tenha que fazer [...] (A6- Livro 1)*

*“Esse livro me acrescentou uma coisa real, ele me ensinou que os sonhos alguns viram realidade e outros não.” (A4- Livro 2)*

*Essa história me ensinou que quando alguém quer alguma coisa não pode largar para outro dia, tem que correr atrás. (A19- Livro 2)*

*Eu achei essa história muito interessante porque fala de muitas coisas sobre pensamentos. (A16- Livro 3)*

Quando a escola permite e oferece possibilidades, as crianças conseguem expressar suas opiniões e começam a identificar e nomear os sentimentos que estão experimentando e constituem qualquer ser humano.

Desse modo, podemos afirmar que, ao ler as obras, os alunos conseguem se comunicar com o texto, explorando e retirando deste diferentes potencialidades. Ao professor cabe ser o intermediário desse processo de diálogo entre o estudante e o livro, e criar condições para que o discente se encontre com a obra literária e busque o máximo de sentidos possíveis, pois o documento escrito exige do leitor respostas que se aprofundam cada vez que ele adentra o enredo, explorando-o de diversas maneiras.

## 5- Considerações sobre os caminhos abertos...

Se achar que precisa voltar, volte!  
Se perceber que precisa seguir, siga!  
Se estiver tudo errado, comece novamente.  
Se estiver tudo certo, continue.  
(Fernando Pessoa)

Preparo-me, neste momento, para primeiramente expressar que as considerações que farei aqui não são necessariamente verdades irrefutáveis, mas algumas reflexões que fomos construindo sobre as estratégias de leitura, a literatura e a formação leitora das crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Devemos considerar que a presente investigação ocorreu em um momento social e histórico definido e em uma determinada cultura, por isso sua existência é fruto de um meio social e como tal se transforma e se modifica.

Iniciei esta pesquisa realizando questões que conduziram as reflexões que fiz ao longo destes dois anos. Assim, dedico-me agora a pensar e levantar alguns pontos que considero importantes.

Minha investigação em educação buscava alternativas para a resolução dos problemas que encontrei em sala de aula, a melhoria de minha formação e alteração em minhas propostas de práticas de leitura pois, procurava desenvolver minha autonomia enquanto educadora, para refletir sobre minhas dificuldades e para resolvê-las por meio dos estudos acadêmicos que pautaram esta pesquisa.

Os passos dados em relação a este estudo ajudaram a traçar minha caminhada, levantando dados importantes sobre leitura, literatura, estratégias de leitura e formação leitora. À medida que estudava os textos, enxerguei cenários conhecidos e alguns trechos inesperados que serviram de instrumento para a construção de meu percurso. Traçar um panorama sobre como a leitura se desenvolveu na escola e compará-lo com minhas práticas, me ajudou a esboçar um caminho difícil, muitas vezes enviesado, mas consciente do trajeto percorrido sobre o ensino da leitura na escola.

A partir dos estudos realizados e em comparação com os primeiros dados analisados, podemos levantar alguns motes que já foram discutidos por autores como Solé (1998), Silva e Carbonari (2002), Colomer e Camps (2002) e Geraldi (2006) e que persistem em nossa tradição escolar em relação ao ensino de leitura:

a) O diálogo no interior da sala de aula é uma prática incomum e, com frequência, não é dada a oportunidade ao aluno de participar oralmente por meio de perguntas e respostas. Muitas vezes as respostas emitidas pelas crianças são julgadas “inconvenientes” e, portanto, ignoradas pelo docente, ou seja, a função do educador passa a ser então a de engendrar “monólogos”, em que somente ele e suas opiniões são importantes e os conhecimentos dos estudantes são ignorados.

b) A prática de leitura ora se limita aos momentos de avaliação da leitura em voz alta, da aprendizagem de aspectos gramaticais ou da reprodução/extração de informações; ora se limita a momentos de leitura silenciosa solitários, em que muitos alunos não conseguem estabelecer significados com o texto.

c) O papel dos docentes muitas vezes se resume a seguir programas prontos de ensino, em que os professores são tratados como executores de projetos de outras pessoas e sua função se resume a replicar aulas prontas, o que pode gerar a perda de autonomia e de autoridade do educador em relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura, no interior escolar.

Os dados acima citados reafirmam as práticas de leitura descritas na parte inicial desta pesquisa e podem servir de referência em futuras ações de outros estudos uma vez que, podemos considerá-los uma particularidade dentro de uma realidade mais ampla.

