

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

JOICE RIBEIRO MACHADO DA SILVA

O ensino das estratégias de compreensão leitora: uma proposta com livros de literatura infantil

PRESIDENTE PRUDENTE

2014

JOICE RIBEIRO MACHADO DA SILVA

O ensino das estratégias de compreensão leitora: uma proposta com livros de literatura infantil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Câmpus de Presidente Prudente, para a obtenção do título Doutor (a) em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Renata Junqueira de Souza.

PRESIDENTE PRUDENTE

2014

JOICE RIBEIRO MACHADO DA SILVA

O ensino das estratégias de compreensão leitora: uma proposta com livros de literatura infantil

Tese para obtenção do título de Doutor em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia,
da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Câmpus de Presidente Prudente, na área de
concentração da Educação

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof^a Dr^a Renata Junqueira de Souza
FCT – UNESP

2º Examinador: Prof^a Dr^a Stela Miller
FFC – UNESP

3º Examinador: Prof^a Dr^a Norma Sandra de Almeida Ferreira
FE – UNICAMP

4º Examinador: Prof. Odilon Helou Fleury Curado
FCT – UNESP

5º Examinador: Prof. Dr. Élie Bajard
USP

Presidente Prudente, 26 de fevereiro de 2014

Dedico,

Ao meu pai José e a minha mãe Helena, apoio incondicional, meu porto seguro. A vocês meu eterno agradecimento.

Aos meus filhos, Thiago, Vítor e Danilo, que toleraram minha ausência nas muitas horas dedicadas ao estudo.

Ao meu amado esposo, Vandeí, companheiro que colaborou com meu percurso de formação, me apoiando e incentivando em todos os momentos.

Agradecimento

Agradeço a Deus que me sustentou em todos os momentos.

Aos meus amados pais José Machado e Helena Maria Ribeiro Machado, exemplos maiores eu não podia ter, pois cresci vendo vocês buscarem o diploma universitário. A dedicação e o incentivo que vocês me proporcionaram permitiram que fosse tão longe.

Aos meus irmãos Guilherme Ribeiro Machado e Gilmara Machado Martins, que sempre me incentivaram a continuar mesmo quando eu desanimava. Divido com vocês a realização de um grande sonho.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Renata Junqueira de Souza, um carinho especial a você que me acolheu como orientanda e me introduziu no fabuloso mundo da literatura infantil. Obrigada por acreditar em mim e por fazer parte da minha formação.

Às crianças que experimentaram comigo novos conhecimentos. Rimos, choramos, brincamos, aprendemos e lemos muito. Um agradecimento especial a todos vocês que foram fundamentais para a realização dessa pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Stela Miller, que é minha professora desde a graduação. Sua presença em meu percurso de formação contribuiu para que eu me tornasse professora e agora pesquisadora. Obrigada por fazer parte desta trajetória

À Prof.^a Dr.^a Norma Sandra de Almeida Ferreira, cujas contribuições foram valiosas para aprimorar essa tese. Obrigada pelo direcionamento dado.

Ao Prof. Dr. Élie Bajard. Tive recentemente a honra de poder participar de seus projetos e de aprender ainda mais sobre o maravilhoso mundo da leitura. Obrigada por permitir dividir minhas dúvidas e acolher minhas incertezas.

Ao Prof. Dr. Oldilon Helou Fleury Curado, que prontamente aceitou o convite para a banca e realizou intervenções preciosas. Obrigada pela colaboração.

Ao Prof. Dr. Vandeí Pinto da Silva, amado companheiro, primeiro leitor dessa tese, por suas sugestões sempre acertadas. Obrigada por fazer parte da minha vida.

À querida prima Juliana Ribeiro da Silva Vernasque pela leitura e valorosa contribuição e ao seu esposo Guilherme Ferreira Vernasque pelo precioso auxílio na formatação do trabalho. Meus agradecimentos por vocês serão eternos! Muito obrigada!

À Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Gonçalves Balestrieri por suas contribuições e revisão desta tese.

Aos meus demais familiares, cujo carinho foi fundamental para que eu perseverasse. Fico feliz por fazer parte dessa família tão linda que sempre me apoiou. Obrigada!

À amiga Rosemary Corrêa Galvão de Castro Batista, diretora da escola onde pesquisei e parceira na busca de uma educação melhor. A oportunidade que você me deu lançou-me à pesquisa. Obrigada pelo grande apoio, serei eternamente grata!

Aos colegas de trabalho, tanto da secretaria municipal da educação como da escola em que atuei, pelo incentivo e cumplicidade na busca de um fazer pedagógico mais coerente.

Resumo

A presente pesquisa tem sua origem nos desafios por mim experimentados como professora na tarefa de formar leitores, o que motivou a busca de soluções por meio de estudos e de investigações. Tem como pressuposto que a leitura é um processo complexo a ser desenvolvido e não se reduz à decodificação de textos. O problema central consiste em encontrar metodologias que garantam a formação de leitor competente, função precípua da escola de Ensino Fundamental. O objetivo dessa pesquisa é verificar como um trabalho sistematizado sobre o ensino das estratégias de leitura com livros de literatura infantil contribui para o avanço na compreensão do texto literário, superando práticas equivocadas frequentemente utilizadas no cotidiano escolar para se ensinar a ler, tais como: leitura oral, questionários, estudo do vocabulário e uso exclusivo do livro didático. A metodologia utilizada constou de pesquisa teórica e pesquisa-ação, aplicada em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Marília/SP, na qual atuei como professora da turma. A pesquisa percorreu as seguintes fases: diagnóstico inicial e três etapas de aplicação da metodologia estadunidense, para o ensino de estratégias de leitura, sendo a última avaliativa. Todas estas ações seguiram o suporte teórico sugerido pelos pesquisadores dos EUA e se utilizou prioritariamente da literatura infantil. As análises indicam que estas estratégias permitem que o estudante encontre as ferramentas adequadas para lidar com o texto e compreendê-lo. Os resultados revelam ainda que a incorporação adequada das estratégias de compreensão contribui para a formação do leitor estratégico, aqui entendido como aquele capaz de superar seus problemas de compreensão textual. Dentre as sete estratégias ensinadas destacam-se as intensamente apropriadas pelas crianças no desenvolvimento da pesquisa: ativação do conhecimento prévio, a realização de conexões e de inferências, e elaboração de questões ao texto. Por fim, ressalto que a pesquisa contribuiu com a ampliação do acervo literário das crianças, com o desenvolvimento do gosto pela leitura de literatura infantil e com o letramento literário.

Palavras – chave: Ensino da Leitura; Estratégia de Leitura; Literatura Infantil; Formação do Leitor Crítico.

Abstract

The teaching of reading comprehension strategies: a proposal with books children's literature

The present research has its origin in challenges experienced by me as a teacher with the task of educating readers, what motivated seeking solutions by means of study and research. It has as assumption that reading is a complex process to be developed and it is not reduced to decoding texts. The central problem consists in finding methodologies that assure an education of a competent reader, primary function of Elementary School. The aims of this research is to verify how a systematic work on the teaching of reading strategies with children's books literature helps to advance the understanding of the literary text, overcoming misguided practices often used in daily school to teach reading, such as: oral reading, quizzes, study vocabulary and exclusive use of the textbook. The methodology consisted of theoretical research and action research, applied to a 5th grade Elementary School class, in a public school of the city of Marilia/SP, where I worked as a classroom teacher. The research covered the following phases: initial diagnostic, three stages of applying the U.S. methodology, for teaching reading strategies, being the last evaluation. All these actions followed the theoretical framework suggested by the Americans and used priority children's literature. Analyzes indicate that these strategies allow the student to find right tools to deal with text and to understand it. Results also reveal that the incorporation of appropriate U.S. strategies contribute to the formation of a strategic reader, here understood as the one able to overcome their problems of textual understanding. Among the seven strategies taught, the intensely appropriate for children in developing research are the ones which are highlighted: activation of prior knowledge, achievement of connections and interferences, and developing questions about the text. Finally, I emphasize that this research contributed to the expansion of the children's literature collection, the development of the taste for reading children's literature, and literacy literary.

Keywords: Teaching Reading; Strategy of Reading; Children's Literature; Literacy Literary; Formation of the Critical Reader.

Lista de quadros

QUADRO 1: QUESTÕES DA PRIMEIRA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA APLICADA A 23 ESTUDANTES..	41
QUADRO 2: QUESTÕES DA SEGUNDA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA APLICADA A 23 ESTUDANTES. .	46
QUADRO 3: PROPOSTA ANUAL DE TRABALHO.....	81
QUADRO 4: GRÁFICO ORGANIZADOR PARA CONHECIMENTO PRÉVIO.....	88
QUADRO 5: GRÁFICO ORGANIZADOR PARA CONHECIMENTO PRÉVIO.....	93
QUADRO 6: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO NA ESTRATÉGIA DE CONEXÃO TEXTO-LEITOR NO MOMENTO DA PRÁTICA INDIVIDUAL.	98
QUADRO 7: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO NA ESTRATÉGIA DE CONEXÃO TEXTO-TEXTO.	100
QUADRO 8: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO NA ESTRATÉGIA DE CONEXÃO TEXTO-MUNDO.	104
QUADRO 9: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO NA ESTRATÉGIA DE CONEXÃO TEXTO-LEITOR.	107
QUADRO 10: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO NA ESTRATÉGIA DE CONEXÃO TEXTO-TEXTO.	108
QUADRO 11: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO NA ESTRATÉGIA DE CONEXÃO TEXTO-MUNDO.	109
QUADRO 12: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO NA ESTRATÉGIA DE CONEXÃO TEXTO-MUNDO NA PRÁTICA INDIVIDUAL.....	110
QUADRO 13: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO NA ESTRATÉGIA DE VISUALIZAÇÃO.	112
QUADRO 14: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO NA SEGUNDA FASE PARA O MOLDAR E PARA A PRÁTICA GUIADA.	116
QUADRO 15: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO NA TERCEIRA FASE DA PRÁTICA INDIVIDUAL.	118
QUADRO 16: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO NA ESTRATÉGIA DE INFERÊNCIA.	121
QUADRO 17: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO NOS MOMENTOS DA PRÁTICA GUIADA E INDIVIDUAL.	122
QUADRO 18: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO NA ESTRATÉGIA DE INFERÊNCIA.	124
QUADRO 19: GRÁFICO UTILIZADO NA ESTRATÉGIA DE INFERÊNCIA.	126
QUADRO 20: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO NO MOMENTO DO MOLDAR, COM AS PERGUNTAS DO DADO.	128
QUADRO 21: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO NA ESTRATÉGIA DE QUESTÕES AO TEXTO. ..	129

QUADRO 22: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO NA ESTRATÉGIA DE QUESTÕES AO TEXTO. ..	130
QUADRO 23: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO NA ESTRATÉGIA DE QUESTÕES AO TEXTO. ..	131
QUADRO 24: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO NA PRÁTICA INDIVIDUAL DA ESTRATÉGIA DE QUESTÕES AO TEXTO.	133
QUADRO 25: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO PARA A SUMARIZAÇÃO.	135
QUADRO 26: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO PARA A SUMARIZAÇÃO.	136
QUADRO 27: GRÁFICO ORGANIZADOR PARA A ESTRATÉGIA DE SUMARIZAÇÃO.	137
QUADRO 28: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO PARA A ESTRATÉGIA DE SUMARIZAÇÃO.	138
QUADRO 29: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO PARA A ESTRATÉGIA DE SUMARIZAÇÃO.	139
QUADRO 30: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO PARA A ESTRATÉGIA DE SUMARIZAÇÃO.	140
QUADRO 31: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO PARA A ESTRATÉGIA DE SÍNTESE.	142
QUADRO 32: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO PARA A ESTRATÉGIA DE SÍNTESE.	144
QUADRO 33: GRÁFICO ORGANIZADOR UTILIZADO PARA A ESTRATÉGIA DE SÍNTESE.	147
QUADRO 34: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS DURANTE A LEITURA.	154
QUADRO 35: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS DURANTE A LEITURA.	154
QUADRO 36: ESTRATÉGIA DE CONEXÃO TEXTO-TEXTO.	155
QUADRO 37: ESTRATÉGIA DE CONEXÃO TEXTO-MUNDO.	157
QUADRO 38: ESTRATÉGIA DE QUESTÕES AO TEXTO.	158
QUADRO 39: ESTRATÉGIA DE INFERÊNCIA.	160
QUADRO 40: ESTRATÉGIA DE VISUALIZAÇÃO.	161
QUADRO 41: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS POR <i>BC</i> DURANTE A LEITURA.	163
QUADRO 42: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS POR <i>E</i> DURANTE A LEITURA.	164
QUADRO 43: TABELA DE PREENCHIMENTO POR ALUNO.	181

SUMÁRIO

Introdução.....	12
Capítulo 1	20
Interfaces: a leitura, a literatura infantil e o letramento literário	20
1.1 A leitura e sua configuração	22
1.2 A leitura de livros literários infantis.....	28
1.3 O letramento literário: concepções e perspectivas	32
1.4 Primeira fase da pesquisa: avaliando a leitura das crianças	39
Capítulo 2	49
As estratégias de leitura.....	49
2.1 As estratégias de leitura em contexto brasileiro.....	50
2.2 As estratégias de compreensão leitora desenvolvidas nos EUA.....	66
2.3 As estratégias de leitura: caracterização	71
Capítulo 3.....	79
Formação do estudante leitor	79
3.1 A segunda e a terceira fase da pesquisa: o ensino e a retomada de todas as estratégias de leitura	85
3.1.1 Conhecimento prévio	86
3.1.2 Conexões	95
3.1.3 Visualização	111
3.1.4 Inferência	119
3.1.5 Questões ao texto.....	126
3.1.6 Sumarização	134
3.1.7 Síntese	140
Capítulo 4.....	150
Compreendendo o texto: uma relação dialógica	150

4.1 As estratégias em uso.....	151
4.1.1 A terceira fase da pesquisa: aplicando e avaliando as estratégias de leitura.....	152
4.2 A escolha literária dos materiais e o planejamento das atividades.....	166
4.3 As relações dialógicas.....	174
4.3.1 As relações dialógicas entre professor-estudante	174
4.3.2 As relações dialógicas entre estudante-estudante	183
4.3.3 As relações dialógicas entre estudante-texto.....	187
4.4 As ações para fora da sala de aula	195
4.4.1 Práticas de leitura para além das estratégias	195
4.4.2 Para além das aulas de língua portuguesa	204
Conclusão.....	209
Bibliografia.....	216
Referências de Literatura Infantil	221

Introdução

Desde que comecei a atuar como professora da educação básica, tanto na educação infantil como nas séries iniciais do ensino fundamental, inquietava-me ver como colegas e até eu mesma conduzíamos o ensino da leitura. O meu maior desafio era encontrar uma maneira de ensinar os estudantes a se tornarem leitores. Penso que essa questão ainda esteja muito presente na prática cotidiana de muitos professores do ensino básico.

Mesmo no início de minha carreira docente, não concordava em realizar atividades tradicionais de leitura, desvinculadas do seu contexto e com enfoque apenas na decodificação do escrito, práticas estas predominantes ainda hoje em séries iniciais. O rompimento com essa concepção teórica significava realizar um trabalho diferenciado dos demais professores, mas isoladamente. Isso, de certo modo, limitava o êxito desse trabalho singular no decorrer dos anos, pois não havia continuidade ao que eu realizava.

No meu exercício docente, no âmbito da educação infantil, havia maior liberdade para ação. Apesar de existirem várias diretrizes para esse nível de ensino, era possível arriscar propostas diferenciadas, pois a prerrogativa para alfabetização pertencia até então ao ensino fundamental. Havia relativa autonomia teórica para o desenvolvimento de um trabalho significativo, voltado para a aquisição da língua materna, levando em consideração as especificidades da infância.

Porém, quando passei a atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, dentro de um contexto já modificado por políticas públicas prescritas pelos ideais neoliberais para educação, no fim da década de 1990, o cenário era outro e as propostas estavam pautadas na “melhoria” da qualidade e economia de recursos... A necessidade de logo alcançar determinados índices na alfabetização das crianças fez com que muitos professores recorressem a métodos e formas tradicionais, na expectativa de que essa medida os ajudasse a ensinar seus estudantes a ler e escrever. Dentro desse contexto, foi possível notar o fracasso do ensino da leitura produzido pelos equívocos teóricos, intensificados atualmente pelos sistemas de avaliação externa.

Nesse sentido, ao refutar o aporte teórico presente na escola, norteados pelo ensino que se utiliza da decodificação para ensinar leitura e que, portanto, não forma leitores, tinha como projeto, enquanto professora de séries iniciais, encontrar uma melhor forma para realizar o trabalho com ensino da leitura e formação de crianças leitoras. Nesse momento de minha vida pessoal, terminei o mestrado e desejava então iniciar um projeto de doutorado com esse tema.

Importante ressaltar que, entre o mestrado e o doutorado, participei como professora do projeto intitulado “A Literatura na escola: espaços e contextos – a realidade brasileira e portuguesa”, com professores dos câmpus da UNESP de Assis, Marília e Presidente

Prudente/SP, sobre as estratégias de leitura, com referencial teórico pautado em estudiosos dos EUA. Foram oferecidas oficinas de leitura aos professores, juntamente com um aporte teórico importante sobre os conceitos de letramento, de leitura e de literatura infantil. Tais ações auxiliaram a equipe da pesquisa a dar um encaminhamento mais consistente ao trabalho com o ensino da leitura, com o uso dessa metodologia das estratégias de compreensão leitora, nova no contexto brasileiro.

Estas oficinas contribuíram para superar alguns equívocos entre os docentes participantes das formações. Não muito diferente dos demais professores, também acreditava que despertar o gosto pela leitura era uma contribuição importante, portanto, lia no início da aula, momento este em que as crianças estavam mais concentradas. Devido à formação inicial que tive na universidade, cujos estudos de Jolibert (1994a; 1994b.) estavam presentes e depois continuam na escola, tinha clareza de que a escolha de uma boa obra literária era fundamental. Mas diferente dos demais professores, não utilizava a leitura de literatura como pretexto para execução de projetos, por não acreditar que esta fosse a melhor forma de se iniciar um projeto.

Porém, ainda não estava clara a necessidade de planejar momentos para o ensino da leitura, pois não compreendia, até então, que se tratava de um conteúdo a ser ensinado. Acreditava que a leitura seria decorrente de atividades de interpretação propostas pelo livro didático ou discutidas oralmente.

O trabalho desenvolvido no projeto, junto aos professores da UNESP, foi muito significativo, pois o que era aprendido nas oficinas eu aplicava na minha sala de aula, uma turma de 5º ano do ensino fundamental, e pude notar como os estudantes que se envolveram com a metodologia melhoraram suas leituras e se interessaram por livros literários. Tudo isso corroborava a sua importância, impulsionando-me a dar continuidade à temática, e em 2010 apliquei a mesma metodologia em uma turma de 1º ano do ensino fundamental.

O desafio foi grande, pois havia uma nova metodologia, cujo aprendizado era recente e a turma era de 1º ano, portanto, ainda não estava alfabetizada. Sendo assim, para dar continuidade às ações, foi necessário levar em consideração essa especificidade, uma vez que muitas estratégias necessitavam da escrita. Foi preciso agir como escriba da sala em alguns momentos e adaptar a metodologia para essa faixa etária.

A percepção de como as crianças faziam inferências, visualizavam, faziam conexões, enfim, agiam como leitores ativos, ainda que não dominassem a leitura por completo, foi decisiva para mim enquanto pesquisadora, pois se com crianças não alfabetizadas era possível esse trabalho, com as demais as possibilidades seriam ampliadas. E dessa forma, com os

resultados positivos, o fruto do envolvimento de dois anos com essa temática impulsionou-me a torná-la uma pesquisa.