Em consequência, afirmamos que os pressupostos teóricos que adotamos nesta investigação, principalmente por ressaltarem o caráter interacionista do ato de ler, permitiram que os estudantes compartilhassem os significados atribuídos por meio dos diálogos com e sobre as obras lidas, o que resultou na melhora dos aspectos qualitativos da formação leitora dos alunos.

Nesse sentido, asseguramos que a escola, por meio de um processo de formação leitora, pode ensinar às crianças formas de ler os significados e os horizontes culturais existentes em cada obra, ou seja, pode ensinar o leitor a dialogar, a raciocinar e ler com e sobre o mundo e a cultura na qual o sujeito está inserido.

Desse modo, cabe à escola, mais especificamente ao professor-mediador, oferecer ao aluno diferentes modos de leitura, que permitam a ele raciocinar continuamente sobre os significados que aparecem diretamente ou não no texto, compartilhando os conhecimentos sobre o que estava escrito e o contexto, pois:

[...] o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. (COSSON, 2006, p. 35).

Assim sendo, o papel do educador se torna primordial porque ele pode atuar como um facilitador, abrindo para o discente um universo de expectativas, trazendo a leitura como parte importante da sua rotina escolar e não como uma atividade sem valor, que serve de punição ou para preencher o tempo vago entre uma atividade e outra. Esse profissional precisa propor atividades que façam a criança refletir e construir conhecimentos, porém necessita estar atento também à qualidade dos livros a serem trabalhados.

Faz-se necessário, portanto, que se perceba que “a imagem do processo de leitura fundamenta, orienta e conduz os passos executados pelo docente ao promover, dinamizar e avaliar a leitura em sala de aula e/ou fora dela” (SILVA, 2003, p. 40), e que essa representação que o educador traz consigo irá reafirmar ou modificar as práticas executadas em sala de aula. Por isso, o professor precisa mudar a concepção que possui sobre o ensino de leitura, conforme afirmam Rildo Cosson (2006) e Isabel Solé (1998), para que ele deixe de ser o reprodutor de atos de leitura alheios.

Dessa forma, é preciso que os docentes continuem lendo todos os dias, mas que aprofundem seus conhecimentos sobre leitura, em especial a literária, pois “o professor é o intermediário entre o livro e aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos” (COSSON, 2006, p. 32). Por isso, os educadores devem selecionar obras literárias diversificadas, que falem de diferentes tipos de situações de vida e sentimentos, que sensibilizem a criança e que, acima de tudo, possibilitem diversos modos de ler.

Asseguramos, portanto, que as práticas de leitura dirigidas propostas por nós avalizaram nossos objetivos, pois a partir delas os alunos desenvolveram seu processo de aprendizagem da leitura, mediante a aplicação das estratégias de leitura, o que ampliou a compreensão leitora dos discentes.

Além disso, os estudantes conseguiram compartilhar suas tarefas, sentimentos e descobertas, estabelecendo relação entre o enredo e suas vidas. Eles adentraram um processo de comunicação com as obras, de forma efetiva e intensa, que resultou na compreensão por parte deles. Por isso, afirmamos que

[...] a relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31).

Insistimos, então, em que a leitura, enquanto um ato de construção de sentidos a partir da literatura, possibilita vários diálogos possíveis e realizáveis. Desse modo, a prática da leitura pode ser modificada através da compreensão de como um objeto simbólico, como o texto literário, produz sentido e que essa produção de significados resulta no entendimento do texto lido, por meio da utilização das estratégias empregadas pelo leitor e de acordo com os objetivos que ele deseja alcançar ao ler.

Parece-nos que, ao proporcionar práticas de leitura interacionistas, podemos compartilhar as responsabilidades sobre a formação leitora e oferecer oportunidades de minimizar a exclusão social presente nas salas de aulas.

Com a formação dos professores e um posicionamento mais ativo, poderá haver a mudança de concepção sobre o ensino de leitura, conforme afirmam Rildo Cosson (2006) e Isabel Solé (1998), em que os docentes deixem de apenas reproduzir atos de leitura redutores, simplistas e conduzidos de forma precária, pois ainda existe “a insistência da escola brasileira na oferta impositiva de leitura como conteúdo didático e moralizador ou, ainda, na atribuição unidirecional e redundante de sempre-os-mesmos-livros-e-os-mesmos-autores, desconsiderando a caminhada e os interesses das crianças” (SILVA, 1989, p. 40).

Antes de encerrar, gostaríamos de frisar alguns pontos importantes, que foram observados por nós, durante a pesquisa:

- a) Nossa concepção compreende a leitura como resultado da ação entre indivíduos, que se modifica em virtude do processo de evolução da língua, isto é, sua elaboração e transformação sócio-histórica.
- b) Ler é criar mecanismos por isso, no ensino inicial da leitura, deve-se garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos imprescindíveis para transpor as diferentes etapas de seu processo de aprendizagem, denominadas por Isabel Solé (1998) de estratégias de leitura.
- c) As estratégias de leitura são operações regulares para aproximar-se do texto e que ajudam muito, no entendimento do material escrito. Deste modo, para que a palavra tenha vida, significado, emoção e prazer, faz-se necessário que o leitor seja capaz de constituir novas aprendizagens, de sorte que é fundamental identificar as variáveis envolvidas no processo de ensino, refletindo sobre as relações que se estabelecem entre cognição e leitura. Isto é

imprescindível para intervenções pontuais e efetivas, no processo de formação leitora dos alunos iniciantes.

A pesquisa mostrou que, quando preparamos atividades que favoreciam o desenvolvimento das estratégias de leitura, essas práticas compartilhadas pelo grupo abriram as portas da sala de aula para uma práxis pautada no diálogo e, por conseguinte, na escuta em que todos os envolvidos eram importantes e responsáveis pela compreensão alcançada. Tal fato indicou aos alunos que podemos interagir com os outros, possibilitando assim momentos de ouvir e sermos ouvidos.

Além disso, as estratégias de leitura ajudaram a inserir os não inseridos socialmente nas discussões e propiciaram a percepção de que todos os leitores envolvidos podem servir de modelos de leitura, não somente o professor, pois “aprende-se a ler e a escrever lendo lendo e escrevendo, vendo outras pessoas lerem e escreverem, tentando e errando, sempre guiados pela busca do significado ou pela necessidade de produzir algo que tenha sentido” (SOLÉ, 1998, p. 61).

A investigação expôs ainda que o ensino pautado nos procedimentos propostos por Solé (1998) permitiu que as crianças realizassem diferentes modos de leitura e não somente ficassem emitindo oralmente os signos. Tal fato possibilitou a eles perceberem que o ato de ler envolvia não somente a decodificação, mas também a compreensão por parte deles.

Em síntese, afirmamos que, ao conciliar a literatura com a teoria das estratégias de leitura de Isabel Solé (1998), nós fizemos com que as crianças desenvolvessem e usassem seus procedimentos mentais e, ao mesmo tempo, ampliassem a sua compreensão, já que conseguiram entender os textos lidos. Gostaríamos de ressaltar que, no início desta pesquisa, a interpretação realizada pelos estudantes se alargava demais, pois os alunos não tinham experiências com propostas semelhantes às que fizemos; entretanto, conforme eles foram se envolvendo nas tarefas, conseguiram focar o que era solicitado, o que acarretou na melhora do processo de leitura por parte deles.

Finalizo a trajetória dessa pesquisa, salientando que, quando conseguimos distribuir as responsabilidades sobre o processo de formação leitora entre professores, alunos e escola, contribuímos profundamente para a construção de leitores mais autônomos e solidários, os quais usam suas estratégias de leituras para compreender o texto e realizar reflexões sobre o mundo, pois “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeia e transformam as relações humanas” (COSSON, 2006, p. 40).

Por tudo o que observamos, durante a investigação, é possível concluir que temos de abrir as escolas ao mundo, à vida, por meio da leitura em voz alta, em silêncio, em grupo... não importa a maneira, desde que se priorize a interação entre todos os envolvidos, ou seja, a formação de uma comunidade de leitores (COSSON, 2006).

Afirmo, ao chegar ao final desta pesquisa, que, na verdade, ela representa um recomeço. Ser professor, pesquisar sobre leitura e estar na escola é meu projeto pessoal e profissional, que me colocou em muitos momentos em situações de tristeza, alegria, angústia, satisfação... um verdadeiro caleidoscópio de emoções, vivências, experiências e sensações. Entretanto, faria tudo novamente, pois acredito que a leitura é primordial para qualquer pessoa, permitindo que cada sujeito escolha conscientemente os muitos caminhos que pode e deseja trilhar pela vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

ALVES, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61. 1991.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

AZEVEDO, Ricardo. **A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores**, [online]. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo06.htm>. Acesso em: 12 set. 2008.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Àtica, 2004.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos Contos de Fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - 1ª a 4ª séries**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, Luis. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e Cultura**. São Paulo, v.24, set. 1972, p.803-809.