O objetivo desta pesquisa é verificar como um trabalho sistematizado sobre o ensino das estratégias de leitura com livros de literatura infantil contribui para o avanço na compreensão do texto literário entre crianças de um quinto ano de uma escola do município de Marília/SP. A hipótese formulada é a de que uma intervenção com o uso dessas estratégias de leitura e de toda sua metodologia para o ensino da leitura pode constituir um caminho promissor, auxiliador na formação do leitor.

Devido às peculiaridades desta temática, foi realizada uma pesquisa-ação, pois este tipo de pesquisa “prevê uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigativa” (THIOLLENT, 2005, p. 18). Esta interação resulta em intervenção numa dada realidade propondo ações concretas, mobilizando os participantes numa construção conjunta de novos saberes “em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2005, p. 16).

Este tipo de pesquisa permite ainda que o pesquisador desempenhe um papel ativo na elaboração do problema, na forma de acompanhar e na avaliação das ações propostas (THIOLLENT, 2005). Além disso, sendo um tipo de pesquisa que necessita de uma “situação investigativa que seja de tipo participativa” (p. 18), considera que as pessoas envolvidas tenham algo a dizer e a fazer e, neste sentido, deve-se definir com precisão a ação escolhida a ser realizada pelos seus agentes, bem como seus objetivos e obstáculos. Desta maneira, o objetivo de uma pesquisa-ação “consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada” (p. 19), havendo um acompanhamento por parte do pesquisador, durante todo o processo e toda atividade intencional proposta, contribuindo, desta forma, para ampliar o “conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados” (THIOLLENT, 2005, p. 19, aspas no original).

Para a realização da pesquisa escolhi uma sala de 5º ano do ensino fundamental pelo fato de as crianças já estarem no fim do primeiro ciclo do ensino fundamental e com autonomia na escrita de forma que a coleta de dados se tornasse mais consistente; além disso, as possibilidades de escrita são mais consistentes, se comparadas com os anos anteriores de escolaridade. Em outras palavras, a possibilidade de coleta de material para futuras análises foram maiores com essa idade/série escolar.

Nesse sentido, a coleta de dados baseou-se principalmente na observação participante. Os documentos, como fotos, diário de bordo ou de campo e escrita dos estudantes foram instrumentos importantes, auxiliares do trabalho. Eles complementavam as ações desenvolvidas, aprofundavam e esclareciam os problemas observados, no que diz respeito à maneira como as crianças concebiam a leitura. Permitiram a elucidação de como se deu a modificação do conceito de leitura, de início com equívocos por parte das crianças, e a incorporação das estratégias de leitura no decorrer do ano letivo. Esses materiais de coleta tornaram-se ferramentas importantes nesse processo, pois colaboraram na consolidação dos dados da pesquisa (DEMARTINI, 2005).

A sala de aula foi o ambiente de investigação e a função de professora como própria pesquisadora. Dentro do ambiente escolar foi possível verificar a aplicabilidade das estratégias em contexto brasileiro, numa situação real de ensino e aprendizagem. Em outro espaço, a aplicação poderia ser possível, mas não com a mesma riqueza de detalhes verificada no envolvimento apresentado pelas crianças no decorrer da realização da pesquisa cotidiana. Desta forma, foi desenvolvido um trabalho de campo, pois um contato direto e prolongado entre a investigação e o pesquisador se fez necessário. Além disso, os dados coletados foram predominantemente descritivos, e minha preocupação como pesquisadora, assim como afirma André e Lüdke (1986), foi mais com o processo do que com o produto da pesquisa em si.

Foi possível utilizar a infraestrutura da escola especialmente a atinente ao espaço da sala de aula, da biblioteca e da sala de informática, pois nesses locais ocorreram as coletas de dados por meio de gravações de áudio, fotos, diário de bordo, relatos orais e escritas dos estudantes.

Os registros da análise de cada estratégia foram realizados mediante diário de bordo, que, segundo Zabalza (1994), se constitui como material importante de coleta de dados. Funciona como um documento pessoal do professor a ser analisado com toda sua riqueza de narrativas, pois “o diário vai estabelecendo a sequência dos factos a partir da proximidade dos próprios factos” (p. 96), conservando a “sequência, evolução e actualidade dos dados recolhidos” (p. 97). Além do diário de bordo, todas as atividades e dinâmicas pertinentes à metodologia aplicada foram arquivadas, pois constituíam materiais a serem analisados posteriormente.

No âmbito dos recursos humanos, houve apoio da direção e da coordenação, assim como das monitoras/estagiárias. Elas contribuíram com o registro técnico das atividades (gravação, fotos e anotações).

O referencial teórico, focalizando autores que apresentam uma concepção de leitura, de compreensão leitora e de literatura infantil, norteou minhas ações no planejamento das aulas. Nesse sentido, destaco os estudos de Silva (2008), Bajard (2002), Solé (1998), Kleiman (2002), Cosson (2007) e Souza (2010). As definições desses autores, assim como a minha, estão pautadas no entendimento da leitura enquanto um processo de compreensão, ou seja, só há leitura, efetivamente, quando ocorre a compreensão e, nesse sentido, faz-se necessário formar o sujeito ativo que interaja e dialogue com o texto.

Os referenciais de literatura infantil que utilizei basearam-se nos trabalhos de Lajolo e Zilberman (1991), Coelho (2000), Candido (2002). Eles entendem que a literatura infantil deve ser tratada como arte, contribuindo assim com a formação humana, uma vez que possui a característica de transformar a consciência do leitor, humanizá-lo. O conhecimento de tais pressupostos teóricos foi importante para a seleção dos livros infantis que compuseram as aulas pautadas nas estratégias de leitura.

As estratégias de leitura estadunidenses escolhidas estão embasadas na metacognição e alguns autores ajudaram-me a compreendê-las melhor, a saber: Harvey e Goudvis (2007), Pearson (2009), Keene e Zimmermann (1997), Pressley (2002), Athans e Devine (2008). As estratégias são ensinadas às crianças em atividades específicas e de maneira didática para que, ao longo do trabalho educativo, elas aprendam a utilizá-las, incorporando-as e consequentemente melhorando sua capacidade leitora estabelecida a partir de conhecimento prévio, conexões, inferência, visualização, questões ao texto, sumarização e síntese.

Diante do exposto, a pesquisa foi dividida propositadamente em fases, a fim de que, gradativamente, as estratégias de leitura fossem ensinadas às crianças. Como primeira ação, realizei uma avaliação diagnóstica para identificar como as crianças estavam compreendendo os textos lidos; na segunda etapa, as estratégias foram ensinadas de modo que a sala as conhecesse; assim, a cada semana apresentei aos estudantes uma estratégia; num terceiro momento, as estratégias foram retomadas para que os discentes tirassem as dúvidas, esclarecendo conceitos quando necessário; no momento seguinte foram solicitadas três leituras para que as crianças utilizassem todas as estratégias que achassem necessárias para a compreensão do texto; e, por fim, realizei uma avaliação final, a mesma aplicada na avaliação diagnóstica, para identificar se houve melhora na compreensão da leitura das crianças. Na segunda e terceira etapas da pesquisa, segui a metodologia proposta composta de uma sequência didática definida por três momentos: moldar, prática guiada e prática individual, sempre com a leitura de livros literários.

A escolha pela utilização de literatura para aplicação das estratégias de leitura ocorreu por várias razões: pelo fato de a literatura infantil enquanto objeto cultural e artístico ter todo um potencial enriquecedor e de formação humana, importante nesse processo de aquisição da leitura pela criança; porque considero uma ação importante da escola propiciar momentos em que a criança amplie seu acervo literário, uma vez que os textos presentes nos livros didáticos não são suficientes para promoção desse encontro e também porque a literatura infantil é amplamente utilizada nas instituições escolares como pretexto para o ensino de várias outras aprendizagens que nada têm a ver com a especificidade desse tipo de texto, e eu desejava utilizar a literatura por ela mesma, com todo o encantatório, prazeroso, mobilizador de diferentes emoções que lhe é característico, auxiliando os estudantes em seu processo de aquisição da leitura enquanto compreensão. Considere-se, também, que nos últimos anos há uma grande oferta de livros de literatura nas escolas, seja por compras federais, seja por compras municipais e esse trabalho poderia desempenhar um importante papel no sentido de auxiliar as crianças a selecionar o que ler e como proceder.

Mediante tais definições, o primeiro capítulo, *Interfaces: a leitura, a literatura infantil e o letramento literário*, aborda conceitos importantes sobre como se configura a leitura e o processo de ler; sobre a importância da literatura infantil e de sua contribuição para a formação de leitores; sobre as definições de letramento literário e sua singularidade. Discuto também, a dificuldade de se formar o leitor na escola e a necessidade de revisão urgente dos modos de encaminhar o trabalho com a leitura. Nesse sentido, findo o capítulo apresentando o diagnóstico inicial que foi realizado no início do ano, com a aplicação de duas avaliações, cujo objetivo era saber se as crianças compreendiam o que liam.

No segundo capítulo, *As estratégias de leitura*, apresento inicialmente as autoras Solé (1998) e Kleiman (2002), como referências sobre as estratégias de leitura em contexto brasileiro, sendo a segunda autora utilizada e citada na proposta curricular do Estado de São Paulo. Em seguida, discuto as estratégias de leitura utilizadas nos EUA, apresentando um breve histórico desses estudos e, por fim, aprofundo o tema mostrando a metodologia de trabalho usada pelos americanos.

Para o terceiro capítulo, *Em busca do estudante leitor*, apresento o desenvolvimento e as ações da pesquisa em si. Discuto cada etapa da pesquisa e cada estratégia trabalhada, incluindo ainda os livros literários escolhidos, com os vinte e cinco estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Marília/SP em 2011.

No quarto capítulo, *Compreendendo o texto: uma relação dialógica*, aprofundo as análises obtidas a partir do trabalho com as estratégias, apresentando a última fase da pesquisa

e discutindo-a. Apresento os avanços na melhora da compreensão leitora das crianças bem como as estratégias que elas incorporaram e, para isso, elenquei as seguintes categorias: a escolha literária dos materiais; as relações dialógicas entre professor – estudante, entre estudante - estudante e entre estudante – texto; ações docentes para fora da sala de aula; ações docentes que formam leitores para além das aulas de língua portuguesa.

Por fim, na conclusão exponho a maneira como esta metodologia para o ensino da leitura via literatura infantil direcionou a forma de os estudantes lidarem com o conhecimento, tanto nas aulas de língua portuguesa como nas demais disciplinas do currículo. E em tempo, a maneira como o meu processo de formação foi se consolidando e alterando meus modos de ensinar.

O trabalho com as estratégias de leitura é um campo fértil para investigações e aponto, com esta pesquisa, mais um caminho que pode ser utilizado quando se pensa em leitura e no seu complexo processo de aprendizagem.

Capítulo 1

Interfaces: a leitura, a literatura infantil e o letramento literário

Neste capítulo, as discussões propostas concentram-se na leitura e em toda a complexidade envolvida no processo de aprender a ler. Vista como essencial pelos diversos segmentos da sociedade e atualmente em pauta em inúmeros debates na busca por alternativas para sua efetivação na escola, o processo de leitura, e suas implicações, é aqui considerado, com toda sua importância; assim, discorro sobre as definições de leitura, os modos de ler na escola e os materiais disponíveis em sala de aula. Nesse sentido, as questões “o que é leitura?” e, “como ela se processa?” são cruciais para quem pretende atuar na formação das crianças em sala de aula. Além disto, essa discussão se faz necessária, pois perpassa toda a pesquisa e continua presente em minha busca enquanto professora.

Nesse dissertar sobre alguns pontos fundamentais acerca dessa temática, elegi como primeiro tópico a leitura e sua configuração. Assim, abordarei as diferentes configurações entre a leitura oral e a silenciosa, para chegar à compreensão da leitura e do processo pelo qual se dá sua aprendizagem, numa perspectiva em que se considere a compartilhada como mecanismo auxiliador do entendimento e da formação do indivíduo.

O segundo tópico considerado fundamental para a pesquisa é a importância de se ler literatura infantil. Acredito em sua relevância para a formação humana, pois entendo que se trata de um meio eficaz de garantir a efetivação do ensino da leitura na escola. Ela permite um contato intenso com esse objeto culturalmente criado, auxiliar de uma análise da realidade, o enriquecimento pessoal (ZILBERMAN, 2009) e a “construção da personalidade do ser humano” (BAJARD, 2007, p. 27). Desta maneira, abrangerei a discussão sob três perspectivas: em primeiro lugar um breve histórico da literatura infantil e seu surgimento; em segundo, sua definição e sua configuração, com a ilustração como potencializadora da obra; em terceiro, o texto literário e sua especificidade que contribui para a formação humana.

Para o terceiro, discuto as concepções e as perspectivas do letramento literário. Se considerarmos a necessidade de letrarmos nossos educandos também do ponto de vista da literatura, como podemos garantir a efetivação desse letramento? Elenquei, assim, os pontos julgados fundamentais para um aprofundamento maior: a competência literária, o letramento e o letramento literário e a discussão das práticas de leitura na escola. Debato também os elementos abrangentes relacionados à dificuldade de se formar o leitor, incluindo-se nesse panorama elementos da pesquisa no que se refere aos modos de ler que as crianças possuíam no início do ano antes da realização da pesquisa. Apresento, por fim, a avaliação diagnóstica e os seus resultados, que deflagram a necessidade de uma revisão urgente nos modos de ensinar a leitura na escola.

1.1 A leitura e sua configuração

Desde sua origem até os dias de hoje a leitura tem sido tema de muitos estudos e sua representação transformou-se com o passar do tempo, conforme aponta Zilberman (2001). A leitura entendida como linguagem é a forma de comunicação mais elaborada criada pela humanidade ao longo do tempo. Assim como o registro da forma de pensar, agir e sentir preenche uma necessidade humana, também a leitura o faz, ao permitir interpretá-lo.

Considerada fundamental em todos os segmentos da sociedade, ela ganha destaque em muitos debates. Contudo nem sempre foi assim e a leitura chegou a ser considerada “maléfica”, juntamente com sua “parceira mais qualificada, a literatura” (ZILBERMAN, 2001, p. 17).

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

A leitura, que por um período ficou restrita aos letrados e sacerdotes, também foi considerada perigosa, pois “à leitura intensiva se atribui grave delito: ela transforma e transforma seu leitor” (ZILBERMAN, 2001, p. 21). Porém, mesmo com essa conotação negativa, a expansão dos livros tornou-se maior. Essa popularização, no entanto, não contribuiu para melhorar a forma como a leitura era vista.

Apesar da industrialização e da grande movimentação na indústria livreira e, mais recentemente, do acesso à informática e à internet, a conotação da leitura perigosa ainda é presente. Chega a ser contraditório, pois o movimento crescente em favor da apropriação da leitura por todos, não combina com a ideia de que ela possa ser danosa. O fato é que, segundo Zilberman (2001), o indivíduo em contato com o livro pode deixar sua humanidade transparecer; em outras palavras, a leitura e o livro em si não são causadores nem do bem e nem do mal, mas permitem que o leitor revele “por intermédio do exercício da leitura, sua natureza interior” (ZILBERMAN, 2001, p. 32). Entretanto, “o único temor que a leitura pode inspirar é o de que seus usuários sejam levados a alterar sua visão de mundo, sonhem com as possibilidades de transformar a sociedade e não se conformem ao já existente” (ZILBERMAN, 2001, p. 55).

Não há como negar que, de todos os segmentos existentes na sociedade, a escola foi criada, como afirma Saviani (1991), para transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pelo homem e, portanto, deveria ter papel fundamental no processo de inserir o sujeito no mundo da leitura.

No entanto, tal premissa nem sempre se efetiva por fatores como a má formação docente, tanto inicial como continuada, por equívocos teóricos acerca do significado da leitura; e com isto provavelmente a escola ainda não efetua a leitura como prática social. Para reversão deste quadro é fundamental que todos os envolvidos no processo educativo compreendam a leitura por outra ótica e não apenas como decodificação do código escrito, bem como ampliar os conhecimentos teóricos sobre leitura.

Bajard (2007) traz uma contribuição importante, mostrando como a leitura deve ser entendida para além da decodificação e porque esse tipo de leitura é ainda prática corrente em muitas escolas.

Para o autor, esse tipo de leitura provém de um ensino tradicional que ainda entende os métodos de aprendizagem em leitura como fundamentados “na idéia de que o alfabeto é a única ponte entre a língua escrita e a língua oral” (BAJARD, 2007, p. 17); desta forma, basta dominar o código alfabético que é possível ler e escrever, uma vez que ele “possibilita dupla transposição: da escrita à língua oral e vice-versa” (p. 17).

A partir desse pressuposto, na escola em que atuo é muito comum os professores darem grande enfoque ao ensino do alfabeto e seu funcionamento, porém, com ênfase para o ensino da escrita e não da leitura. São comuns, por exemplo, atividades de montar e desmontar palavras com o alfabeto móvel, circular letras, copiá-las e pronunciá-las em voz alta.

A leitura é vista, como aponta Bajard (2007, p. 17), nessa visão tradicional, como “fruto da escuta, da vocalização”. Como o estudante conhece a língua materna, “o raciocínio parece simples. À leitura caberia assim a transposição da mensagem escrita em mensagem vocal. A compreensão, por sua vez, se daria a partir da língua oral já dominada” (p. 17). Daí provém o nome ‘leitura em voz alta’ para designar que o processo de compreensão do texto escrito se dá pela emissão sonora.

A partir deste termo ‘leitura em voz alta’ surge outro denominado de ‘leitura silenciosa’, que, para o autor, significa o abafamento da voz. As duas modalidades são oriundas da “transformação das letras em sons” (BAJARD, 2007, p. 18); portanto, “ler pressupõe uma produção sonora” (p. 18), audível ou não. Numa visão tradicional, a garantia desse aprendizado como primeira habilidade a ser dominada, ou seja, ensinar a decifrar cabe à

escola. O bom leitor é, portanto, aquele que consegue realizar uma decifração bem sucedida. Nesse sentido, “a má compreensão é atribuída à lentidão da decifração, isto é, à sua não-automatização” (p. 19) e cabe ao professor revelar o significado e ser o modelo de como se deve vocalizar o texto escrito. Os estudantes, por sua vez, são:

[...] convidados a fazer uma leitura em voz alta do mesmo texto, se dedicam apenas à decifração, imitando o professor até a exaustão. Na escola tradicional, a leitura em voz alta é a prática textual mais exercitada, e, muitas vezes, a única a ser avaliada (BAJARD, 2007, p. 19)

Além do método tradicional, defensor desse tipo de leitura, há, segundo o autor, o método fônico, definidor da leitura como uma atividade na qual a compreensão se dá pela pronúncia, ou seja, da representação gráfica é extraído o significado. E dentro desta perspectiva, a decifração é o próprio ato de ler.

Para ambos os métodos a “emissão vocal se confunde com o próprio ato de ler e é vista como pré-requisito imprescindível para se atingir o sentido” (BAJARD, 2007, p. 21); assim, “ler é, para eles, uma atitude sonora” (p. 22). Os seguidores do método fônico esclarecem que a escuta de um texto não pode ser confundida como uma leitura porque é necessário estar alfabetizado para que ela ocorra. O fato de um analfabeto extrair o sentido pela audição de um mediador que profere o texto em voz alta não o torna um leitor. Porém, para Bajard (2007), ainda que ocorra esse esclarecimento, e se evitem equívocos, isso não é suficiente para explicar ou mesmo justificar o sentido de leitura que ele defende.

Para o estudioso, a extração de pronúncia, defendida pelos métodos citados acima, não é a melhor forma e nem a mais eficiente na escrita atual, pois ao considerar as escritas ideográficas, como a língua chinesa, ou a leitura do português pelos surdos, não se necessita da extração de pronúncia, mas sim de “tomar conhecimento de um texto” (BAJARD, 2007, p. 22). Nesse sentido, extrair a pronúncia não é garantia de compreensão. Por outro lado, a compreensão desacompanhada do texto escrito também não o é, pois um analfabeto, ao ouvir uma leitura em voz alta, pode compreendê-la. Portanto, para Bajard (2007), “*ler é tomar conhecimento de um texto gráfico*” (p. 24, *itálico no original*), pressuposto com o qual concordo. Dentro desse parâmetro a pergunta a ser feita é: como aprendemos a compreender?