\_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHIAPPINI, Ligia. A circulação de textos na escola: um projeto de formação. In: CHIAPPINI, Ligia (Org.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 4. ed. São Paulo. Cortez, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLI, Jorge. **O que é Arte?** 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

ECO, Umberto. **Obra aberta:** forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1969.

\_\_\_\_\_. **Lector in fabula:** cooperação interpretativa nos textos narrativos. Trad. Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1979.

\_\_\_\_\_. Sobre algumas funções da literatura. In: **Sobre a literatura.** 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FETH, Monika. **O catador de pensamentos.** São Paulo: Brinque-Book, 1996.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

HELD, Jacqueline. **O Imaginário no Poder** – as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus, 1980.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de texto.** Trad. Inajara Rodrigues – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KING, Stephen Michael. **Ana, Guto e o Gato Dançarino.** São Paulo, SP: Brinque-Book, 2007.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender** — os sentidos do texto. São Paulo, Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

LEFFA, Vilson Jose. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1996a.

LEFFA, Vilson Jose. Fatores da compreensão na leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p. 143-159, 1996b [online]. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/fatores.htm>. Acesso em: 24 jan. 2008.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Luiz Costa. **Por que Literatura?** Petrópolis: Vozes, 1966.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura?** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A **abordagem etnográfica na investigação científica**. UERJ. Disponível em: [http://www.ines.org.br/paginas/revista/A%20bordag%20\\_etnogr\\_para%20Monica.htm](http://www.ines.org.br/paginas/revista/A%20bordag%20_etnogr_para%20Monica.htm). Acesso em: 18 nov. 2008.

OWOCHI, Gretchen. **Comprehension – Strategic. Intruccion for K-3 Students**. Portsmouth: Hernemann, 2003.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURY, Maria Zilda. **Intertextualidades: teoria e prática**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

SILVA, Ana Claudia; CARBONARI, Rosimeire. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? In: CHIAPPINI, Lígia (Org). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ana Claudia; SPARANO, Magali Elisabete; CARBONARI, Rosimeire; CERRI, Maria Stella Aoki. A leitura do texto didático e didatizado. In: CHIAPPINI, Lígia. (Org), **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**. Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Unidades de Leitura**. Campinas: Autores Associados, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Leitura em Curso**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003b.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3. ed. Tradução de Beatriz Affonso Neves Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 4. ed. Tradução de Daise Batista. Alegre: Artmed, 2003

SMOLKA, Ana Luiza B. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, Ana Luiza B. **Leitura e Desenvolvimento da Linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.) **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Org.): **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas Infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam**. Bauru: USC, 1992.

\_\_\_\_\_. **Caminhos para a formação de leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

TROON, Harrison. **O Apanhador de Sonhos**. São Paulo: Brinque-Book, 1999

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQS no ensino. In: **Como usar as Histórias em Quadrinho na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6.ed. São Paulo, Ícone, 1998a.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola**. 3. ed. São Paulo/SP: Global, 1983.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. **Fim dos livros, fim dos leitores?** 20. ed. São Paulo: XXX/SP: SENAC, 2001.

## AS ATIVIDADES DE LEITURA PROPOSTAS

### 1. PRIMEIRO LIVRO:

#### *Ana, Guto e o Gato Dançarino*<sup>1</sup>

O livro *Ana, Guto e o Gato Dançarino*, de Stephen Michael King, faz parte do Acervo Básico FNLIJ – 2004. A obra narra a história de uma menina chamada Ana, que tem talento e muita criatividade para transformar objetos comuns em peças originais e diferentes, mas lhe falta coragem para mostrar ao mundo seu dom e expor tudo o que sabe fazer.

De acordo com o enredo Ana podia pegar qualquer coisa e transformá-la em algo diferente, mas os habitantes de sua cidade só queriam saber do que era comum e conhecido, como: sapatos marrons, pretos ou simples botinas de trabalho; por isso, a rotina da garota era sempre a mesma.

Seus dias eram todos iguais, até que um dia chega à cidade em que ela morava dois menestréis, vindos de longe, o que gera uma grande mudança na vida da personagem.