Ao longo do tempo, no Brasil, muitas práticas equivocadas sobre a alfabetização e, consequentemente, sobre a leitura, se cristalizaram. Elas são bem antigas: decodificar, oralizar e/ou ouvir o código escrito como garantia de aprendizado desse processo. Apesar de ainda presentes em diversas escolas, tais práticas não levam o indivíduo a de fato compreender o

texto lido e não oferecem ferramentas para tornar os estudantes em leitores ativos, ou seja, para fazê-los compreender o que leem. Segundo Bajard (2007), este tipo de prática de extrair o sentido da pronúncia não leva a pessoa à compreensão.

O processo de decodificação ocorre geralmente num primeiro momento, quando a criança é introduzida na aprendizagem de maneira mais sistemática. Ao reconhecer as letras e compreender o código alfabético, ela dá o primeiro passo para se tornar uma leitora autônoma, mas não o suficiente. A decodificação por si só não vai levá-la a uma leitura como prática social, pois é muito superficial e fica num nível de compreensão apenas literal do texto. Isto quando o estudante consegue alcançar tal nível ainda que levemente, o que nem sempre ocorre.

Entendo leitura como prática social, aquela cujo uso se dá de maneira real, praticada na sociedade como forma e expressão de comunicação. Como afirma Souza (1991, p.10), “ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade”. Sendo assim, uma leitura em que se considere apenas a decodificação, não vislumbra essa dimensão social possibilitada ao indivíduo por esse modo de ler.

Os textos utilizados na escola nem sempre aparecem com essa função social. Eles passam a ter caráter escolarizado com fim em si mesmo. Circulam apenas no interior dessas instituições, muitas vezes descaracterizados de sua real função. Na minha escola, por exemplo, os textos narrativos perdem sua funcionalidade ao serem arquivados em uma pasta de produção textual lidos apenas pelo professor que os solicitou para avaliar se o estudante está aprendendo a produzir ou não. Poucos professores encaminham um trabalho significativo de escrita que tenha como objetivo seu uso como prática social.

As práticas de oralização e de audição do código escrito passam a ser atividades fundamentais no processo de aprendizagem da leitura para muitos professores. Assim, é considerado um bom leitor aquele que oraliza bem o texto escrito. Quando a criança não consegue autonomia suficiente para oralizar, é cobrado dela que fique atenta à leitura do professor, no sentido de reproduzi-la, como se isso fosse garantia de aprendizagem.

A decorrência de práticas equivocadas é debatida por muitos estudos como os de Chiappini (1997), Bajard (2007) e Solé (1998). Eles apontam o fracasso do ensino da leitura nas escolas atuais. As dúvidas permanentes são: se há tantas instruções, por que ainda há tantos conceitos equivocados nas escolas? Tais aprendizados não conseguem se inter-relacionar nas escolas? Por quê? Ou seria a acomodação do professor que passou por cursos

ruins em sua formação inicial e se conformou com o ensino tradicional ainda presente nas escolas?

Silva (2008) faz apontamentos importantes sobre a função da leitura e destaca três problemas visíveis na prática pedagógica dos professores: o primeiro seria a perda de sentido da leitura, uma vez que esta não acontece no sentido de “melhor compreender a vida” e se torna, assim, um suceder de práticas artificiais impostas pela escola como “treinamento da língua ‘cult’, análises gramaticais, inculcação de valores, respostas fechadas [...] pesquisas vazias na biblioteca” (p. 22); o segundo seria a atribuição de um único sentido ao texto, definido pela escola, pelo professor ou pelo livro didático. Com isso, ocorre o processo chamado pelo autor de “homogeneização das consciências” (p. 23). Não se abre espaço para a divergência de ideias, para o diálogo, para a pluralidade de interpretações que deveriam estar presentes na sala de aula; o terceiro seria a utilização de textos fragmentados, presentes principalmente em livros didáticos.

Nessa perspectiva apontada pelo autor, é possível perceber o desvirtuamento da escola nas funções da leitura e sua importância para a formação omnilateral do ser humano. O rompimento desse círculo é uma questão crucial.

A primeira saída plausível seria a superação de equívocos teóricos, pois no interior das escolas ainda ocorre a perda de sentido relacionada à leitura, segundo Silva (2008). Deste modo, a escola e seus envolvidos precisam compreender o significado de leitura para assim pensarem em formas e maneiras de modificarem suas práticas pedagógicas e contribuir de fato para a formação do leitor autônomo. O que é leitura? Ou melhor, como chegamos a processar a compreensão?

De acordo com Bajard (2002), a leitura é “uma atividade solitária, silenciosa, de recepção de texto” (p. 89), portanto é o “tratamento silencioso do texto tendo em vista atribuir-lhe sentido” (p. 81). Apesar de ser um processo silencioso, individual, pode e deve ser compartilhado. Mais que isso, a leitura é um procedimento com a participação de um sujeito ativo. Ele interage e dialoga com o texto, dá-lhe vida, constrói-o junto com o sentido dado pelo autor. Dessa maneira, quanto mais o sujeito leva de si para o texto, conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, mais esse diálogo se estabelecerá.

Para Solé (1998), a leitura “é um processo de interação entre o leitor e o texto” que “envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto” com intenção de “alcançar alguma finalidade” (p. 22). Portanto, ele atua mutuamente com o texto, busca a compreensão da linguagem escrita e utiliza tudo o que está ao seu alcance: seus objetivos, seus conhecimentos prévios, a forma e conteúdo do texto para, deste modo, garantir seu

entendimento. Para a autora, ler não é, portanto, um processo apenas decodificador, centrado no texto, e nem um processo centrado apenas no conhecimento prévio do leitor e de seus recursos cognitivos, ou seja, nem no texto, e nem no leitor, mas na interação de ambos. Cosson (2007) também coaduna com esta definição e afirma que o “leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação” (p. 40).

Kleiman (2002) afirma que o “processo de ler é complexo” (p. 13), pois é um processo cognitivo que envolve muitos fatores como a percepção, a memória e a atenção. A leitura é ainda considerada pela autora como um “procedimento interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo o momento com o que vem da página para chegar à compreensão” (p. 17).

Partindo do pressuposto desses aportes teóricos, entendo a leitura como compreensão, que depende do diálogo estabelecido entre o texto, o leitor e o contexto. O leitor, ao ler, leva muito de si e extrai elementos daquilo que leu, transformando-se. Um processo que não pode ser entendido e ensinado como habilidades de decodificação, mas que requer um sujeito que se utiliza de estratégias adequadas e específicas no ato de sua leitura. Vejo a leitura como um movimento dialógico. E não se trata de um processo espontâneo ou que deriva apenas das habilidades de escrita para se consolidar, mas um processo singular e específico, que a escola deve priorizar.

Todavia, tanto na realidade escolar em que atuo como em muitas outras, a prioridade é dada às atividades de escrita, que são vistas como propulsoras do aprendizado da leitura, em detrimento de atividades efetivas de leitura, que são relegadas a segundo plano. Além dessa questão, considero que também a leitura literária, entendida por mim como uma das principais auxiliadoras para o ensino da leitura, por ser arte, ter uma linguagem elaborada e uma função formadora, não recebe na escola o tratamento que lhe é devido, visto ser frequentemente utilizada no ambiente escolar como pretexto para o desenvolvimento de diversos projetos, com pouco espaço para um trabalho efetivo voltado para o ensino da leitura.

Ler por fruição¹, os professores geralmente costumam fazer e isso poderia ser uma possibilidade para a leitura, mais significativa do que utilizar esse tipo de texto para finalidades como, por exemplo, o ensino de questões gramaticais e outras, distantes daquilo que é específico do literário. Porém, muitas vezes, este talvez seja o único enfoque dado às leituras literárias na escola, tendo em vista a dificuldade que muitos têm de qualquer outra

¹ Leitura por fruição é definida como deleite, aquela que dá emoção e prazer ao leitor, e está relacionada à leitura literária.

ação diferenciada. Despertar o gosto pela literatura é importante e pode contribuir, mas não será uma ação que garantirá o desenvolvimento de habilidades e competências que um leitor ativo² precisa ter. Em outras palavras, isto é bom, mas não o suficiente. Enquanto professora, penso ser minha responsabilidade o ensino da leitura e a formação do leitor competente³ e não se pode esperar que isto ocorra pela sorte ou azar do indivíduo no decorrer de sua vida; ao contrário, é possível planejar ações que possam contribuir com a formação dos pequenos leitores. Enquanto pesquisadora, espero contribuir com essa temática, que se faz atual e pertinente, de modo que outros professores possam também mudar sua prática, assim como mudei a minha, em meu processo de formação.

A leitura está presente em todos os lugares, todos os segmentos da sociedade. A negação do direito de possuí-la é permitir a exclusão do indivíduo de sua sociedade, é marginalizá-lo do processo de humanização. Por isso, aponto, nesta pesquisa, um possível caminho para o ensino da leitura, que utiliza, inicialmente, textos de literatura infantil.

1.2 A leitura de livros literários infantis

A literatura infantil surge na primeira metade do século XVIII, sendo Perrault um dos principais responsáveis pela literalização dos contos de fadas, até então de natureza popular e circulação oral. Ainda nesse século, também a família e a escola, constituídas como instituições importantes, deram grande impulso à sua criação e expansão. Segundo Lajolo e Zilberman (1991), a primeira instituição foi o surgimento da família, mais precisamente da família burguesa, e junto a isso, cria-se o conceito de criança. A burguesia passa a valorizar e a cuidar da formação infantil com um novo olhar, pois até então a criança era vista como um adulto em miniatura. Passa a ser valorizada como tal, e surge junto a isso, o brinquedo como objeto industrializado e o livro como objeto cultural.

A segunda instituição responsável pela expansão da literatura infantil foi a escola. Ela tinha a função política e ideológica de solidificar a burguesia, assim como a família. O estreitamento de laços entre as duas funções começa com a habilitação da criança para o

² Leitor ativo é definido como aquele que processa e interage com o texto que está lendo. É capaz de utilizar estratégias para compreender o que lê, pois ele tem consciência do uso das estratégias de leitura.

³ Leitor competente é aquele que lê diversos tipos de texto, compreendendo as tipologias e o texto em si.

consumo de obras impressas. Desta forma, o texto literário assume desde o início a condição de mercadoria. Cria-se então uma literatura para os pequenos com caráter nitidamente pedagógico para endossar os valores burgueses (LAJOLO, ZILBERMAN, 1991).

Esta relação pedagogizante previamente estabelecida para a literatura infantil causa estranheza e desconfiança entre os críticos literários. Eles a enxergam como uma fraqueza, pois foi ligada a uma questão mercenária e atendia a apelos externos, ou seja, moralizar as crianças, deixando o que é peculiar à literatura em segundo plano.

No entanto, não são apenas essas características que a definem. Os próprios críticos literários afirmam, segundo Lajolo e Zilberman (1991), que a literatura procura superar os condicionamentos externos já que “alcança uma identidade, atestada pela permanência histórica do gênero e pela predileção de que é objeto pelo leitor criança, mostra que a arte literária circunscreve sempre um espaço próprio e inalienável de atuação, embora limitado por vários fatores” (p. 19).

Apesar do surgimento da literatura infantil ter ocorrido há vários séculos, ainda não há completo consenso entre os diversos estudiosos da área sobre sua configuração. Pelo fato da literatura infantil ser destinada à criança e ter tido um início pedagogizante e mercadológico, ela perdeu seu caráter de ser vista como arte. Coelho (2000) explica que, em muitas situações, a literatura infantil é tachada de literatura menor por ser destinada à criança, porém o fato de ser direcionada a esse leitor não a desconfigura.

Para autores como Zilberman (1991), Lajolo e Zilberman (1991), Coelho (2000), Faria (2004), a literatura infantil é fundamentalmente literatura e, portanto, arte, não importando sua destinação; sendo assim, ser uma literatura voltada para crianças, para o que o termo infantil remete, não deve interferir no literário do texto.

Coelho (2000) afirma que a criação literária, por ser criação humana, será sempre “complexa, fascinante, misteriosa e essencial como a própria condição humana” (p. 29); portanto, ao abordar a literatura infantil, define-a da seguinte forma: “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através das palavras. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização” (COELHO, 2000, p. 27).

Com mais de cem anos de existência, a literatura infantil brasileira tem muito a contribuir com inúmeras boas obras produzidas porque oferece à criança melhor conhecimento de si mesma e do mundo ao redor. Zilberman (2005) analisa os avanços e mudanças das histórias produzidas ao longo de cem anos. A colaboração de autores que se consagraram como Ruth Rocha, Lygia Bojunga, Fernanda Lopes de Almeida é inegável, pois

as narrativas foram assumindo características até então não presentes nas obras, como o aparecimento de seres humanos como protagonistas e também o de personagens femininos que eram até então considerados como seres fragilizados e simbolizados pela magia. Dessa forma, a literatura atendeu a uma demanda histórico-social da época. Tal período tentava projetar a posição feminina na sociedade e sua produção literária foi coerente com esse desejo.

Outros pontos importantes na definição de literatura infantil referem-se à mudança nas narrativas infantis produzidas no Brasil. Nelas foram incorporados personagens do folclore brasileiro (Monteiro Lobato), temas do cotidiano, tais como a violência, o trabalho e a exploração infantil (Sergio Caparelli) e temas policiais (Pedro Bandeira). Houve também aportes das produções poéticas e de teatro para crianças a partir da década de 80, destacando-se a participação de autores consagrados como Ricardo Azevedo, José Paulo Paes, Maria Clara Machado, Sylvia Orthof, entre outros. A literatura é fortemente marcada pela valorização do lúdico e garante assim sua expansão.

Zilberman (2005) destaca ainda a importância da ilustração nos livros infantis, entendida como uma “linguagem auto-suficiente”. Neste caso, as imagens substituem “a linguagem verbal, o texto, mas não os elementos próprios à literatura, como a narrativa, a opção por personagens humanos ou humanizados, a adoção de um ponto de vista” (p. 156). A boa ilustração deve ser, como sugere Faria (2004), de complementaridade e de revelação, pois complementa na medida em que um dos elementos diz o que o outro faculta, revela possíveis lacunas e dissipa a ambiguidade de imagens.

Dessa maneira, a ilustração se torna fundamental nos livros infantis e contribui para a formação do estudante, uma vez que “o jovem leitor percebe primeiro as imagens, depois ele lê as palavras [...] a criança aprende a ler graças à imagem, porque a imagem exige uma leitura onde a linguagem já está impressa” (DURAND; BERTRAND *apud* FARIA, 2004, p. 53). Nesse sentido, há um esforço intelectual do discente em articular os elementos escritos e as ilustrações e é fundamental que o professor tenha um conhecimento teórico sobre criação literária para poder optar pelas melhores obras e um conhecimento da obra em si, pois é ele quem direciona e ajuda a criança a ler as ilustrações presentes nos livros. Muitas obras com imagens surgiram nas últimas décadas, com autores consagrados como Ricardo Azevedo, Roger Mello, Nelson Cruz e Eva Furnari.

Tendo em vista o exposto, considero inegável a função da literatura na formação do homem, inclusive da criança. E nesse sentido cabe nos perguntarmos: por que a literatura interfere na formação humana e nos humaniza?

Candido (2002) aponta três funções que explicariam a força humanizadora da literatura. A primeira é a função psicológica. O ser humano tem uma “necessidade universal de ficção e fantasia [...] e isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto” (p. 80). A literatura funciona como resposta a tais necessidades ficcionais manifestadas a cada instante na vida dos indivíduos. Misturada à realidade, a fantasia pura exprime as necessidades humanas de compreender o mundo e as relações sociais presentes nele. Assim, para Candido (2002, p. 82)

[...] as camadas mais profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuem de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente.

Como segunda função da literatura o autor aponta a função educativa, que não se identifica com a função pedagogizante e moralizante assumida em outros períodos, pois a literatura não é um manual de boa conduta e virtudes. Ao contrário, ela ensina como a própria vida, com “altos e baixos, luzes e sombras” (p. 83). Além disso, para o autor, “ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2002, p. 85, grifos no original).

A terceira função é definida por Candido (2002) como a mais complicada, pois envolve a função de conhecimento de mundo e do ser. Algumas correntes defendem a literatura como forma de conhecimento. Para o autor “a obra literária significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado, mas que essa autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração do real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele” (p. 85). Desta forma, a literatura pode ser ao mesmo tempo humanizadora ou alienadora e isto dependerá do autor e do que ele produziu em sua obra.

Para Coelho (2000), a literatura infantil é definida “como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte, e acima de tudo modifica a consciência de mundo de seu leitor, [...] é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia” (p. 46). Assim, ela assume características na sua função formadora, desde que não seja utilizada como mera ação moralizante ou pedagogizante, como já afirmado anteriormente.

No entanto, é dentro da escola que a literatura infantil será utilizada pelos professores em suas ações didáticas. Cabe, portanto, a eles assumir a função que será enfatizada ao

utilizá-la. Acredito que a falta de fundamentação teórica do professor acerca da temática impede que ela seja usada de forma apropriada. Daí a necessidade primeira de uma formação básica literária, para o professor ser capaz de analisar os livros infantis e decidir quais aspectos literários daquela obra irá utilizar com as crianças, naquele momento, na ampliação do conhecimento infantil. A ampliação dos conceitos teóricos pode e deve ser priorizada nos momentos de formação continuada dos professores, mas para isso se efetivar é necessário que a escola, como um todo, entenda que o trabalho com o ensino da leitura deve ser prioritário.

A partir desse primeiro passo será possível, para o professor, definir qual leitura literária é mais adequada a um determinado momento e avaliar se sua complexidade é apropriada para suas crianças.

Cosson (2007) afirma que para que a literatura cumpra seu papel humanizador é necessário mudar os rumos da escolarização, promover o letramento literário. Apesar de a literatura estar na escola, segundo o autor, por tradição, desde o século XIX, impregnou-se a ideia da sua utilização apenas para ensinar a ler e escrever, mas há outro pressuposto pautado: a formação cultural do indivíduo, “já que a literatura nos diz quem somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. Isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada [...] é a incorporação do outro em mim sem a renúncia da minha própria identidade” (COSSON, 2007, p. 17). Sendo assim, o papel do professor não pode ser apenas o de despertar o gosto pela literatura, mas o de instrumentalizar os pequenos leitores a experimentá-la, a compreendê-la.

É perceptível na escola em que atuei como ainda há, para a maioria dos professores, dificuldades na formação do leitor e na garantia da sua formação literária. Neste sentido, a escolha por utilizar a literatura nesta pesquisa também se coaduna com os pressupostos teóricos que remetem à função e à importância da literatura para a formação do leitor. Isto significa dizer que procurei ensinar leitura utilizando-me prioritariamente de textos literários, trabalhando os demais tipos ou gêneros em vários outros momentos.

1.3 O letramento literário: concepções e perspectivas

É uma das tarefas da escola, enquanto espaço organizado, a formação do leitor e como tal deveria privilegiar a formação literária, porém nem sempre isso acontece. É mais comum o ensino da literatura no ensino fundamental ciclo II e no ensino médio, porém este se volta para o ensino da história da literatura (COSSON, 2007). No ensino fundamental ciclo I,

não há tantas experiências ligadas à literatura, pois, segundo Dalvi (2013), a literatura “nunca esteve no centro da educação escolar” e espera-se, neste nível de ensino, que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura; no entanto, nem sempre isto se efetiva.

Atualmente, ao exercer a função de assistente técnica de área, na secretaria municipal de educação, uma das incumbências que tenho é acompanhar o trabalho desenvolvido pelos professores da rede pública municipal. Para isto, realizo periodicamente visitas às salas de aulas e cuidadosamente observo os modos como a leitura literária tem sido tratada pela maioria dos professores. Um passo fundamental já foi dado na maioria das escolas que visitei, pois há a presença de cantos de leitura nas salas de aula, ou seja, os livros estão ao alcance das crianças. Ao indagá-las sobre o funcionamento do cantinho de leitura, as respostas foram quase que unânimes: *quando terminamos a atividade, a professora deixa pegar o livro para ler*. Isto revela que os professores ainda não conseguem abrir espaço no planejamento das aulas para ensinar a leitura literária. Oferecer livros de literatura para as crianças é uma prática e um incentivo importantes, que certamente contribui para a formação do leitor, mas não suficiente para formá-lo. Sendo assim, considero necessária uma reflexão acerca da definição de conceitos tão relevantes para a formação do leitor literário.

A formação desse leitor, na escola, está ligada ao conceito de competência literária, definida por Colomer (2003) como algo que deve ser aprendido socialmente, pois os textos escritos inserem-se em um contexto histórico-social e há a necessidade de apreender essas relações para compreendê-los.

Essa competência deveria, *a priori*, ser formada na escola, mas esta por sua vez mudou sua configuração e sua atuação ao longo de sua criação. Mais recentemente, na década de 80, a principal função da escola era a de alfabetizar. Hoje ela precisa letrar para formar a competência literária em seus alunos. No entanto, como aponta Zilberman (2009), resta saber se ela está preparada para enfrentar esse desafio. Segundo a autora, a escola revela uma crise e consequentemente uma crise no ensino da leitura, já muito propalada pelos organismos avaliativos externos.

Essa crise perpassa todos os âmbitos: federais, estaduais e municipais, que têm demonstrado um descaso com a formação docente, cada vez mais precária e aligeirada (SILVA, 2008). Descaso esse também observado com relação à situação dos prédios, dos bens materiais das escolas e da instalação de bibliotecas. Enfim, uma gama de situações problemáticas da realidade escolar, apesar do discurso teórico falacioso sobre a importância da escola, da leitura e do seu papel na formação do indivíduo. Neste sentido, recorrer à leitura

da literatura seria, portanto, uma saída plausível para a escola na formação do leitor literário e também na revisão do seu papel (ZILBERMAN, 2009).

A literatura infantil ganhou destaque nos cursos de pedagogia a partir da década de 1980, pois a partir desse período, e em razão da difusão dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), estreitou-se a relação entre literatura infantil e processo de alfabetização e letramento. No entanto, para a teoria histórico-cultural, essa relação ocorre na medida em que literatura e alfabetização são vistas como processos culturais e não técnicos.

Dentro desse contexto, substituíram-se as antigas cartilhas (vistas até então como material impresso para se ensinar a ler e escrever) pelos contos infantis e a incorporação do livro de literatura infantil passou a ganhar espaço nos meios editoriais de qualidade. Tal mudança gerou uma nova maneira de pensar a alfabetização, os processos de ensino da leitura e da literatura infantil.

Para Cosson (2007), a literatura não se consolida no ensino fundamental porque é entendida como algo que não ajudará o aluno a desenvolver sua competência leitora, tampouco a linguagem padrão. Sendo assim, as atividades de leitura circundam em torno de textos “curtos, contemporâneos e ‘divertidos’” (p. 21, aspas no original), compatíveis com os interesses da escola, do professor e da criança. Desta forma, a literatura infantil é substituída por textos jornalísticos e de revistas científicas, por possuírem uma linguagem mais acessível. E o contato dos estudantes com essas obras e, portanto, as atividades de leituras literárias ficam restritos à leitura fora da escola ou a alguma tarefa especial, mas sem efetivo e eficaz acompanhamento do professor; perdem-se oportunidades de proporcionar leituras compartilhadas em sala de aula. Geralmente os docentes solicitam fichas de leitura, fazem debates ou pedem resumos do que foi lido, priorizando atividades de avaliação das leituras literárias em detrimento de atividades de ensino e de procedimentos de leitor ao ter uma obra em mãos.

Acaba por predominar na escola a interpretação dada pelo livro didático, que geralmente apresenta textos incompletos e fragmentados. Dalvi (2013) considera que o livro didático, apesar de ser uma porta de entrada para a literatura e um suporte privilegiado de conteúdos, apresenta vários problemas, uma vez que

[...] a seleção de textos veiculada pelo livro didático não passa de uma colcha de retalho mal cerzada, pálida cópia do discurso potente que se insubordina contra a categorização e o enquadramento. Essa apresentação, necessariamente interessada, conduz, de nossa perspectiva, a um enquadramento ou reducionismo dos autores e de suas obras e esvazia a produção de textos e de leituras (p. 91).

A leitura literária presente no livro didático é pautada na simples decodificação, como se bastasse apenas ao estudante ler qualquer material impresso e isto já seria suficiente para o desenvolvimento de sua competência leitora.

O livro didático, segundo Zilberman (2009), passou por várias transformações ao longo do tempo no Brasil, porém sua função foi sempre a mesma, ou seja, a de “acompanhar o estudante durante o transcurso das atividades discentes, servindo como depósito de informações e exercícios” (p. 34). Mas, mais que isso, o livro didático tornou-se nesse processo um agente autoritário, porque exclui as interpretações diferenciadas dadas tanto pelos estudantes quanto pelo professor, anulando a experiência pessoal e igualitária permitida pelo texto. Contudo, para a efetivação da competência literária nos estudantes é necessário o diálogo entre obra e leitor, com a mudança da configuração rígida imprimida pelo livro didático e criando um clima democrático entre professor e estudante (ZILBERMAN, 2009).

Cosson (2007) aponta a falência do ensino da leitura, ressaltando os seguintes pontos: em primeiro lugar, há a falta de um objeto de ensino para “compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada”; em segundo lugar, deve-se permitir que a “leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige”; e em terceiro, é preciso entender que o “letramento literário, sendo prática social é como tal responsabilidade da escola”.

Dentro deste parâmetro faz-se necessário compreender o que significa letramento e, conseqüentemente, letramento literário, pois este permite que se vá muito além das atividades de leitura pautadas na decodificação. Cosson (2007) define letramento “não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas” (p. 11).

O processo de letramento, segundo Paulino e Cosson (2009) assumiu definições diferenciadas desde seu surgimento no século XX e hoje ele pode ser considerado uma palavra polissêmica. Os autores apontam dois eixos de definições: o primeiro está inicialmente relacionado à competência e à habilidade de ler e escrever; o segundo coloca o letramento como um conjunto de práticas sociais e por isso há diversos letramentos (“letramento digital, letramento financeiro, letramento midiático”) e este não pode ser um termo singular, mas algo que signifique as “competências complexas voltadas para o processo de construção de sentido” (p. 66). Ele capacita os indivíduos a encontrarem sentido e engajamento no mundo e sua capacidade de influenciá-lo aumenta.

Nessa discussão do significado de letramento, há que se incluir este que deveria ser razoavelmente familiar, compreensível para o professor, o letramento literário, pois este tipo de letramento se refere à literatura. Letramento literário é definido “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO, COSSON, 2009, p. 67).

Os autores destacam ainda quatro pontos fundamentais para a compreensão do termo: primeiro, o letramento literário é um processo, portanto, não é uma habilidade pontual, mas um *estado permanente de transformação*; segundo, esse processo não começa e nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha a vida toda; terceiro, trata-se da apropriação e da transformação daquilo que vamos receber, neste caso, a literatura; quarto tal apropriação se refere a um repertório cultural que proporciona a construção de sentidos.

O letramento literário não tem conseguido efetivar-se no espaço escolar, pois os embates são muitos: a escola prioriza o conhecido e o mensurável. Ela dá pouco espaço para o novo, o inusitado, assim o bom estudante é aquele que repete com mais fidelidade o que o professor ou o livro didático dizem; o professor acaba por priorizar e buscar apenas as respostas prontas do livro didático; e o letramento na escola assume um caráter funcional, básico e afasta qualquer ação questionadora, diferente, aberta (PAULINO; COSSON, 2009).

A leitura pautada apenas na decodificação ou oralização do escrito, por exemplo, não garante a formação humanizadora, ao contrário das práticas de letramento. Estas permitem uma maneira de se relacionar com as obras literárias e aprender a ler literatura, pois não se trata de uma capacidade inata, mas sim aprendida pelo ser humano. Mais que isso, com a possibilidade de ser compartilhada, cabendo ao professor a alternativa de criar esse encontro do estudante com a literatura, uma vez que

Na escola a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação de hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2007, p. 30).

É necessário romper com atividades que, segundo Chiappini (1997), se tornaram burocratizadas pela escola. A autora acredita que os educadores têm uma concepção de linguagem equivocada, eles a consideram puramente instrumental. A escola realiza assim rituais tradicionais: “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” (CHIAPPINI, 1997, p. 10).

Atividades de leitura de textos didáticos e paradidáticos e questionários são comuns na escola, na expectativa do estudante aprender, mas essas práticas nada contribuem para o ensino efetivo da leitura. A cópia, por exemplo, chega ao extremo de substituir o “precário trabalho de leitura, incluindo aquele caracterizado pela emissão de voz [...] e o ato de ler acaba, muitas vezes, restringindo-se ao bom desempenho na emissão sonora dos signos escritos” (SILVA; CARBONARI, 1997, p. 109). Dentro deste parâmetro, o estudante leitor é aquele que consegue realizar bem a habilidade de sonorizar os signos, e consequentemente compreender e interpretar os textos, como mencionado anteriormente.

Solé (1998) também considera que a leitura é ensinada de maneira equivocada na escola. Em geral é solicitada aos estudantes uma leitura em voz alta do texto, seguida de perguntas elaboradas pelo professor ou apresentadas no livro didático e, depois disso, os discentes preenchem fichas sobre os aspectos de sintaxe morfológica, ortografia, vocabulário e em raras exceções de compreensão leitora. Esta sequência de atividades se tornou comum, com pouco espaço para ações de fato ligadas ao letramento literário, inclusive no ensino médio. Tais práticas baseadas na relação de pergunta-resposta são categorizadas pelos manuais didáticos, pela escola e pelos próprios professores como atividades de compreensão leitora, mas para Solé (1998, p. 35), elas se “referem, neste caso, à avaliação da compreensão leitora”. Fica latente que tudo está centrado no resultado da leitura e não no seu *processo de ensino*. Estas atividades levam a crer que se nem a leitura de modo geral é ensinada apropriadamente nas escolas, menos ainda são tratadas adequadamente as leituras literárias que visam ao letramento literário.

Outro fator desvirtuador do trabalho com o letramento literário é a utilização das obras de literatura como pretexto para ensinar as demais disciplinas, conteúdos, assuntos; prática essa muito comum na escola em que atuei. Nela, a literatura, subserviente às diversas áreas do conhecimento, atende a projetos da escola e/ou elaborados por agentes de fora da escola. Buscando abranger temáticas como a valorização do idoso, a higiene bucal, a segurança no trânsito, a música, etc., os docentes acabam por utilizar em muitos casos obras literárias como pretexto para atender a essas exigências e deixam, portanto, de realizar um trabalho que considere a leitura literária para o ensino da leitura.

Não estou afirmando que um diálogo com as outras disciplinas não deva acontecer. Alerto para o fato de este encontro ser substituído sempre por outro objetivo que não seja o desenvolvimento das capacidades do estudante em aprender a ler literatura. Segundo Kleiman

(2002), o professor precisa perceber a complexidade do processo de leitura para que encontre maneiras de sistematizá-lo e contribuir, de fato, com o letramento literário. A questão que se põe “não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura [...] mas sim como fazer essa *escolarização sem descaracterizá-la*, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (COSSON, 2007, p. 23, grifos nossos). Ou seja, a escola perde uma oportunidade de aproximar a literatura dos estudantes, ao deixar de encaminhar um trabalho de maneira que eles realmente possam aprender a ler literatura.

Da mesma forma, Solé (1998) considera que o

[...] problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la, e naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la (SOLÉ, 1998, p. 33).

Nesse sentido, é presente na escola o equívoco de que a aquisição do ensino da leitura se refere ao ensino do código alfabético como abordei anteriormente. Mas esse procedimento não garante a efetivação da leitura e, muito menos, o processo de letramento literário. Portanto, a intervenção do professor de maneira adequada para lidar com as obras e inserir a criança em atividades com sentido é de fundamental importância. Como afirma Zilberman (2009), a escola tem interpretado a maneira de ensinar a ler de modo mecânico “acreditando que o ato de ler [...] se reveste de uma aptidão cognitiva” (p. 30).

Por esta vertente ela não dará conta de cumprir seu papel no que se refere ao ensino da leitura e poderá fazer o educando se afastar das obras literárias ao invés de aproximá-lo delas. O fato de ensinar o estudante a ler de forma mecânica não garante que ele se torne um leitor, pois este é definido por Zilberman (2009) como aquele que tem assiduidade à literatura.

Portanto, o que pretendo com essa pesquisa é mostrar que há outra maneira de se lidar com o ensino da leitura, aproximando as crianças das obras literárias através de uma metodologia específica, que permite a sistematização sem descaracterizar a literariedade das obras.

Apresento, no próximo tópico, o diagnóstico inicial da sala de aula em que realizei a pesquisa, denominado de primeira fase, demonstrando a maneira como as crianças processavam a leitura.

1.4 Primeira fase da pesquisa: avaliando a leitura das crianças

Tendo em vista o aporte teórico debatido, que ressalta a necessidade de um fazer diferenciado no que se refere ao ensino da leitura, era necessário diagnosticar como as crianças liam no início do 5º ano.

Assim, a expectativa, em um primeiro momento, foi avaliar a compreensão leitora das crianças. Elaborei duas avaliações diagnósticas com questões de níveis pragmáticos⁴, informativos⁵, e semânticos⁶, pois desta forma seria possível ter um parâmetro sobre a compreensão dos estudantes (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005). Todas as crianças da sala estavam alfabetizadas; portanto, tinham condições de ler e escrever sozinhas.

Antes, porém, de iniciar as atividades, conversei com eles acerca de como seria e como se estruturaria a pesquisa em si, em outras palavras, o que aconteceria durante o ano e quais as expectativas que eu tinha enquanto professora da turma e pesquisadora. Os estudantes acharam a ideia interessante porque era algo diferente da realidade deles, cooperaram em todos os momentos solicitados, nas diversas tarefas e atividades realizadas.

No início do ano foi possível notar, ao observar todas as disciplinas do currículo, a dificuldade apresentada pelos alunos na compreensão do texto. Além disso, as atividades de leitura e as de escritas não eram bem vindas, pois havia uma concepção equivocada acerca desses processos. A leitura era vista como mecanismo de decodificação, portanto, de fácil realização e não tendo muita ligação com a compreensão, por sua vez entendida como difícil para a maioria. Além desta questão, havia outra que era explicitamente abordada pelas crianças: a leitura estava sempre seguida de perguntas, ou seja, um questionário ora proposto pelo livro ora pela professora.

Destaco o fato de que, embora as crianças não tivessem mecanismo de argumentação com seus professores sobre a leitura, elas tinham clareza de quão penosa era a maneira de ler na escola. Tal atividade escolar as afastava ainda mais da leitura e as impedia de buscar outros textos fora da sala de aula. Alguns estudantes desconfiaram da nova proposta. Ainda assim,

⁴ Nível pragmático está relacionado ao uso da linguagem que abarca um contexto linguístico e extralinguístico. Dessa forma, há que se considerar o conhecimento de mundo e realizar uma leitura inferencial.

⁵ Nível informativo está relacionado à sintaxe que busca compreender a relação lógica entre as construções das palavras e das frases. Exige-se um nível mais elementar de compreensão, pois as respostas às questões são literais e localizadas no texto.

⁶ Nível semântico se refere à compreensão do significado e suas relações com os significantes. Desse modo, esse nível requer uma leitura que busca compreender a linguagem denotativa e conotativa.

mergulharam a fundo na experiência de leitura, até porque lhes prometi que as atividades seriam bem diferentes daquelas realizadas na escola. Desta forma, cativei-os.

Houve necessidade, primeiramente, de avaliá-los, para saber como processavam a leitura, se eram capazes de compreender ou não o que liam ou pelo menos parte do que liam. Mediante esse contexto, propus duas avaliações feitas a partir de duas histórias previamente selecionadas, com o objetivo de verificar como essas crianças liam no início do ano letivo.

As histórias escolhidas foram *Sua alteza, a Divinha*, de Ângela Lago (1990) e *As muitas mães de Ariel*, de Mirna Pinsky (2003). Em ambas as histórias as questões foram elaboradas por mim e toda a leitura da avaliação (texto e questões) foi lida apenas pelas crianças, portanto, em nenhum momento houve minha intervenção. Quando as crianças interrogavam acerca de alguma questão, eu solicitava que respondessem da maneira como conseguissem.

A primeira história – *Sua alteza, a Divinha* - foi uma leitura mais curta, com muitas ilustrações, cujas questões, em sua maioria, continham respostas simples que foram feitas por escrito e retiradas explicitamente das linhas do texto. Essa narrativa conta a história da princesa Divinha, que era famosa por fazer adivinhações e que queria se casar. Para isso, seu pretendente deveria acertar três perguntas feitas por ela e por sua vez, a princesa deveria errar, três feitas pelo candidato. Muitos tentaram a sorte, mas ao errarem, eram mandados para a forca. Eis que um pretendente chamado Louva-a-deus, sai de sua humilde casa para tentar o destino. Ao chegar ao castelo, a princesa lança três perguntas que são respondidas por ele, mas erra as que ele faz. Portanto, eles se casam e vivem felizes para sempre.

Várias questões para o livro de Lago (1990) poderiam ser respondidas com ‘sim’ ou não’, e não exigiam um pensamento inferencial para a resposta. Outras, porém, necessitavam de uma habilidade leitora e um conhecimento prévio um pouco maior para serem respondidas, sendo, portanto, um pouco mais difíceis. As questões elaboradas foram as seguintes:

1. Quem são os personagens desta história?
2. Em que local esta história aconteceu?
3. Qual foi a exigência feita pela princesa para ela se casar?
4. Quem foram os quatros primeiros pretendentes? O que aconteceu com eles?
5. Por que a vizinha do Louva-a-deus deu uma rosca envenenada para ele?
6. Quem comeu a rosca envenenada e o que aconteceu?
7. O que o Louva-a-deus fez para conseguir comer os ovos que estavam crus?
8. Como o Louva-a-deus matou sua sede?
9. Quais são as respostas das três perguntas feitas pelo Louva-a-deus para a princesa?

10. A princesa acertou as charadas que ele preparou?
11. E o Louva-a-deus, acertou as três charadas feitas pela princesa?
12. Por que ele conseguiu acertar as três perguntas?
13. Quando o Louva-a-deus responde a segunda pergunta, ele diz: ‘—Agora o quadro está preto...’ Sobre o que ele estava dizendo?
Quando o Louva-a-deus diz que é um adivinhador de merda, sobre quem ele estava falando?
14. A princesa esperava que ele fosse acertar as três perguntas?
15. Por que na página da terceira pergunta apareceram várias pessoas desenhadas? Quem são essas pessoas?
16. Em vários lugares do texto, as palavras foram substituídas por desenhos. Você conseguiu descobrir o significado de todos?
17. Por que você acha que a princesa desta história se chama Divinha?
18. Qual é o tema desta história?
19. Faça um resumo desta história.

Sobre a análise que realizei acerca das questões, considere as de número 2 a 8, 10 e 11, 14 e 15, 17 e 18 como as mais fáceis de responder. Suas respostas alcançaram altos índices de acertos, como é possível notar no quadro 1 abaixo. Já as de número 9, 12, 13, 16, 19 e 20 requeriam maiores habilidades leitoras, definidas por Girotto e Souza (2010) como aquelas que fazem parte do repertório de um leitor que ao “compreender os significados do texto realiza um complexo exercício cognitivo quando lê” (p. 51) e, portanto, os índices de acertos foram mais baixos, como mostra o quadro 1 abaixo:

Quadro 1: Questões da primeira avaliação diagnóstica aplicada a 23 estudantes⁷.