Guto e o Gato Dançarino precisavam de novos sapatos, mas não tinham como pagar por eles, de modo que ofereceram a Ana aulas de dança como pagamento. Ana aceitou e ficou tão agradecida pelas aulas e por seus novos amigos, que achou pouco retribuir somente com simples botinas.

A personagem toma coragem e faz tudo aquilo que sabia inventar e, assim, presenteia seus amigos, mudando a vida de todos.

#### **1.1 ATIVIDADES PROGRAMADAS PARA A OBRA:**

##### **Antes da Leitura**

##### **Objetivos:**

---

<sup>1</sup> As informações sobre a obra e autor foram retiradas do site <http://www.brinquebook.com.br/livro.php?id=209#>. Acesso em: 14 set. 2007.

- Proporcionar aos alunos a reflexão visando a estimular a estratégia da antecipação, por parte dos mesmos;
- Verificar com as crianças se suas antecipações estarão corretas e se estas conseguirão utilizar seus conhecimentos prévios para antecipar o enredo da obra.

### **Atividades propostas:**

#### **1º Dia:**

A primeira atividade proposta para essa obra é a *Caixa Literária*. Nessa atividade, o professor deve colocar em uma caixa, decorada com ilustrações do texto, alguns objetos que aparecem durante a história. No caso deste livro específico, colocamos uma botina, um gato de pelúcia, uma sapatilha, objetos recicláveis e um instrumento musical. Antes de realizar a leitura da obra para os alunos, o educador deve retirar os objetos da caixa e questionar as crianças sobre o que será que irá acontecer e o que aqueles objetos têm a ver com o enredo.

Algumas questões – exemplos<sup>2</sup>:

- Qual é o objeto?
- Será que ele tem haver com a história?
- O que vocês acham que tem a ver?

Durante a atividade, o professor escreve as respostas dadas pelas crianças na lousa.

Em seguida, o professor deve mostrar a capa do livro aos estudantes e anotar com cores diferentes o que eles acham que irá acontecer, após conhecer a capa.

### **Durante a leitura**

#### **Objetivos:**

- Fazer antecipações por meio de questões colocadas pelo professor, no decorrer do enredo, possibilitando a discussão com o colega sobre o que acontecerá na história.

---

<sup>2</sup> Todas as questões coladas nessas atividades são sugestões, ficando, a critério do professor, elaborar outras questões, se sentir necessidade.

- Comparar a mudança de atitudes de Ana no decorrer da história e experimentar a estratégia de verificação.
- Identificar os sentimentos da personagem e utilizar a inferência e a verificação para confirmar o que escreveram.

### **Atividades:**

O docente faz a leitura oral da história. Em seguida, o educador realiza a apresentação do livro e solicita aos educandos que façam a leitura da obra em duplas. No interior do livro recebido pelos discentes, devem constar algumas questões geradoras de discussão, para que as crianças usem suas estratégias de leitura.

### **2º Dia: Retomada da história**

Após a realização da leitura por parte das crianças, o professor entrega a atividade, denominada por nós, *Quadro da Personagem*. Esse quadro tem por objetivo comparar a personagem Ana. Nesse quadro, as crianças devem descrever como era a personagem Ana, antes e depois da chegada de Guto e do Gato Dançarino. Os alunos devem descrever as qualidades físicas e psicológicas de Ana.

Algumas questões servem de exemplo para iniciar a discussão:

- Como Ana era, antes de conhecer o Guto e o Gato?
- Por que vocês acham que ela mudou?
- Qual sentimento unia Ana, Guto e Gato?
- Vocês têm amigos? Como são os seus amigos?
- A amizade é importante para você?

Para encerrar, o professor deve propor o *Quadro de Sentimentos*. Nesse quadro, as crianças confeccionam um gráfico contendo os sentimentos de Ana e devem anotar um trecho da história que confirme o que escreveram.

Os estudantes devem realizar a partilha desse quadro com os colegas.

### **Depois da leitura**

**Objetivos:**

- Apropriar-se da história de vida da personagem Ana, para estimular e relacionar os seus conhecimentos com o mundo real, instigando a criatividade das crianças a fim de que se sintam autoras de seus próprios trabalhos (Momento de Avaliação).
- Relacionar o texto com suas experiências pessoais e inferi-las com a narrativa proposta.

**Atividades:**

Realizar a *Discussão das Invenções de Ana*. Em seguida, fazer uma discussão sobre as invenções de Ana encontradas no livro. É função do educador chamar a atenção dos alunos para a utilidade e a beleza dos inventos.

Na sequência solicitar que cada dupla discuta e depois escreva no Diário de Leitura a descrição de uma invenção para presentear Guto e Gato Dançarino.

Para encerrar, os estudantes devem confeccionar as invenções que criaram anteriormente e fazem uma exposição, no *Mural de Invenções*. Nesse local, as crianças compartilham oralmente as invenções que sugeriram.

**Livro selecionado para relacionar com a primeira obra:**

- *A Margarida Friorenta*, Fernanda Lopes de Almeida, Editora Ática.

## **2. SEGUNDO LIVRO:**

### ***O apanhador de sonhos***<sup>3</sup>

O livro *O Apanhador de Sonhos*, de Harrison Troon, conta a história de um garoto chamado Zacarias, que sonhava em ganhar um cachorro peludo com olhos da cor de chocolate. O menino desejava tanto que vivia sonhando com o tal cão, até que, numa noite... Zacarias acorda e vê duas zebras e o cachorro, com que sempre sonhou, tomando água no seu jardim. Então, ele percebe que aquele sábado seria inesquecível.

Foi nesse dia também que ele encontrou *O Apanhador de Sonhos*. Daí... Daí rola a história! E história é como sonho. Às vezes, fica dentro da gente. Às vezes, cisma de virar realidade.

### **2.1 ATIVIDADES PROGRAMADAS PARA A OBRA:**

#### **Antes da Leitura**

#### **Objetivos:**

- Analisar as ilustrações apresentadas aos alunos e aplicar a estratégia de leitura de antecipação;
- Ponderar com os alunos sobre suas antecipações e observar se eles conseguem utilizar seus conhecimentos prévios para antecipar o enredo da obra.

---

<sup>3</sup> As informações sobre a obra e autor foram retiradas do site <http://www.brinquebook.com.br/livro.php?id=209#>. Acesso em: 14 set. 2007.

**Atividades:**

O professor coloca uma faixa sobre o título do livro, para escondê-lo, e pede aos alunos que façam a *Leitura da Capa*, por meio das ilustrações, e realizem as antecipações sobre o enredo da história. O educador faz as anotações das respostas das crianças, na lousa.

Durante a fala das crianças sobre o que elas achavam que aconteceria na história, o educador foi anotando no papel o que elas diziam sobre o enredo do livro.

Em seguida, o professor utiliza cópias coloridas de algumas ilustrações da obra coladas em palitos de churrasco. O professor faz a apresentação das imagens, colocando-as em uma base de isopor e solicita aos alunos que eles digam o que irá acontecer na história.

Posteriormente, o professor apresenta o livro para as crianças e diz que as ilustrações pertencem à obra *O Apanhador de Sonhos*, de Harrison Troon.

Depois de apresentar a capa do livro, o professor pode questionar as crianças se elas trocariam alguma coisa que haviam dito e o porquê.

**Durante a leitura****Objetivos:**

- Realizar antecipações através das questões encontradas no interior da obra, possibilitando a discussão com o colega sobre o que vai acontecer na história.
- Enumerar os sonhos que aparecem no enredo, visando a relacionar esses dados do texto.
- Distinguir os elementos da estrutura narrativa, mais especificamente os problemas apresentados na obra.
- Relacionar e comparar os problemas que aparecem na narrativa com os problemas que surgem no dia a dia dos alunos.

**Atividades:**

O docente faz a apresentação do livro e solicita aos estudantes que façam a leitura da obra em duplas.

Sugestões de questões sobre a obra:

- O que aconteceu no começo da história?
- Qual era o maior sonho de Zacarias?
- Quem era o homem do caminhão? Qual era a sua profissão?
- Por que você acha que os sonhos se tornam reais com o amanhecer? Com a luz do sol?
- Quais sentimentos Zacarias tinha, em seu íntimo?
- Quais eram as características de Zacarias?

Em seguida, o professor realiza a leitura da história completa para os alunos.

Ao fazer uma segunda leitura, o educador coloca as ilustrações das personagens que aparecem em forma de sonho dentro de uma caixa e solicita aos alunos que recuperem, de acordo com a ordem em que apareceram na história (cachorro, zebras, araras).