Livro: Sua alteza, a Divinha – Ângela Lago																				
Nº da questão	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Nº de acertos	0	22	6	20	14	20	21	22	8	15	21	7	3	13	19	11	20	21	7	9
%	0	95	26	86	65	86	91	95	34	47	91	30	13	56	82	47	86	91	30	39

Fonte: elaborada pelo próprio autor.

⁷ Vale esclarecer que apesar da sala ter 25 alunos matriculados, nem sempre todos estavam presentes nas atividades de coletas de dados realizadas. Portanto, os números de alunos dos quadros variam conforme os presentes no dia em que a atividade foi feita.

As porcentagens destacadas em negrito são as perguntas que exigiam do leitor articulação de habilidades mais desenvolvidas. Neste sentido, as crianças precisavam ser capazes de realizar inferências, ativar o conhecimento prévio, resumir, aprofundar o tema e as ações dos personagens, de extrapolar a leitura literal e chegar à leitura nas estrelinhas, capaz de levá-los à compreensão de como o personagem venceu seus desafios. Como se nota no quadro, menos da metade da sala compreendeu profundamente a história. Tal resultado evidenciou a necessidade de ensinar as estratégias para a transformação do estudante, de leitor em processo para leitor proficiente.

Destaco o fato das crianças não terem acertado a questão de número 1 referente aos personagens da história. Nem uma criança conseguiu elaborar uma resposta completa. Em geral, apareceram os personagens principais e os secundários ficaram excluídos da listagem. Assim, a princesa, o Louva-a-deus e a vizinha foram os que elas consideraram como a única possibilidade de resposta, ou seja, os personagens principais da história. E o rei, o capitão, o soldado, por exemplo, não foram mencionados.

Outro destaque é para a questão 3 (*Qual a exigência da princesa para se casar?*). Ela pressupõe uma resposta explícita retirada do texto. A resposta seria: *“a princesa precisava responder a três adivinhas e seu pretendente devia acertar três feitas por ela”*. Somente 26% responderam corretamente. Neste caso, a resposta completa era decisiva para a compreensão do texto. As respostas incompletas foram: *“só se ele acertasse as adivinhações”* (R); *“foi, eu só caso se fazer três adivinhações”* (BP); *“só se o homem acertar as adivinhas dela”* (PLS); *“resolver uma adivinha”* (MO); *“que ela fazia adivinhações”* (IP). Talvez seja essa a razão desta questão ter um índice baixo de acertos. No entanto, elas se aproximaram do correto e considere suas respostas coerentes, mas para fins de tabulação, não foram consideradas como corretas. Houve ainda quatro crianças que apresentaram respostas distantes do correto; portanto, incoerentes: *“ninguém sabe que sou um adivinhador de merda”* (M); *“para ter sossego”* (D); *“ela deitou no chão”* (I); *“ele foi tentar a sorte e achou a alteza bonita”* (JU). Nesses quatro exemplos é possível perceber que essas crianças não compreenderam a questão e não souberam responder; portanto, a probabilidade de não terem compreendido a história é grande.

A questão de número 9 (*Quais as respostas das três perguntas feitas pelo Louva-a-deus para a princesa?*) também apresentou um grande índice de erro, pois apenas 34% acertaram. Destaco seis crianças que responderam da mesma maneira a questão 9, que se referia às perguntas feitas pelo Louva-a-deus para a princesa e podiam ser encontradas explicitamente no texto: *“que depois de morto um coitado matou sete bem matado, outros*

sete caíram na manta santa e cozinhei em palavra santa e entre o céu e a terra encontrei já na vasilha a água que tomei”. A resposta esperada para a questão (*o cachorro, o ovo e o coco*) necessitava de um pensamento inferencial, de uma leitura nas entrelinhas. Apesar das respostas aparecerem no texto, elas não se apresentavam escritas de maneira explícita. Houve ainda respostas distantes da correta: “*se ele sabia o que estava na mão da princesa*” (JA); “*ele começou a falar para ela que estava apertando o coração dele*” (D); “*louva deus, agora o quadro está preto e merda*” (MV); “*nada*” (JU). Uma criança não respondeu e outras três deram uma resposta incorreta, mas que considerei coerente com o contexto: “*ela não conseguiu acertar*” (MR), “*ela pediu tempo, mas não respondeu*” (E); “*ela não acertou nem a terceira pergunta*” (PD). Apesar dessas crianças não terem colocado as respostas esperadas, considerei que houve compreensão sobre o que se passava na história, pois, de fato, a princesa não acertou nenhuma das perguntas feitas pelo Louva-a-deus. É possível perceber que a leitura realizada abrangeu um nível mais profundo de compreensão, presente nas entrelinhas do texto. Por uma questão de tabulação de dado, as respostas dessas três questões foram consideradas como erradas.

Com relação à questão de número 12 (*Por que ele conseguiu acertar as três questões?*) é possível notar que apenas 30% das crianças acertaram a resposta. Trata-se de uma questão inferencial e somente um leitor mais capacitado consegue ter a percepção de que ao falar de si o personagem acabava acertando as adivinhas. Várias crianças arriscaram uma resposta: “*porque ele era o adivinhador*” (PLS), “*porque deus o avisou*” (JU), “*porque ele se apaixonou pela princesa*” (I), “*porque ele era padre*” (D) e “*porque ele tinha o livro de charadas*” (V).

Como não é uma resposta literal, as respostas consideradas corretas foram: “*ele acertou sem querer*” (E), “*porque ele falando dele falou as respostas*” (MR) e “*porque ele falava frases e acabava acertando*” (PD).

A questão 13 (*Quando o Louva-a-deus responde a segunda pergunta, ele diz: ‘Agora o quadro está preto...’ Sobre o que ele estava dizendo?*) foi a com menor índice de acerto. Apenas 13% conseguiram dar uma resposta coerente. De 23 estudantes, apenas três acertaram: “*que ia ficar ruim para o lado dele*” (E), “*que agora eu fiquei sem saber nada*” (PD) e “*ele não sabia, ficou sem ideia*” (MR).

Os demais deram diversas respostas e um grupo de oito crianças respondeu literalmente que o quadro estava coberto, portanto preto: “*não dava para ver porque tinha um pano em cima*” (MO), “*que o quadro estava coberto com um pano preto*” (D) e “*sobre o pano que ela colocou em cima da tela*” (BC).

Outros tipos de respostas foram: “*sobre o quadro que a moça pintou*” (Ju), “*é que ele não estava vendo nada*” (J) e “*uma oração*” (MV)

Essa pergunta revela o quanto as crianças apresentam dificuldade para compreender uma expressão que requer um razoável repertório de conhecimento prévio e o pensamento inferencial para a compreensão do que o personagem quis dizer. Em sua maioria, as respostas ficaram no nível literal, deixando, portanto, a compreensão comprometida.

Neste sentido, como afirmado anteriormente, a partir da formação continuada sobre estratégias de leitura, planejei testá-las para verificar se a compreensão das crianças melhoraria realizando um trabalho sistemático com a metodologia dos pesquisadores dos EUA.

Passada uma semana, ainda em fevereiro, apliquei uma segunda avaliação diagnóstica. Utilizei uma história mais longa, sem ilustrações, portanto, mais trabalhosa e com algumas mensagens implícitas. As questões foram mais complexas e exigiram habilidades leitoras mais desenvolvidas para sua compreensão, como, por exemplo, a realização de inferências, ativação do conhecimento prévio, visualização, conexões. Tratava-se do livro *As muitas mães de Ariel* de Mirna Pinsky (2003), que apresenta a história de um menino chamado Ariel e sua mãe. Ela desempenha muitos papéis no dia a dia, tais como cuidar da casa e dos diversos afazeres domésticos, dos filhos, do trabalhar fora. Ambos vivem diversos conflitos. Ariel, por não ter estudado muito para prova, tira uma nota baixa e acha que sua mãe, ao saber desse fato, irá cancelar sua festa de aniversário marcada para o sábado. Assim, ele resolve dar a notícia no momento da volta para a casa, quando sua mãe sempre conversava com ele. Ela, por sua vez, depois de ouvi-lo, compreende-o e não cancela a festa. Ela ainda promete ajudá-lo com os estudos. O menino, ao ver a atitude da mãe, nem sempre tão tranquila assim, dá-se conta dos muitos tipos de mães presentes nela (a carinhosa, a exigente, a auxiliadora, a reclamona) e passa a ajudá-la com os afazeres domésticos. O modo de agir da mãe aumenta o vínculo existente entre mãe e filho. Diante do exposto, as questões foram as seguintes:

1. Por que na página 28 aparece o desenho de um menino brincando com carrinhos?
2. Por que você acha que essa história tem esse título?
3. O que Ariel fez para convencer sua mãe de que tinha tomado banho?
4. Por que a mãe de Ariel precisou chamar um encanador?
5. Quando Ariel diz que a mãe fica uma arara quando é interrompida, o que ele quis dizer?
6. Por que Ariel queria ir mais cedo para a escola?

7. Em que momento Ariel mais gostava de conversar com sua mãe? Sobre o que eles costumavam conversar?
8. Por que Ariel ficou com raiva quando Patrícia contou a todos que ele ficou com medo do rato?
9. Por que ela resolveu contar sobre o rato?
10. Por que Ariel chegou suado na classe?
11. Ariel disse que a ‘mãe ia engrossar e a festa ia por água abaixo’. Por que ele disse isso?
12. Por que Ariel não conseguia prestar atenção quando a professora falava?
13. Na página 37 há um espaço maior entre os parágrafos. Explique o motivo deste espaço.
14. Qual era o maior medo de Ariel?
15. Como Ariel imaginava que seria a reação de sua mãe ao contar sobre a nota baixa?
16. Em que momento Ariel conta sobre sua nota à sua mãe?
17. Como foi a reação da mãe de Ariel ao saber sobre a nota?
18. Foi a mesma reação que ele imaginava anteriormente?
19. Ariel gostou da ‘mãe que ajuda’? O que ele resolveu fazer?
20. Ariel e sua mãe acham que às vezes existe mais de uma mãe. Por quê?
21. Qual é o tema dessa história?
22. Faça um resumo dessa história.

As questões desta segunda avaliação diagnóstica foram elaboradas de modo que fosse perceptível a necessidade de utilização das estratégias de leitura desenvolvidas para respondê-las, ou seja, as crianças precisaram inferir (2, 12, 14, 20), ativar o conhecimento prévio (15, 19), resumir (21, 22), visualizar (1, 10) e fazer conexões (7, 17) muito mais que na primeira avaliação. Houve também algumas respostas que eram facilmente localizadas no texto (3, 4, 6). Novamente, reforço que, nesta avaliação, tanto a história quanto as questões foram lidas somente pelas crianças, individualmente. Em nenhum momento houve minha intervenção na leitura ou no esclarecimento das questões, pois considero que para o tipo e finalidade da avaliação pretendida era importante que realizassem a atividade sozinhos. Dessa forma, obtive os seguintes resultados, como mostra o quadro 2:

Quadro 2: Questões da segunda avaliação diagnóstica aplicada a 23 estudantes.

Livro: As muitas mães de Ariel – Mirna Pinsky																						
Nº da questão	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Nº de acertos	4	8	18	22	16	14	6	6	12	11	11	9	9	9	14	8	10	14	11	7	5	6
%	17	34	78	95	69	60	26	26	52	47	47	39	39	39	60	34	43	60	47	30	21	26

Fonte: elaborada pelo próprio autor.

Nota-se no quadro acima que, de maneira geral, a turma obteve maior sucesso nas respostas das questões consideradas mais fáceis, encontradas explicitamente no texto, como é o caso das de nº 3 a 6, 11 e 18, destacadas em negrito. Essas questões, especificamente, necessitavam de uma leitura cuidadosa para encontrar as respostas presentes no texto, porém sua resposta poderia ser ‘sim’ ou ‘não’. A única exceção foi a questão de número 11. Seu resultado foi de 47% de acerto. Considerei um índice baixo, pois as crianças deveriam apenas localizar a resposta explícita no texto, mas poucas conseguiram.

As demais questões exigiam maiores habilidades leitoras e, como notamos, menos de 50% dos estudantes responderam corretamente. As exceções foram para as questões de número 9, cujos acertos foram de 52%, e de número 15, que atingiu 60%. As respostas a essas questões, embora não estivessem explícitas na história, podiam ser inferidas, por exemplo, a partir do conhecimento prévio de cada um e da conexão texto-leitor realizada, principalmente a de número 11, que questionava como seria a reação da mãe ao contar sobre a nota baixa tirada na escola. Por ser este um fato muito próximo da realidade deles, como notas baixas, mães zangadas, a probabilidade de eles terem realizado um conexão texto-leitor é bem alta, mesmo sem perceberem que o faziam, e isto contribuiu para eles responderem corretamente.

Ao analisar ambas as avaliações, considerei tudo o que foi possível, principalmente em questões mais abertas, com algumas possibilidades de respostas, como, por exemplo, as questões de nº 8 e 9 da segunda avaliação. Como incorretas foram consideradas as respostas totalmente incoerentes, por exemplo, na questão 12 (*Por que Ariel não conseguia prestar atenção quando a professora falava?*): “cansado” (D), “brincando” (JA), “fazendo charme” (I), “tentando lembrar das respostas” (JU), “não estudava” (R). Tais respostas foram desconsideradas por estarem muito distante do descrito no texto, pois o personagem pensava nas consequências prováveis por ter tirado uma nota baixa. As respostas adequadas dadas pelas crianças foram: “estava pensando na sua festa” (PD), “na sua nota baixa” (PLS), “em como falar para sua mãe” (MR), “distraído” (MO) e “pensando no que a mãe ia fazer com ele” (V). Estas eu considerei coerentes com o contexto da história.

Desta última avaliação, a questão considerada deflagradora, para comprovar se os estudantes compreenderam ou não a história, foi a de número 20 (*Ariel e sua mãe acham que às vezes existe mais de uma mãe. Por quê?*) As respostas deveriam explicar por que os personagens Ariel e sua mãe concluem que, às vezes, há mais de uma mãe. Esta resposta não está explícita no texto e tem ligação com o título. Portanto, se não estabelecemos as devidas relações e entendermos que se trata do jeito das mães serem, ora bravas, ora carinhosas, ora nervosas, ora brincalhonas, não há como compreender a história como um todo. Nesta questão, 31% conseguiram dar uma resposta coerente e significou que poucas crianças compreenderam a história de fato. Houve muitas crianças que responderam que o menino tinha mais de uma mãe porque ele tinha madrasta, pois o pai havia se casado novamente. O provável é que as crianças tenham realizado conexões para chegarem a tal conclusão e a adoção dessa estratégia para tentar compreender é muito boa, ainda que não tenham chegado a uma resposta adequada ao texto.

Após o término da avaliação, esta leitura não foi compartilhada por dois motivos: por acontecer em um momento específico para avaliação e porque haveria sua reaplicação no final do ano. Como expliquei anteriormente, tratando-se de um momento específico para avaliar, não cabia o compartilhamento de ideias nem antes, nem durante e, neste caso, nem depois da avaliação. Deste modo, não foi possível retomar as conclusões equivocadas das crianças e conversar a respeito para que elas percebessem e compreendessem o motivo pelo qual o personagem considerava ter mais de uma mãe ou de que forma o Louva-a-deus conseguiu casar com a Divinha. Como afirma Kleiman (2002), é na conversa compartilhada que ocorrem as possibilidades de compreensão e, neste caso específico, uma das ações da pesquisa foi a de reavaliar no final do ano letivo, para que fosse possível verificar se as crianças aumentaram a compreensão. Para isso, foi utilizada a mesma avaliação dada no início do ano, com o objetivo de confrontar as respostas das crianças antes de aprenderem as estratégias e depois, usando-as de maneira consciente.

Muitas dessas crianças responderam na questão 2 (*Por que a história tem esse título?*) que o menino tinha duas mães. Eles usaram o mesmo raciocínio da questão 20, ou seja, realizaram conexões com suas vidas, entretanto levantaram uma hipótese equivocada e a mantiveram até o fim. Eles não conseguiram realizar inferências ao longo da história para perceberem que muitas crianças podem ter duas mães quando possuem madrastas, todavia não era isso o que acontecia na história de Ariel. Nela, as personagens acabam por evidenciar que as diferentes características psicológicas da mãe passam a impressão de ser/parecer mais de uma pessoa.

Como se tratava de uma avaliação, não foi um momento de debate das respostas, nem de interrogações sobre seus pensamentos na hora das respostas, como expliquei anteriormente. As questões serviram como um parâmetro para iniciar o trabalho. Acredito que a avaliação dos níveis de leitura é um processo bem complexo e não se esgota em apenas duas avaliações, como foi feito, até porque considero que as avaliações devem ser processuais e não pontuais; portanto, não afirmo que quem errou nunca compreende o que lê. Mesmo porque entendo que há outros fatores que determinam a compreensão de uma leitura, como a motivação e a concentração, por exemplo. No entanto, foi possível afirmar que efetivamente as crianças não se utilizam de estratégias de leitura para resolverem seus problemas, e isso se mostrou visível nos resultados obtidos. Também algumas respostas de cunho mais pessoal, em que as crianças recorreram às suas próprias vivências para responder, revelam que elas não dialogaram com o texto e muito menos com o pensamento do autor.

Dentro desse contexto, é possível perceber que se faz urgente a necessidade de se rever os modos de ensinar a leitura na escola, como já afirmei em momento anterior. Para reverter o panorama que encontrei, revi os meus modos de ensinar a ler e utilizei uma metodologia específica partindo da utilização de estratégias de leituras dos EUA, que devem ser ensinadas às crianças e serão debatidas no próximo capítulo.

Capítulo 2

As estratégias de leitura

2.1 As estratégias de leitura em contexto brasileiro

Neste capítulo discuto as estratégias de leitura e aprofundo a temática, pois estes conceitos perpassam toda a pesquisa. Com este intuito, num primeiro momento, abordo o tema no contexto brasileiro, apresentando as autoras que pesquisaram essa questão e constituem referências importantes para o trabalho. Num segundo momento, discorro sobre as estratégias de leitura utilizadas nos EUA, que contribuíram para a investigação realizada nesta pesquisa e foram recentemente trazidas para o Brasil pela Prof^a. Dr^a. Renata Junqueira de Souza, da UNESP de Presidente Prudente.

O tema *estratégias de leitura* adentrou o Brasil a partir da década de 1980, por intermédio da pesquisadora Isabel Solé, através de seu livro “Estratégia de leitura”. Também é um assunto abordado pela pesquisadora Angela Kleiman que, a partir do início da década de 1990, trouxe contribuições significativas para o aprendizado da leitura.

Atualmente esse tema tem despertado o interesse de vários estudiosos e pesquisadores, ansiosos por revelar, dentre outros aspectos, como as estratégias de leitura constituem um campo fértil de estudos e práticas pedagógicas direcionados à garantia do ensino e da aprendizagem da leitura compreensiva, que implica leitores autônomos, proficientes, competentes.

Com base nessas ideias iniciais, aprofundo a seguir as contribuições dessas autoras quanto às estratégias de compreensão leitora.

Em seu livro *Estratégias de leitura*, Solé (1998) enfatiza a complexidade do processo de ensino da leitura, discorrendo sobre formas diversas de abordagem dessas questões, com o intuito de possibilitar que os estudantes, servindo-se delas, possam ler, não apenas buscando identificar caracteres gráficos e sua respectiva sonoridade, numa pura oralização ou mera decodificação desses caracteres, mas possam fazê-lo com relativa autonomia, interpretando e compreendendo o escrito, na diversidade dos gêneros textuais. Apresenta, assim, questões sobre o processo de ensino da leitura. Ela divide o livro em duas partes: na primeira, destaca os pressupostos da aprendizagem inicial da leitura e, na segunda, aponta as estratégias de leitura que considera fundamentais e que são aprofundadas nos vários capítulos, com exemplos que evidenciam a utilização daquelas que são ativadas antes, as que são trabalhadas durante e aquelas que o são dispostas depois da leitura.