Em seguida, cada dupla ganha uma tabela de *Resolução dos problemas*, contendo espaços para completar os problemas que surgiram no texto, ao longo do enredo, e quais as resoluções dadas pelas personagens (o menino e o *Apanhador de Sonhos*) para solucioná-los.

Depois, o professor solicita às crianças que escrevam em seu Diário de Leitura se elas têm algum problema, naquele momento, e como fariam para resolvê-lo (se as crianças não tiverem nenhum problema, o professor poderá propor um problema que aparece durante o enredo da história)

A *Proposta de escrita* dessa atividade é a escrita de um bilhete para o a personagem Apanhador de sonhos, pedindo a realização do sonho da criança.

Sugestões de questões sobre a obra:

- Quais são os seus sonhos?
- Qual será o sonho que seus pais têm?
- O que devemos fazer para realizar um grande sonho?

- É fácil realizar esse sonho?
- Na vida real, como podemos realizar os nossos sonhos?

### **Depois da leitura**

#### **Atividades:**

A primeira atividade foi denominada por nós *Inventando um problema*. O professor pede que cada criança retire de uma revista uma imagem e solicita a elas que escrevam um problema/conflito que estejam vivenciando, cuja questão e resposta estejam relacionadas com a figura escolhida.

Em seguida, o docente solicita aos estudantes que escrevam no seu Diário de Leitura o seu maior sonho. A partir dessa atividade, as crianças montam a *Árvore dos Sonhos*. O professor monta uma árvore de papel ou isopor, em que as crianças escrevam nos frutos os sonhos delas.

Sugestões de questões sobre a obra:

- Você tem problemas? Quais?
- Como resolvemos os nossos problemas?
- Deixar para depois é uma boa estratégia para solucionar o seu problema?

#### **Livro selecionado para relacionar com a primeira obra:**

- *Alvinho, o Edifício City of Taubaté e o Cachorro Wenceslau* - Ruth Rocha.

### 3. TERCEIRO LIVRO:

#### O catador de pensamentos <sup>4</sup>

A obra *O Catador de Pensamentos*, de Monika Feth, pertence ao Acervo Básico FNLIJ – 1996. A história é de um velhinho chamado Sr. Rabuja, que todas as manhãs percorre as ruas da sua cidade recolhendo todo o tipo de pensamentos, porque ele é um catador de pensamentos. Pensamentos bonitos, feios. Pensamentos barulhentos, silenciosos. Pensamentos inteligentes e bobos. Pensamentos compridos e curtos.

O Sr. Rabuja planta os pensamentos, que se transformam em flores e depois saem voando, colorindo o céu. Ele faz isso, para que os pensamentos se renovem e, assim, nunca deixem de existir.

Todas as cidades têm catadores de pensamentos, só que quase ninguém sabe, porque eles trabalham o mais discretamente possível. Se não existissem catadores de pensamentos, os pensamentos ficariam todo o tempo se repetindo e, provavelmente, um dia deixariam de existir...

#### **3.1 ATIVIDADES PROGRAMADAS PARA A OBRA:**

##### **Antes da Leitura**

##### **Objetivos**

- Agir e refletir sobre a ilustração e a personagem do livro visando a estimular a estratégia da inferência por parte destes.
- Pretende-se estimular a curiosidade das crianças em relação ao livro e verificar se a partir das novas informações, elas conseguem perceber qual a ideologia do texto.
- Avaliar se os alunos possuem conceitos estereotipados sobre a personagem, para que possamos discutir e tentar quebrar esses estereótipos.

---

<sup>4</sup> As informações sobre a obra e autor foram retiradas do site <http://www.brinquebook.com.br/livro.php?id=209#>. Acesso em: 14 set. 2007.

- Propiciar a discussão sobre os conceitos de autor e ilustrador, com o intuito de que as crianças possam pensar acerca da sua importância, no âmbito da obra literária.

### **Atividades:**

Colocar um cartaz com a ilustração da capa ampliada, sem o título e com o nome da personagem (Sr. Rabuja). Questionar as crianças sobre o que elas acham que é o enredo do livro e deixar que elas falem sobre suas impressões em relação à personagem principal. O docente deve estimular a relação do nome com a aparência do Sr. Rabuja e estabelecer relação com o nome da personagem. Denominamos essa atividade de *Cartaz Enigmático*.

Em seguida, o professor deve colar o título do livro no cartaz, para realizar a *Exploração do Título* e verificar com as crianças se as hipóteses levantadas por elas estão corretas.