Uma das especificidades da proposta de Solé (1998) é explicar os mecanismos ocorridos internamente no indivíduo quando este aprende. Segundo a autora, as aprendizagens

significativas ocorrem quando o indivíduo agrega novas informações às estruturas cognitivas já existentes e, nesse sentido, ele não pode ser apenas um receptor passivo de instruções diretas, numa aula expositiva. Para que essas informações (conteúdos) possam ser processadas pelo sujeito, tem que haver descobertas individuais e, para isso, a importância da mediação do outro é decisiva.

A autora realizou um importante estudo que certamente contribuiu para a questão do ensino da leitura no Brasil e para a formação de muitos professores que procuram compreender como ensinar a leitura, no entanto, reitero a necessidade de se criarem condições e situações de ensino que realmente possam levar à formação de leitores autônomos. Elas são, seguramente, bem distintas das que ainda predominam em grande parte das nossas salas de aula, em que os alunos são meros receptores de ensinamentos que lhes são aplicados e que não fazem sentido algum para eles. Entendo a aprendizagem como um processo que depende de um mediador experiente para que aconteça; no que se refere ao aspecto cognitivo, não se limita à expectativa de que a criança construirá sozinha seus novos conhecimentos. Em muitos momentos das estratégias apontadas pela autora, a função do mediador é notória, assim como os encaminhamentos dados às atividades que perpassam o compartilhar pensamentos, ações.

Sobre a questão do ensino da leitura, em um aporte teórico construtivista, a autora destaca três componentes considerados por ela fundamentais: 1) a situação educativa é um processo de construção conjunta; 2) o professor exerce papel de guia; e 3) a aprendizagem é o processo de ‘andaimes’ – metáfora utilizada para explicar o papel do ensino em relação à aprendizagem do aluno.

O processo de construção conjunta remete à ideia de que ambos, estudante e professor, podem compartilhar seus aprendizados e assim criar significados mais profundos e adequados para a compreensão e a interpretação dos textos presentes na realidade. Além disso, o educando deve ser o protagonista em seu processo de aprendizagem, no sentido de que é a partir do que ele já sabe que se criam situações favorecedoras desse seu caminhar a um objetivo pretendido, ainda que o professor desempenhe aí um papel de destaque.

O segundo ponto considera o professor com uma função de guia. Este profissional deve, pois, garantir o elo “entre a construção que o aluno pretende realizar e as construções socialmente estabelecidas” (SOLÉ, 1998, p. 75). Deste modo, o professor precisa realizar uma participação guiada. Ele é visto como um progenitor. Seu objetivo seria o de criar uma situação educativa que permita a aproximação do conhecimento prévio do estudante com o que ele irá aprender. O professor cria uma visão de conjunto que permite à criança alcançar a

sua tarefa. Assim a criança torna-se a responsável pelo seu desenvolvimento, que ocorre de forma progressiva, até se tornar autônoma.

O terceiro ponto, processo de andaimes, é a ideia ligada à construção de um prédio. Seus andaimes dão sustentação até o prédio ficar pronto, quando, então, eles podem ser retirados. A mesma ideia se aplica ao processo educativo. A ajuda é dada aos estudantes até ser gradativamente retirada, à medida “que o aluno se mostrar mais competente e puder controlar sua aprendizagem”. Para Solé (1998, p. 76), um ensino adequado “não é aquele que se situa um pouco acima do nível atual do aluno, mas o que garante a interiorização do que foi ensinado e seu uso autônomo por parte daquele”.

A proposta metodológica da autora está pautada nos pontos citados acima. Seu entendimento é que:

as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processo de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais” (SOLÉ, 1998, p. 76, grifos no original).

A autora define estratégia como um procedimento caracterizado por um conjunto de ações ordenadas e finalizadas na busca de uma meta, uma vez que envolve autodireção e autocontrole. No entanto, as estratégias não devem ser vistas como *receitas* para ordenar essas ações. A partir dessa afirmativa, a estudiosa aponta duas abordagens importantes: a primeira é a necessidade do ensino das estratégias para a compreensão do texto, já que elas “*não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se - ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem*” (SOLÉ, 1998, p. 70). A segunda, de acordo com ela, é que elas são procedimentos de ordem elevada, que envolvem o cognitivo e o metacognitivo e, assim, não podem ser tratadas como receitas infalíveis, técnicas precisas ou habilidades específicas. O que caracteriza a “mentalidade estratégica é sua capacidade de analisar e representar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções” (p. 70). Por isso, a autora defende que, ao ensinar as instruções às crianças, elas precisam ser explícitas a fim de contribuírem de fato com o desenvolvimento global delas.

Este ponto é fundamental para estas reflexões, já que a proposta metodológica norte-americana para o ensino das estratégias também considera como importantes as instruções explícitas dadas pelo mediador.

Para ampliar as discussões, poderíamos avaliar a utilidade das estratégias. Elas servem para nos ajudar a compreender e interpretar os textos, e a formar leitores autônomos. Os leitores autônomos utilizam-nas “de forma inconsciente”, pois, conforme leem e compreendem, ficam ligados no “piloto automático”, mas quando esbarram com algo que impede sua compreensão, entram no “estado estratégico”, ou seja, consciente (SOLÉ, 1998). Buscam, então, a partir desse momento, as ações que os ajudem a encontrar as respostas de que precisam. Partem para uma releitura da frase ou do texto; examinam as premissas do conhecimento prévio, dentre outras estratégias, a fim de buscarem as respostas para a compreensão da leitura e resolução de seu problema (SOLÉ, 1998, p. 71-72).

Assim, as estratégias a serem ensinadas aos estudantes devem auxiliá-los a ter autocontrole sobre sua leitura e a realizar tomadas de decisões adequadas, conforme seus objetivos. Mas não basta que eles saibam um cabedal de estratégias. Pelo contrário, espera-se que saibam utilizá-las adequadamente para a compreensão do texto e as utilizem na busca de respostas, dentre as quais Solé (1998) destaca:

- compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura;
- ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão;
- dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial;
- avaliar a consciência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”;
- comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação;
- elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretação, hipóteses e previsões e conclusões”. (p. 73-74, grifos no original).

Solé (1998) destaca que, para que a aprendizagem das estratégias ocorra, a escola deve trabalhar os diversos tipos de textos (narrativo, descritivo, expositivo, instrutivo, comparativo, jornalístico), pois cada um corresponde a uma estrutura de funcionamento. Cabe à escola ensinar o estudante a distinguir essas estruturas, pois, desta maneira, na compreensão de tais diferenças, conseguirá prever informações importantes e interpretá-las melhor. Para ela, não se trata apenas de ensinar determinado tipo de texto, mas de ensinar as características de cada um deles, para permitir assim uma maior compreensão no momento da leitura. Com essa defesa, a autora sugere variada tipologia textual. É importante o professor ter em mente as diversas atividades necessárias ao ensino da leitura. O estudante deve aprender a ler e não apenas ler para aprender.

Nesta perspectiva, a autora estabelece estratégias de compreensão leitora a serem ensinadas antes, durante e depois da leitura. Essa divisão é feita com o intuito de sistematizar o trabalho de ensino da leitura. No entanto, conforme afirma Solé (1998), esses momentos se mesclam, pois as estratégias realizadas antes da leitura podem aparecer em outros momentos do processo, ao longo de toda a atividade e vice-versa.

As estratégias apresentadas por Solé (1998) para serem utilizadas antes da leitura são nomeadas da seguinte maneira: motivação; objetivos da leitura; ativação do conhecimento prévio; previsões sobre o texto e perguntas dos alunos sobre ele. Todas essas formas de lidar com o momento precedente da leitura irão auxiliar o estudante a se preparar para a compreensão de textos vindouros. As estratégias definidas pelos norte-americanos, apesar da diversidade de nomes, são em muitas delas nomeadas da mesma forma, como, por exemplo: ativação do conhecimento prévio e perguntas ao texto. Vejamos, na sequência, um detalhamento de cada uma delas.

A motivação define-se pela possibilidade de fornecer desafios aos estudantes, levando em conta o tipo de leitura a ser realizada e o conhecimento prévio da criança, possível naquele momento. Deve estar centrada no aprendiz e não apenas no professor; por isso, o planejamento cuidadoso da atividade a ser realizada é importante. O estudante precisa sentir suas condições de realizar o que lhe está sendo proposto, para então haver o estabelecimento de um contato afetivo com a linguagem. Os objetivos precisam estar claros e definidos pelo professor. A criança, principalmente, precisa ter em mente as razões da leitura, já que os motivos dela são muitos: a obtenção de uma informação precisa ou de caráter geral, o seguimento de instruções, para seu aprendizado, revisão. Ou simplesmente pelo prazer na comunicação de um texto a um auditório (SOLÉ, 1998).

Todos esses objetivos nos remetem a usos reais da leitura. Entretanto, Solé (1998) adverte que as práticas mais comuns presentes no cotidiano escolar utilizam objetivos não tão reais assim no ensino da leitura como, por exemplo, ler em voz alta para praticar a leitura, deixando a compreensão em segundo nível. Este tipo de atividade é geralmente seguido de perguntas feitas pelo professor. O problema apontado pela autora sobre esse tipo de leitura, principalmente quando generalizada ou exclusiva, é que “os alunos podem ir construindo uma idéia bastante pitoresca sobre a leitura: ler é dizer em voz alta o que está escrito em livros” (SOLÉ, 1998, p. 99).

Outro problema de atividade errônea acerca dos objetivos da leitura presentes na escola é o da leitura para verificação de compreensão. A ideia central é de uma leitura apenas para respostas às perguntas elaboradas pelo professor ou livro didático. Neste caso, a leitura

ganha um caráter avaliativo e se esta prática se generalizar, os estudantes acabam por entender que o objetivo da leitura será o de “ler para depois poder responder a certas perguntas formuladas pelo professor” (SOLÉ, 1998, p. 100).

O papel do professor neste ponto é fundamental: além da necessidade de ter tais questões esclarecidas, precisará ter consciência também de que, ao estabelecer diversos objetivos para o ensino da leitura, ele poderá permitir que os estudantes gradativamente coloquem seus próprios objetivos de leitura e deixem de depender do professor a ponto de, na sua ausência, eles poderem agir com autonomia, por terem incorporado esse processo em suas leituras.

A estratégia de conhecimento prévio é fundamental em qualquer leitura a ser realizada pelo aluno, porque esse conhecimento lhe dará um parâmetro para avaliar se sua leitura está dentro das suas possibilidades de compreensão ou não. Com ele, o estudante terá condições de, ao se deparar com um texto, criticá-lo, interpretá-lo, utilizá-lo ou até mesmo rejeitá-lo. Se for um texto conhecido, sem qualquer interesse ou desafio, sua leitura poderá se tornar enfadonha, cansativa e é bem provável que o leitor a abandone. Porém, o oposto também pode ocorrer: se o estudante não conseguir relacionar nenhum conhecimento seu com o texto, a leitura poderá se tornar difícil de compreender, desmotivadora e a chance de abandoná-la também será grande.

Dentro desta perspectiva, cabe ao professor a escolha adequada dos textos a serem oferecidos às crianças. Deve levar em consideração que o conhecimento de cada um não é homogêneo. Tal bagagem se forma pelas vivências individuais, pelas experiências, pelos interesses e expectativas, enfim, também pelo âmbito afetivo que intervém na atribuição de sentido à leitura.

Para que o conhecimento prévio seja ativado, Solé (1998) sugere ao professor a realização de algumas ações conjuntas com os estudantes de modo a criar uma aproximação com o texto. Ele deve dar alguma explicação geral sobre ele. Falar sobre sua temática a fim de que os estudantes possam relacioná-la às suas experiências prévias. Pode também comentar com os alunos sobre o tipo de texto e/ou sua estrutura textual, pois isto os ajuda a identificar se é um conteúdo real ou de ficção. Levá-los a prestar atenção aos aspectos internos do texto – ilustrações, título, subtítulos, sublinhados, mudança de letra, palavras-chave e expressões como ‘a ideia fundamental é’-, pois todos esses aspectos ajudam a direcionar o leitor para a compreensão do texto e de seu conteúdo. Como último ponto destacado, mas não menos importante, incentivar as crianças a dizerem o que já sabem sobre o tema. A criança substituirá a explicação dada pelo professor, num momento de compartilhamento de ideias.

Esta é uma forma de atualizar o conhecimento prévio das demais crianças. No entanto, o professor deve estar atento para que não haja alongamento na conversa, ou desvio do foco principal. Portanto, o professor pode, ao final de uma discussão breve e centrada, retomar os pontos relevantes que ajudarão as crianças a enfrentarem o texto. É interessante destacar que quanto menor a criança, maiores serão os comentários ligados à sua experiência concreta e nem sempre se farão claro às demais crianças. O professor poderá, neste caso, reconduzir as informações dadas para a compreensão dos demais.

Outro ponto sobre as estratégias utilizadas antes da leitura é saber estabelecer previsões sobre o texto. Para sua realização, o leitor pode se basear, como no item anterior, no texto: sua superestrutura, título, ilustrações etc., além das experiências e conhecimentos de cada um acerca do conteúdo do texto. Solé (1998) destaca três questões importantes, relacionadas a essa estratégia. Primeiro: para se fazer previsões e levantar hipóteses, as crianças precisam se arriscar e para isso precisam de um ambiente seguro que não vá sancioná-la por arriscar-se. Ou seja, tenha certeza de que não será chamada sua atenção ainda que dê uma resposta equivocada, que seus amigos de sala respeitarão seu ponto de vista e que sua tentativa será acolhida pelo professor. Acredito que esta postura deveria ser uma prática comum a todos os professores e em todos os momentos, pois é ouvindo o que as crianças pensam que podemos, enquanto mediadores, entendê-la para satisfazê-la em suas necessidades educativas e/ou poder intervir adequadamente através do diálogo. Segundo: o professor deve ser protagonista desse processo, para os estudantes perceberem que as previsões podem estar certas ou não e serão comprovadas após a leitura. Terceiro: os alunos também se tornarão protagonistas por lerem e transformarem a leitura em algo seu, pois “aprendem que suas contribuições são necessárias para a leitura e veem nesta um meio de conhecer a história e de verificar suas próprias previsões” (SOLÉ, 1998, p. 109).

A autora sugere que para o ensino desta estratégia seria interessante a utilização dos textos jornalísticos, os de notícias e os expositivos. Ambos facilitam a elaboração de previsões provavelmente acertadas pelos estudantes. No caso da notícia, por exemplo, ao fornecer a manchete, os estudantes poderão perceber a ocorrência de boa parte das previsões e isto os ajuda a adquirir segurança. Embora a autora aponte essas modalidades de textos jornalísticos como mais propícios para o ensino dessa estratégia, isso não significa que ela não possa ser realizada também com textos literários, apesar de sua especificidade, pois através do título do livro, da capa, das imagens, do nome dos autores, podemos, enquanto leitores, realizar previsões que poderão ser confirmadas depois ou não.

Por fim, temos a última estratégia a ser realizada antes da leitura, definida pela autora. É a de fazer os estudantes formularem suas próprias perguntas sobre o texto. A ideia principal é autointerrogar-se. Geralmente os estudantes ficam limitados a responder perguntas elaboradas pelo professor. No entanto, quando os estudantes aprendem a perguntar, tomam consciência do que sabem e/ou não sabem acerca daquele texto, assumem a responsabilidade do seu processo de aprendizagem.

Para as estratégias de leitura utilizadas durante o ato de ler, Solé (1998) deixa explícito tratar-se, antes de tudo, de atividades de leituras compartilhadas, que exigirão maior esforço por parte do leitor, pois ele deve ter um papel ativo e buscar o controle de sua compreensão. Neste sentido, a autora sugere quatro estratégias passíveis de variações na própria ordem da sequência, conforme o interesse dos envolvidos (estudantes e professor), a saber: leitura, resumo (no sentido de recapitulação), solicitação de esclarecimento a respeito de texto (de modo que a leitura se torne necessária às respostas) e previsão (o que ainda não foi lido). Assim se forma um ciclo inicialmente conduzido pelo professor, com papel de mediador, mas com possibilidade de troca com outro mediador.

Cabe lembrar: a eficácia dessa sequência terá sucesso se forem respeitadas as estratégias para serem utilizadas antes da leitura. A ideia é que os estudantes, ao se acostumarem com essa dinâmica, possam realizar a sequência em pequenos grupos, em duplas ou individualmente e ampliem sua autonomia de leitor fluente. No entanto, como afirmamos acima, não se trata de apenas seguir uma sequência como uma receita, pois o objetivo é, por meio da leitura compartilhada, a passagem da responsabilidade do controle da tarefa de leitura das mãos do professor para as mãos dos estudantes. Para isto, não basta falar e explicar como as estratégias de leitura funcionam, é preciso colocá-las em prática e compreender sua utilidade.

Assim, os estudantes podem obter uma leitura independente. Eles podem realizá-la ora para aprender, ora para simplesmente usufruir do prazer de ler. Este deveria ser o objetivo da escola: a criação de situações para as crianças poderem utilizar as estratégias de leituras, a fim de se tornarem autônomas nesse processo.

Por último, Solé (1998) destaca as estratégias a serem utilizadas depois da leitura: a identificação da ideia principal; a elaboração de resumos e a formulação de perguntas, assim como a emissão de respostas. Tais estratégias são abordadas também em outro momento no decorrer da leitura, e mesmo com outra conotação, elas podem ser utilizadas na busca da compreensão durante a leitura. Não há como estabelecer um limite rígido entre os momentos e nem dirigir a escolha das estratégias, pois consideramos o leitor como um sujeito ativo no

processo. Porém, a expectativa de utilizá-las depois da leitura tem como objetivo a busca da compreensão leitora e seu aprendizado pelo estudante.

A estratégia de identificação da ideia principal não é algo fácil. Dentro de um texto, às vezes, há mais de uma ideia principal e ela nem sempre aparece de forma explícita. O primeiro passo é saber que a ideia principal transita entre os objetivos de leitura de quem lê, o seu conhecimento prévio e a informação transmitida pelo autor.

A autora chama a atenção para o fato de, muitas vezes, o professor solicitar aos estudantes o que é mais importante em um capítulo. Esta atividade, porém, é de avaliação e dessa maneira, não há espaço para o ensino da estratégia propriamente dita. Sendo assim, é importante destacar que há diferença entre ensino e avaliação, ou seja, o professor precisa ter clareza se está realizando atividades que promovam o ensino ou se está avaliando o que a criança sabe. Em muitos casos o professor não sabe como proceder para ensinar e acaba por oferecer apenas atividades avaliativas de leitura.

Para ensinar a ideia principal devemos “partir do princípio de que é preciso ensinar *o que é e para que serve a idéia principal, assim como ensinar como ela é identificada e gerada*” (SOLÉ, 1998, p. 138-139, grifos no original). Com isso, estaremos conduzindo um ensino voltado para a busca da autonomia em que os leitores unirão seus objetivos de leitura com seus conhecimentos prévios na busca da compreensão e aprendizagem; portanto, é fundamental a identificação da ideia principal de um texto.

Uma maneira vista eficaz, apresentada pela autora, para o desenvolvimento de um bom trabalho sobre como ensinar as crianças a encontrarem a ideia principal é considerar o professor como modelo de ensino a ser seguido. Por essa perspectiva, o professor dividirá com seus estudantes a atitude usada por ele para determiná-la. Trata-se de uma tarefa compartilhada “onde é fundamental que haja transferência de competência e controle da atividade do professor para o aluno” (SOLÉ, 1998, p. 141). Concordo com a ideia do professor ser um modelo a ser seguido e da ideia de tarefa compartilhada, pois trata-se de ensinar habilidades necessárias para que a criança desenvolva o controle da atividade que realiza.

Esta busca pelo controle da atividade e autonomia da leitura é um ponto chave neste trabalho, já que as estratégias norte-americanas também proporcionam momentos de tarefas compartilhadas e de tarefas individuais. Sua expectativa é justamente que as crianças consigam controlar as estratégias e sua utilização, em suas leituras.

Outra estratégia utilizada para depois da leitura é o resumo. Para isso a criança precisa aprender a omitir informações, escolhendo as que são essenciais para a compreensão. Nesse

sentido, não se trata de receita para resumir, mas do desenvolvimento de uma habilidade difícil, pois requer o conhecimento do leitor para ignorar, ou não, determinadas informações, encontrar o tema principal e agrupar as informações obtidas. Mais uma vez, trata-se de uma tarefa compartilhada para que, ao resumirem juntos, professor e estudantes se tornem autônomos nesse processo.

A última estratégia apresentada por Solé (1998), mas essencial, nas palavras da autora, para uma leitura ativa é a formulação de perguntas sobre um texto e a elaboração de respostas a ele, em um autoquestionamento que deve ser feito tanto nas estratégias que antecedem a leitura, quanto nas que se lhe seguem. Seu objetivo aqui não é apenas a avaliação, como geralmente acontece na utilização que se faz dela em sala de aula, nas perguntas encontradas nos livros didáticos e/ou feitas oralmente pelo professor para os estudantes. Tal prática equivocada resulta numa dinâmica que leva as crianças a buscarem estratégias apenas para responder essas questões e não para a compreensão do texto, deixada em segundo plano.

Para a autora, trata-se efetivamente de uma estratégia para uma leitura ativa, já que “o leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz” (SOLÉ, 1998, p. 155). Assim como é importante o questionamento que o aluno possa fazer ao texto, antes de sua leitura, chegando talvez a alguns objetivos que façam com que a leitura ganhe sentido para ele, também o é depois, pois as perguntas elaboradas pós-leitura permitem, com mais eficiência, a busca dos objetivos da leitura. As perguntas pertinentes só serão aprendidas se o professor for o modelo e realizá-las e permitir o mesmo aos estudantes. Elas devem ser elaboradas de maneira adequada, pois, dessa forma, é possível encontrar o tema e a ideia principal de um texto, facilitando assim sua compreensão. Nesta medida, não se trata de quaisquer questões.

Além de Solé (1998), a pesquisadora Kleiman (2002) traz contribuições importantes acerca das estratégias de leitura. Em seu livro *Oficina de Leitura*, Kleiman (2002) reuniu atividades para o ensino e a aprendizagem de leitura para o ensino fundamental, com a pressuposição das crianças já estarem alfabetizadas. A autora sugere que as atividades organizadas devem ser cada vez mais complexas, porém possíveis de realização com a ajuda do professor ou de um colega mais experiente, sendo este denominado de trabalho colaborativo, nos quais os objetivos de ensino são comuns entre os sujeitos. A ideia é que “aos poucos, o professor vai retirando os suportes, e a criança redefine as tarefas para si própria, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura” (KLEIMAN, 2002, p. 9).

Com tal perspectiva, a pesquisadora assinala que a compreensão ocorrerá na medida da interação do professor com as crianças. O professor, por sua vez, deve “criar condições

para o leitor em formação retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo” (KLEIMAN, 2002, p. 9).

Destaco que ambas as autoras apresentam, como dever do professor, dar o suporte para a realização da tarefa de leitura realizada pela criança para que aos poucos ela possa assumir para si esta tarefa e tornar-se autônoma. Para Kleiman (2002, p. 10), “é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não entendeu o texto o entenda”. Essa dinâmica de ensino foi adotada pela pesquisadora deste estudo. Sua intenção era que os estudantes, ao realizarem suas leituras, incorporassem essa proposta e assumissem para si o controle da sua compreensão, utilizando-se de determinadas estratégias.

Para a autora, a compreensão não é necessariamente gerada pela leitura do texto, mas pode ser também, gerada pela interação com o professor durante a realização da tarefa, pois é desta forma que são criadas condições para o estudante retomar o texto e, assim, compreendê-lo.

Há ainda alguns pontos fundamentais propostos pela autora, merecedores de destaque. Primeiro: a leitura é entendida como prática social, pois ao ler um texto “colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes” (KLEIMAN, 2002, p. 10). Segundo: a leitura é vista como processo psicológico “em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico” (KLEIMAN, 2002, p. 12). Terceiro: os tipos de textos utilizados pela autora não são os literários e sim os expositivos e informativos, pois o objetivo é a recuperação de informação contida nos textos.

Kleiman (2002) analisa primeiramente um panorama da concepção de leitura entendida pela escola e pelos professores. Depois, apresenta uma proposta alternativa para o ensino da leitura e o uso de determinadas estratégias.

Não muito diferente dos problemas apontados no primeiro capítulo, acerca da dificuldade na formação do leitor, a autora inicia com uma afirmação comum encontrada em muitas realidades escolares, inclusive na minha, no momento da realização da pesquisa: “os meus alunos não gostam de ler” (KLEIMAN, 2002, p. 15). Para a autora, esta queixa ocorre por diferentes motivos: aspectos macroestruturais, ou seja, o lugar cada vez menor ocupado pela leitura na realidade brasileira. Tais ideias coadunam-se com as proposições de Solé (1998). Segundo ela há pouco espaço na sala de aula para ensinar a leitura; práticas ruins de letramento dentro e fora da escola; formação precária do professor que precisa ensinar a leitura. Enfim, o encaminhamento errôneo dado ao ensino e ao uso da leitura culmina no fracasso da formação dos pequenos leitores que acabam por sentir aversão pela leitura.

Um ponto fundamental é a necessidade da formação teórica do professor para ele criar resistência aos mecanismos já instalados no ambiente escolar. Muitos professores até querem mudar, mas o fato de “sua proposta estar baseada apenas numa convicção de necessidade de mudança, mas sem a formação necessária” (KLEIMAN, 2002, p. 17) não é suficiente. Atualmente trabalhando junto à formação continuada dos professores da rede municipal, percebo o quanto isto é pertinente. Os professores desejam mudar a prática, mas se recusam a um estudo teórico profundo que lhes permita modificar com propriedade e esperam por receitas práticas e prontas.

As concepções de leitura apontadas por Kleiman (2002) não são diferentes das que se encontram no cotidiano de muitas escolas. Em primeiro lugar está a leitura como decodificação, com propostas empobrecidas, pautadas por leituras dispensáveis e que em nada contribuem para modificar a visão de mundo dos estudantes. São atividades, chamadas pela autora, de mapeamento. Basta o estudante passar os olhos pelo texto para encontrar a resposta. Com isso, entende-se que a leitura é a resposta correta dada aos exercícios de interpretação propostos nos livros didáticos ou elaborados pelo professor. É marcada também pela prática de apenas se perguntar o que as crianças entenderam, sem uma preocupação de mostrar o pensamento do autor sobre determinado assunto.

Em segundo, está a leitura como elemento de avaliação, feita em voz alta, pois desta forma, o professor acredita poder saber se o estudante está aprendendo ou não a ler. No entanto, a leitura em voz alta não privilegia a compreensão, pois ao lermos, preocupamo-nos com a pontuação, entonação, enfim, outros aspectos que impedem nossa atenção de se voltar para a compreensão. Para a busca da compreensão o ideal é a prática de leitura silenciosa, pois este tipo de leitura permite o encontro do leitor e todo o seu conhecimento prévio com o autor e desta forma a criança pode concentrar sua ação na busca do seu objetivo, desde que este esteja claro para ela.

Outra cobrança comum na avaliação da leitura é o preenchimento de fichas, resumos e relatórios desmotivadores da leitura e, por fim, a realização de leituras sem objetivos claros. Ler apenas porque o professor mandou e cobrou, de alguma maneira, irá desvirtuar efetivamente o caráter da leitura. Estas práticas inibem a formação de leitores, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental (KLEIMAN, 2002).

Um terceiro apontamento revela a integração de uma concepção autoritária de leitura que “parte do pressuposto de que há apenas *uma* maneira de abordar o texto, e *uma* interpretação a ser alcançada” (KLEIMAN, 2002, p. 23, *itálico no original*). Com isso, a leitura deixa de ser vista como interlocução e o texto não é entendido como produto de uma

intencionalidade, escrito por alguém para “informar, persuadir, influenciar” (KLEIMAN, 2002, p. 23). Este processo reflete o que Silva (2008) denominou de homogeneização das consciências, no qual a palavra final é sempre do professor ou do livro didático. Esta prática é um tanto comum nas salas de aulas ao ponto dos estudantes exigirem ou esperarem a resposta do professor, pois esta é a considerada a correta.

Segundo Kleiman (2002), não é apenas na concepção de leitura que há equívocos teóricos, mas, também, na concepção de texto encarado ora como um conjunto de elementos gramaticais, ora como repositório de mensagens e informações. O resultado de concepções errôneas sobre a leitura e a escrita desemboca em abordagens metodológicas também equivocadas que contribuem ainda mais para o desinteresse dos alunos pela leitura.

Numa pesquisa com 60 professores das séries iniciais, Kleiman (2002) indagou como os professores abordavam o texto em sala de aula e constatou, em primeiro lugar, que foi unânime a maneira como o texto era tratado e, em segundo, o lugar secundário que a leitura ocupava em torno de uma atividade que envolvia o texto. Sendo assim, a autora apresenta um roteiro muito comum, com etapas indicadas pelos professores quando estes abordam um texto, a saber:

- 1) Motivação do aluno, através de uma conversa sobre o assunto geral do texto;
- 2) Leitura silenciosa, sublinhando as palavras desconhecidas;
- 3) Leitura em voz alta, por alguns alunos, ou por todos os alunos em grupo;
- 4) Leitura em voz alta pelo professor;
- 5) Elaboração de perguntas sobre o texto, por parte do professor como “*Onde ocorreu a estória?*”, “*Quando?*”, “*A quem?*” e outras perguntas sobre elementos explícitos;
- 6) Reprodução do texto (ou outra atividade de redação ligada ao tema do texto). (KLEIMAN, 2002, p. 24, *itálicos no original*).

Esta sequência é muito comum também nos livros didáticos e junto a isso ainda há atividades de ditado, sublinhar nomes, etc. Tal prática não propicia a interação entre professor/estudante. No entanto, para a autora, a **interação** é suporte para o leitor inexperiente. Ela deve ocorrer num diálogo entre professor e aluno que servirá de suporte para a compreensão.

É dentro desse contexto que Kleiman (2002) sugere um trabalho alternativo para o ensino de uma concepção de leitura com dois pontos fundamentais: o professor como mediador entre o estudante e o autor, e o fornecimento de modelos de estratégias específicas.

Para desenvolver o ensino da leitura e levar em consideração esses pontos, faz-se necessário compreender também as estratégias cognitivas e metacognitivas envolvidas. O conhecimento cognitivo da leitura “é importante porque ele pode nos alertar de maneira segura contra práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento de estratégias adequadas para processar e compreender o texto” (KLEIMAN, 2002, p. 31), e evitar assim, atividades que tornam o processamento do texto mais difícil. Durante a leitura várias ações estão em jogo. Elas começam pela percepção do olho e culminam nas funções superiores, como por exemplo, a inferência e a memória, mas que segundo a autora, são ações inconscientes realizados pelo leitor para atingir seu objetivo de leitura. Trata-se de um conhecimento no qual não utilizamos “reflexão nem controle consciente, [...] é, portanto, realizado estrategicamente e não através de regras” (KLEIMAN, 2002, p. 50).

Além disso, as estratégias metacognitivas são aquelas “operações (não regras) realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (KLEIMAN, 2002, p. 50, parênteses no original). Assim, estratégias podem ser definidas como habilidades buscadas pelo leitor para tentar compreender um texto. Neste sentido, o professor assume um papel fundamental, porque será o modelo na busca de estratégias e na criação de oportunidades a serem imitadas pelos estudantes. Esta investigação ora apresentada também partiu desse pressuposto, pois as estratégias de leitura dos EUA estudadas também sugerem que o ensino ocorra seguindo esses moldes.

As estratégias utilizadas por Kleiman (2002) são provenientes sempre de objetivos prévios e de textos não literários, como foi apontado acima. Ao iniciar esse trabalho, o professor e seus alunos devem, em conjunto, traçar um objetivo de leitura, pois quando as crianças têm clareza da razão de realizarem determinada leitura, passam a escolher a melhor estratégia para ajudá-las nesta conquista.

Se o objetivo de uma proposta de leitura, por exemplo, é a busca de uma informação ou a confirmação de uma inferência, então a releitura do texto será necessária, pois somente desta maneira é possível encontrar uma resposta para esse objetivo. Essa releitura deve, portanto, ser ensinada, modelada e inicialmente dirigida pelo professor. Além disso, o estudante deverá também, com a ajuda do mediador, realizar predições e ativar seu conhecimento de mundo, já que essas estratégias ajudam na busca da compreensão. O professor precisará ainda escolher adequadamente o texto a ser usado e, neste caso da busca e/ou confirmação da informação, para Kleiman (2002), um texto informativo será mais adequado. Porém, como evidencio com esta pesquisa, é possível buscar uma informação ou

realizar uma inferência também com os textos literários, desde que sejam bem escolhidos e a atividade seja bem mediada pelo professor. E isso sem perder de vista o que constitui a especificidade desses textos, a sua literaridade.

Trata-se de uma proposta pedagógica que desenvolve as habilidades linguísticas que para Kleiman (2002), devem fazer parte de nossa competência ao lidar com os textos. Mas, mais que isso, trata-se também do ensino de conteúdos sobre a leitura. Essas habilidades passam pelo conhecimento gramatical e de vocabulário que permitem compreender as estruturas textuais, atitudes e intenções, e são utilizadas pelo leitor proficiente.

A primeira habilidade que pode ser ensinada é a capacidade de analisar itens dificultadores da compreensão presentes em livros didáticos: intercalações e encaixes, inversão da ordem canônica e anáfora (KLEIMAN, 2002). Esses itens, quando mal elaborados, tornam-se entraves no processo de compreensão. Dessa forma, um bom trabalho direcionado pelo professor pode ajudar o leitor a superar as dificuldades e adentrar nos aspectos mais profundos da linguagem escrita.

A segunda habilidade seria a de melhorar o dicionário mental do leitor e isto está relacionado ao vocabulário. Assim, seria interessante o professor nas séries iniciais aumentar o máximo possível esse vocabulário para o estudante tê-lo em mente instantaneamente, de maneira a não precisar recorrer à decodificação toda vez que se deparar com uma palavra. Isso não significa tratar-se de um enfoque apenas burocrático de busca de palavras em dicionários, prática tão presente na escola. Ter essa habilidade desenvolvida significa ter competência para inferência lexical, ou seja, o “refinamento gradual que o significado de uma palavra vai adquirindo, à medida que novos encontros, em novos contextos, acontecem” (KLEIMAN, 2002, p. 69). As palavras estão repletas de significados e dependem da atuação do leitor para dar-lhes vida, conforme o contexto e juntamente com as pistas linguísticas deixadas pelo texto (ARENA, 2006).

Para a terceira habilidade, a autora inclui várias capacidades a serem ensinadas e que devem fazer parte do repertório de um leitor proficiente: aprender o tema e a estrutura global do texto para a possibilidade de inferência do leitor, reconstruir relações lógicas e temporais, como também apropriar-se da voz do autor, resumir, recontar e elaborar perguntas sobre o texto. Para desenvolver habilidades ligadas à capacidade de construir significado textual é necessário:

- 1) depreender o tema;
- 2) construir relações lógicas e temporais;

- 3) construir categorias superestruturais ou ligadas ao gênero;
- 4) perceber relações de hierarquização entre as diversas informações veiculadas (por exemplo, ideia principal versus detalhes) (KLEIMAN, 2002, p. 86, parênteses no original).

Para a autora, ao realizar essas habilidades, o leitor chegará ao esqueleto do texto, pois “processar o texto é perceber o exterior, as diferenças individuais superficiais; perceber a intenção, ou melhor, atribuir uma intenção ao autor, é chegar ao íntimo, à personalidade através da interação” (KLEIMAN, 2002, p. 92). Desse modo, as atividades de leitura devem ser muito bem elaboradas e encaminhadas pelo mediador, caso contrário, os estudantes não conseguirão analisar o texto de uma maneira tão profunda.

Junto a essas habilidades é possível ainda auxiliar os estudantes a ampliarem a compreensão do texto e realizarem uma análise crítica da linguagem. Para isso, deve-se partir do pressuposto das diferentes funções da linguagem, assim como, perceber os significados sociais no uso da gramática, pois nenhuma escolha gramatical é feita aleatoriamente ou sem objetivos ou intenções. Todas essas relações devem ser realizadas pelo leitor e somente pela leitura é que serão criadas “as melhores condições para a conscientização linguística crítica do aluno, pois no texto essas relações estarão redundantemente marcadas” (KLEIMAN, 2002, p. 96).

Todo texto tem uma intencionalidade e expressa uma opinião, por mais neutro que ele possa parecer, pois está inserido num contexto social. No entanto, Kleiman (2002) chama a atenção para os textos sem sentido existentes nos livros didáticos. Tais textos dificultam o desenvolvimento de habilidades linguísticas críticas que são necessárias para a formação do leitor e também do escritor. Sendo assim, o professor deverá ter o cuidado na escolha dos textos a serem trabalhados com seus estudantes como parte do bom encaminhamento da prática em sala de aula. Além disso, para a autora, ao escolher bons textos e diversificar ao máximo os tipos de textos, ampliam-se as possibilidades de leitura das crianças, pois mediante o contraste e a comparação, elas poderão desenvolver as capacidades de analisar criticamente a linguagem e compreender, dessa maneira, a intencionalidade do autor.

Concordo com a autora quanto às possibilidades que a utilização de textos diversificados oferece, seja nas aulas de língua portuguesa seja nas das demais disciplinas e acredito que esta atitude amplia o conhecimento das crianças sobre os textos e suas particularidades, mas esclareço que a escolha pelos literários foi exclusivamente para os momentos de ensino da leitura pelos motivos que anunciei anteriormente, sendo que os demais tipos apareceram em outros contextos durante o ano letivo.

Ao realizar esse processo de diversificar os tipos de textos o professor poderá contribuir para tornar a leitura uma prática social, na qual o leitor será sujeito da sua ação e poderá desta forma constituir “um passo prévio necessário à leitura crítica em que o leitor ressignifica a linguagem, constituindo seu próprio objeto, que poderá diferir daquele autor” (KLEIMAN, 2002, p. 100). Com esse parâmetro, há a possibilidade das práticas de letramento ocorrerem nas práticas educativas.

Há alguns pontos comuns que considero importantes entre Solé (1998) e Kleiman (2002) sobre o tema estratégias de leitura, a saber: o professor ser um modelo a ser seguido; a ideia de compartilhar pensamentos entre professor e estudantes na busca da compreensão; e o ensino explícito das estratégias de leitura. Distingo tais pontos, pois eles se destacam, também, nas estratégias de compreensão leitora, formuladas e utilizadas nos EUA, que foram a base desta pesquisa.

Discuto assim, no próximo tópico, este tema, debatendo os preceitos teóricos das estratégias de leitura formuladas pelos norte-americanos e as apresento como mais uma possibilidade metodológica para o ensino da leitura.

2.2 As estratégias de compreensão leitora desenvolvidas nos EUA

Os estudos sobre o ensino da leitura e de sua compreensão, segundo Pearson (2009), não são recentes nos EUA. Foram mais de 40 anos de pesquisas para ocorrerem mudanças significativas no currículo, acerca da compreensão leitora e da avaliação em leitura.