Sugestões de questões para explorar o título:

- E agora, sobre o que acham que fala a história?
- O que será que significa a expressão “catador de pensamentos”?

Depois, o educador pode realizar a *Exploração do autor e do ilustrador* da obra, por meio do levantamento de algumas perguntas aos alunos sobre a atividade de cada uma dessas pessoas:

- O que faz um autor?
- Quais autores conhecem?
- O que faz um ilustrador?

Após a discussão, o professor cola a fotografia impressa do autor e do ilustrador do livro, para que as crianças observem.

### **Durante a leitura**

### **Objetivos**

- Relacionar as informações textuais localizadas no texto com os conhecimentos prévios dos alunos.
- Identificar os elementos da matéria narrativa na história, enfatizando o narrador, as personagens e o espaço.
- Apreciar as ilustrações e o enredo da história, objetivando despertar o interesse das crianças pela história.

### **Atividades propostas:**

Para fazer a leitura da história, o educador pode entregar um exemplar da obra, para que cada estudante solicite que os mesmos realizem a leitura silenciosa e individualmente.

Após a leitura silenciosa, realizar a *Leitura compartilhada*. Pedir aos alunos que se sentem em grupos de 3 (trios), para realizar a discussão e partilha das impressões e opiniões sobre a obra.

Em seguida, o professor faz a leitura com pequenas paradas em alguns momentos selecionados previamente, para formular questões que gerarão a discussão sobre a obra e seus elementos. Em seguida, o educador entrega para cada grupo alguns adesivos ou papéis coloridos, a fim de que estes possam anotar e colar as respostas das questões feitas

Logo após, o professor pode entregar o quadro *Quadro Literário*, contendo os fatores estruturantes da narrativa (espaço, personagens, o narrador, tempo, problema e o desfecho). As colunas devem ser preenchidas com as partes do texto, a partir da informação textual. Com esse mapa, pretende-se estudar e discutir o que é necessário para se narrar uma história.

A atividade a seguir é a *Descrição do Espaço/Tempo*, em que o docente apresenta um quadro contendo a figura da personagem e duas colunas, as quais os educandos devem preencher com os dados elencados na obra, sobre as mudanças de tempo e o espaço que ocorrem durante o enredo dessa história.

### **Depois da leitura**

- Aprofundar o conhecimento dos alunos em relação às qualidades e características individuais de cada um, por meio da obra literária, comparando-as com as pessoas da sala de aula.
- Estabelecer uma relação com a narrativa proposta a partir das situações narradas no texto e comparar com suas experiências pessoais.
- Reconhecer e descrever seus pensamentos, por meio da história lida, e partilhar com os colegas os sentimentos e impressões sobre a história.

Após a leitura do trecho sobre as características dos pensamentos pelos alunos, o professor pode realizar o sorteio de algumas letras do alfabeto, para que os discentes em trios possam definir as qualidades de alguns pensamentos com a referida letra, utilizando para isso o Dicionário. Denominamos essa atividade como *Dicionário de Pensamentos*, e as escolhas das qualidades dos pensamentos podem ser partilhadas com a turma, em um grande grupo.

A seguir, pode ser realizada a atividade do *Cesto de Pensamentos*. Nessa atividade, o docente solicita que cada criança escreva em um pedaço de papel um pensamento que tenha sobre a família, os amigos ou a escola. Em seguida, peça a ela que coloque o seu pensamentos num cesto de vime, como fazia o Sr. Rabuja. Para que as crianças fiquem mais seguras, peça que elas rascunhem, no Diário de Leitura, primeiramente..

Depois as crianças confeccionam flores com papéis coloridos. Em seguida, elas devem escrever no miolo das flores os pensamentos e fazer um *Canteiro de pensamentos*, contendo os pensamentos dos alunos.

### **Observações:**

Vale ressaltar que, em todas as atividades de leitura propostas às crianças, elas foram orientadas a ser verdadeiras com suas opiniões, pois não seriam avaliadas por suas respostas e que as mesmas não deveriam dá-las para agradar o professor ou qualquer outra pessoa, mas, sim, para emitir suas opiniões verdadeiras em relação à leitura e às obras lidas.

Além disso, as perguntas propostas nas aplicações de atividades, acima, se tratavam apenas de questões geradoras, que foram muitas vezes aprofundadas pelo educador, ao questionar as respostas dadas pelos alunos ou por meio das perguntas realizadas pelas próprias crianças.