O autor destaca que a instrução da compreensão leitora passou por três períodos distintos: o primeiro acompanha a evolução da compreensão leitora antes do início da revolução da psicologia cognitiva que vai até os setenta e cinco anos do século XX; o segundo examinou as bases teóricas advindas da revolução da psicologia entre os anos de 1975 até 1990; e o terceiro a partir dos anos 1990, até o início do século XXI, enfocou a leitura como construção social.

O tardio interesse pela compreensão leitora nos EUA deu-se porque até o século XIX valorizava-se a capacidade da leitura oral tradicionalmente realizada pela oratória e pela declamação e, ainda, porque a compreensão não era valorizada, ao contrário da memorização como sinônimo de status. Foi somente na primeira metade do século XX que os primeiros olhares se voltaram para a necessidade da compreensão leitora (PEARSON, 2009). As mudanças na sociedade ocorridas naquele país, pautadas pela objetividade e eficiência,

adentraram as escolas e avaliaram a capacidade de leitura com testes padronizados e cronometrados. Nesse sentido, o autor chama a atenção para o fato de que se há avaliação, certamente haverá mudanças curriculares e de instrução de ensino ajustáveis às formas de se avaliar.

Pearson (2009) afirma que Thorndike (1917) foi provavelmente o primeiro psicólogo educacional a abordar os processos de pensamentos complexos associados com compreensão. Ele considera a leitura como raciocínio, ou seja, um processo cognitivo ativo e complexo. Mas é nos anos de 1940, no século XX, que surge no currículo das escolas a expressão ‘habilidade de leitura’, desenvolvida por Davis (1944). Esta expressão significa aquilo que deve ser aprendido pelos estudantes e ensinado pelos professores. Para que tais objetivos fossem alcançados, Davis (1944), *apud* Pearson (2009), afirma que desenvolveu testes que avaliavam nove habilidades de leitura denominadas compreensão leitora, a saber:

1. significado das palavras
2. significado das palavras no contexto
3. seguir o trecho organizado
4. pensamento principal
5. respostas específicas baseados em perguntas ao texto
6. textos baseados em questões com paráfrase
7. inferência sobre o conteúdo
8. recursos literários
9. propósito do autor (PEARSON, 2009, p. 7, tradução minha).

A partir dessas habilidades foram criados manuais para os professores e pasta de trabalho para os alunos, que se tornaram comuns e se expandiram muito de 1930 até 1980. Seu foco ia “gradualmente estendido para além da fonética e incluía compreensão, vocabulário e habilidades de estudo” (PEARSON, 2009, p. 8, tradução minha).

O segundo período entre 1975 e 1990 se destaca pelo surgimento da psicolinguística. A leitura é apontada, nessa fase, como sinônimo de compreensão, ou seja, se não há compreensão, não há leitura. Com isso há destaque para os mecanismos que permitem compreender um texto, como a estrutura textual e o conhecimento prévio. É criada também a teoria do esquema que “não é uma teoria da compreensão leitora, mas preferivelmente uma teoria sobre a estrutura do conhecimento humano como ela está representada na memória” (PEARSON, 2009, p. 13, tradução minha). Isso significa que os esquemas da nossa memória são como andaimes nos quais depositamos os traços particulares das nossas experiências, assim como as ideias derivadas dessas experiências. Baseada, segundo o autor, numa visão construtivista de aprendizagem, a “compreensão ocorre na intersecção do leitor, do texto e do

contexto” (PEARSON, 2009, p. 14, tradução minha). Vale ressaltar que Solé (1998), ao desenvolver seu trabalho, também se coaduna com essa mesma teoria, pois suas referências de abordagem de estratégias de leituras também partem de autores dos EUA.

Ainda nesse período, surge o conceito de metacognição, com o desdobramento em duas linhas de pesquisa: a primeira com o sentido de meta-memória, ou seja, a capacidade de relembrar mais informações; a segunda de meta-compreensão, que são estratégias usadas conscientemente pelos leitores no monitoramento, na avaliação e na reparação de sua compreensão no texto escrito. A metacognição envolve diferentes tipos de conhecimento como o de mundo ou o de palavras no texto e inclui todas as estratégias utilizadas de maneira consciente para avaliar e reparar a nossa compreensão. Israel (2007) define a metacognição como o conhecimento sobre o processo do pensar.

Foi um período marcado pela teoria do esquema⁸ e pela metacognição, mas também se intensificaram as pesquisas sobre leitura, principalmente entre os anos 1980 e 90, destacados como os anos em que, de toda a história de pesquisa sobre leitura nos EUA, houve mais estudos sobre esse tema. Deu-se início a um novo paradigma para a questão, que desembocou no terceiro período marcado pelo novo modelo de ensino: o professor é aquele que deve ensinar de maneira explícita as estratégias de compreensão.

No terceiro período tanto a teoria do esquema como a metacognição perderam força e deixaram de ser o foco central nas discussões sobre como processamos a compreensão. São as pesquisas na área da leitura, entendidas como um processo relacionado a uma questão linguística (escutar/ouvir/falar) e ao contexto social que adentram o cenário nesse período. Também adentram este cenário as pesquisas de Vygotsky (1978), com a abordagem da teoria histórico-cultural. Segundo Pearson (2009), após este novo enfoque do terceiro período, houve o questionamento da teoria do esquema e o autor afirma que a aprendizagem não é uma construção individual, mas depende do contexto social e cultural em que o indivíduo está inserido. As pesquisas de Vygotsky (1978) e as pesquisas apoiadas na teoria de Bakhtin (1981) representaram uma ruptura com a teoria do esquema na medida em que a compreensão do texto não é um ato individual, mas situado num contexto.

Nesse sentido, ocorreram mudanças na pedagogia no final dos anos de 1980 e início dos anos 1990 no que se refere à maneira como a compreensão se relacionava ao texto, pois a

⁸ Teoria do esquema: é representada por Ausubel (1968) e Rumelhart (1980) e afirma que “os conhecimentos estão organizados em esquemas cognitivos e que uma aprendizagem ocorre quando a nova informação é assimilada dentro de um esquema cognitivo prévio” (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p. 26).

partir daí, a questão do “contexto situacional circundante no ato da leitura” (PEARSON, 2009, p. 20, tradução minha) é fundamental. Mas, para a compreensão de tais mudanças é necessário o entendimento do impacto da teoria literária, mais precisamente, a teoria de resposta do leitor e a relação entre o leitor e o autor. O que foi fundamental na década de 1970, como as orientações das habilidades e na década de 1980, como a questão da compreensão, deixaram de ser nesse período e abriram espaço para que a leitura se tornasse um processo dado pela e mediante a literatura. Sendo assim, a partir desse período, os estudos afirmam que o sentido de um texto não está no texto ou no leitor, mas na zona de transição, ou seja, no encontro entre o leitor, o texto e o contexto.

Os estudos sobre a instrução de estratégias iniciados nos anos de 1980 expandiram-se rapidamente nos quinze anos seguintes e foram objeto de pesquisa durante a década de 1990 e anos iniciais do século XXI. Tiveram dois resultados básicos: quando os estudantes são ensinados para aplicar as estratégias no texto, a compreensão deles melhora; e frequentemente a compreensão de novos textos, em que é solicitada a utilização de estratégias, também melhora (PEARSON, 2009).

Uma questão importante nas pesquisas que envolvem as estratégias é que elas podem ser ensinadas uma a uma, como defendem as autoras Keene e Zimmerman (1997) em seu livro *Mosaic of Thought*. Outra forma de ensiná-las é em conjunto, ou seja, o leitor seleciona as estratégias apropriadas para um problema confrontado por ele durante a leitura, utilizando as que achar necessárias, na busca da compreensão.

Os trabalhos de Pressley (1944) tiveram muito impacto nos EUA e foram considerados por Pearson (2009) como notáveis. Tiveram a colaboração dos pesquisadores universitários e dos professores das escolas que eram os colaboradores e que incorporaram a “conexão entre teorias da metacognição e processos da compreensão e os problemas da prática e da implementação” (PEARSON, 2009, p. 21, tradução minha).

Outro ponto importante destacado pelo autor é em relação ao fato de como implementar as estratégias diariamente nas salas de aulas. Isto ainda está presente nas discussões, pois a questão é se ensinamos os estudantes a usarem quatro estratégias em cada leitura realizada ou se ensinamos a selecionar aquela que resolverá um problema. Para o autor, os professores devem encorajar o uso flexível das estratégias, de modo que os “estudantes selecionem a estratégia útil que na verdade resolva seus problemas” (PEARSON, 2009, p. 22, tradução minha).

De qualquer forma, o que está em pauta é o ensino explícito das estratégias de leitura, com a utilização da literatura, que ganhou força nos anos 1990. A literatura foi reposicionada

e considerada como uma função importante na leitura, pois os professores acreditavam que ela poderia engajar as crianças em programas de leituras independentes, ou seja, os estudantes individualmente seriam capazes de escolher suas leituras e discuti-las depois com o professor.

Outras pesquisas na área, surgidas na década de 90, constituíram grandes referências, tais como a de Richard Anderson (1984) e seus colaboradores, que “documentaram a importância do ‘*Just plain reading*’ como um componente crítico de qualquer e todo programa de leitura para o ensino fundamental” (PEARSON, 2009, p.22, tradução minha) e também o influente trabalho de Nancie Atwell (1987) que, com seu livro *In the Middle: writing, reading, and learning with adolescents*, fez com que muitos professores levassem a literatura para dentro de suas salas de aula. E, como afirma Pearson (2009), geraram importantes programas de leitura naquele país, que se destacaram por utilizar livros de literatura infantil e não mais excertos, fragmentos ou adaptações das histórias que, até certo período, foram fundamentais em programas de leitura. Com isso, surgiram novas publicações de livros com qualidade literária fazendo com que as adaptações e textos fragmentados sumissem de cena. O mesmo ocorreu com as atividades de habilidades tão utilizadas na década de 1970, que se tornaram apêndice dos manuais de ensino utilizados inicialmente para se ensinar a ler.

As questões de compreensão também foram substituídas pela literatura e por atividades autênticas para acompanhá-las. Segundo Pearson (2009), atividades autênticas se referem às atividades reais de literatura e uma real motivação para a leitura, de modo que os professores devem incorporar essa dinâmica ao ensinar seus alunos.

Nos Estados Unidos, o mais visível movimento de leitura baseado na literatura foram os clubes de livros e círculos de literatura. Eles incentivavam as crianças a se engajarem em leituras voluntariamente, assim como fazem os adultos. Os professores também eram encorajados a se engajarem em práticas culturais a fim de se tornarem suportes aos seus estudantes fazendo-os encontrar o caminho da literatura infantil.

Dentro desse contexto, as estratégias de compreensão foram definidas e passaram a ser incorporadas em programas de políticas públicas do governo dos EUA, voltados para o ensino da leitura. Muitos desses programas são embasados na literatura infantil, a exemplo do *Literature Based Reading Program*; ao utilizar esses livros os professores organizam, de forma estruturada, o ensino da leitura.

O objetivo não é o de analisar o impacto dessa proposta de trabalho naquele país, mas o de verificar se é possível utilizar as estratégias de leitura na realidade brasileira com todos os embates encontrados na sala de aula, desde questões estruturais, como econômicas e

sociais que perpassam o cotidiano escolar. Apresentarei, portanto, a seguir, as características das estratégias utilizadas nos EUA, restringindo-me às escolhidas para o desenvolvimento desta pesquisa.

2.3 As estratégias de leitura: caracterização

Neste tópico utilizei as estratégias de leitura apresentadas por Harvey e Goudvis (2007), do livro *“Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement”*; no entanto, esta nomenclatura não é a única e não há consenso. Existem, portanto, outros nomes para as estratégias de compreensão.

Segundo Harvey e Goudvis (2007), foi por meio dos trabalhos de Dolores Dukin, em 1979, que ocorreram mudanças significativas na maneira como os professores americanos ensinavam seus estudantes a compreender o que liam. Dukin, após analisar muitas salas de aula, notou que as atividades propostas para os alunos desenvolverem a compreensão eram baseadas em questionários e perguntas dos livros didáticos, mas essas atividades se referiam à avaliação da leitura. Realidade essa não muito diferente da brasileira, como analisei no primeiro capítulo, sobre as dificuldades em se formar o leitor, como apontadas por Chiappini (1997).

Mais de trinta anos de muitos estudos ocorreram nos EUA para que pudessem encontrar outros caminhos que levassem ao ensino de maneiras diferenciadas de os alunos poderem compreender o texto, como também aponta Pearson (2009).

Destaco como ponto chave a importância de desenvolver habilidades, estratégias de compreensão que levem os estudantes a pensar sobre aquilo que leem e, assim, aumentar o motivo do entendimento e o interesse. É importante ter em mente que a realização deste trabalho, por esta perspectiva, implica que a compreensão deve ser vista como algo que vai além do entendimento literal de um texto, envolvendo a interação efetiva do leitor com ele. Desta forma, a compreensão parte da ideia de construir significado, ou seja, construir conhecimento e promover entendimento.

Há, assim, como aponta Harvey e Goudvis (2007), muitas formas de se ensinar a compreensão, e podemos corroborar sua afirmação ao apontar as estratégias de Solé (1998) e as de Kleiman (2002), discutidas anteriormente, como exemplos concretos de uma diversidade de possibilidades de utilização de estratégias de leitura que levem à compreensão dos textos, pelos educandos.

Outro ponto destacado pelas autoras refere-se ao fato de que ensinar a compreensão não é apenas uma tarefa a mais que o professor deve realizar em sala de aula, mas a mais importante delas; além disso, o ensino das estratégias de ler/pensar é uma maneira efetiva de ajudar os estudantes a se interessarem e entenderem o que leem (HARVEY; GOUDVIS, 2007).

Sendo assim, retomo alguns conceitos discutidos nos capítulos anteriores e que são pertinentes neste tópico: o papel do leitor e o letramento. Para se realizar uma leitura compreensiva, precisamos de um leitor ativo que passe pelo processo de letramento, que é visto por Harvey e Goudvis (2007) como uma maneira de aprofundar a compreensão, o pensar, na medida em que ler, escrever, desenhar, falar, ouvir e investigar são “pedras angulares” do letramento. Quando as aulas ocorrem com esses parâmetros, os estudantes ficam mais interessados e entusiasmados, pois os professores não são os únicos a falar. O pensamento dos discentes e suas ideias são levados em consideração e eles aprendem a participar ativamente, fazem conexões, inferem, debatem, discutem, ou seja, agem como deve acontecer em toda situação de ensino.

Os leitores ativos, são aqueles que:

- Buscam por conexões entre o que eles sabem e a nova informação que eles encontram nos textos que leem;
- Fazem perguntas sobre eles mesmos, sobre os autores que eles encontram, e sobre os textos que leem;
- Fazem inferências durante e após a leitura;
- Distinguem as idéias importantes das menos importantes no texto;
- São peritos em sintetizar a informação dentro e através dos textos e experiências de leitura;
- Monitoram adequadamente o seu entendimento e consertam falhas na compreensão (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 8, tradução minha).

Há ainda as estratégias que lidam com as imagens sensoriais. Elas são trabalhadas por Pressley (2002), Keene e Zimmermann (1997) e também fazem parte das habilidades de um leitor ativo.

As estratégias desenvolvidas por esses estudiosos são: conhecimento prévio, conexões, visualização, inferência, perguntas ao texto, sumarização e síntese. É comum encontrar o mesmo tipo de estratégia, porém, com uma nomenclatura diferente entre diversos autores, como já aponte anteriormente. Há vários estudiosos dos EUA que usam denominação diferente, no entanto, nesta pesquisa, utilizei essa nomenclatura, que aprofundarei a seguir, explicando as definições dadas por esses autores para cada estratégia. No próximo capítulo, mostrarei como elas podem ser aplicadas em sala de aula e como as utilizei na pesquisa.

O conhecimento prévio é definido por Harvey e Goudvis (2007) como a base do nosso pensar, pois recorremos a ele para inferir, questionar, conectar. Trata-se do conhecimento enciclopédico definido por Kleiman (2002), aquele em que nos apoiamos quando buscamos a compreensão, pois não podemos entender o que lemos sem pensar sobre o que já sabemos (HARVEY; GOUDVIS, 2007). Portanto, esta estratégia é entendida como base para as demais, pois quanto mais ativamos nosso conhecimento prévio quando lemos, maiores são as chances de compreensão.

Quando o leitor inicia uma leitura, ele deixa vir à tona em sua mente uma série de informações acerca do mundo em relação àquilo que está lendo; assim, o conhecimento prévio é definido “*de estratégia-mãe ou estratégia guarda-chuva*, pois agrega todas as demais” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 66, grifos no original).

A estratégia de conexão parte do pressuposto de que os estudantes devem ser guiados a conectar suas experiências pessoais, seu conhecimento de mundo e os textos lidos com as novas leituras realizadas. Nesse sentido, ocorre uma ligação mais profunda entre o que sabem e sua leitura, e esse exercício é o núcleo do aprendizado e da compreensão. Isso permite, por exemplo, que as crianças, ao ligarem um fato de sua vida a uma história, possam compreender os pensamentos e sentimentos dos personagens, assim como, se ao lerem uma informação nova elas se conectarem com seu conhecimento de mundo, maior será a aprendizagem desse conteúdo. Da mesma forma, quando o leitor tem conhecimento das estruturas e dos gêneros textuais lidos, maior será também sua compreensão ao ler.

As conexões podem ser: conexão texto-texto, que ocorre quando a criança ao ler um texto ou uma palavra, lembra-se de outro texto lido; conexão texto-leitor, que acontece quando se relaciona a leitura a fatos e lembranças pessoais; e conexão texto-mundo, que permite estabelecer conexão do que se lê com questões ocorridas no mundo, na sociedade. Assim, ao apresentá-las às crianças, iniciei seguindo essa ordem, pois as conexões pessoais ocorrem com mais frequência e são mais fáceis de aprender, pois se referem a nossa vida.

A visualização é a estratégia definida como aquela que permite criar imagens mentais das nossas leituras. Também nos ajuda a compreender as visões, os sons, os toques e os gostos, impregnando nossa mente de imagens e sentimentos. Visualizar também é inferir significado, por isso esta estratégia está muito próxima da estratégia de inferência. Ao visualizar, o leitor também infere e neste movimento, atribui significados às imagens mentais criadas. Este processo contribui para aumentar nosso interesse no livro e, portanto, nossa atenção não se dissipa.

A inferência, por sua vez, é a capacidade de ler nas entrelinhas. É uma estratégia utilizada em todos os momentos da vida, pois inferimos expressões, olhares, gestos. É a capacidade de descobrir as informações implícitas no texto, utilizando as pistas deixadas pelo autor, ou seja, é descobrir o que autor quis dizer sem um comentário direto dele no texto. Quando inferimos, compreendemos melhor o texto.

Os leitores inferem ao ativar seus conhecimentos prévios e relacioná-los com pistas deixadas no próprio texto. Nesse processo, é de fundamental importância que o professor ajude a criança a aprender a relacionar seu saber com a sua leitura; “com a intenção de que os alunos infiram, os professores devem ensiná-los a como agir durante a leitura. Devem mostrar a eles as dicas que cada texto possui e ensiná-los a como combiná-las com seu conhecimento prévio para fazer inferências adequadas” (GIROTTI; SOUZA 2010, p. 76).

A estratégia de perguntas/questões ao texto permite um constante diálogo com o texto. Ao ler, elaboramos questões relativas ao texto que tentamos responder ao longo da leitura, com a ativação inclusive de nosso conhecimento prévio. Podemos ainda analisar os tipos de questões formuladas e quanto mais densas forem as perguntas, maior será o entendimento do texto. É uma estratégia muito interessante, pois ela auxilia o estudante a inverter o processo, ou seja, ao invés do professor ou do livro elaborar questões para eles responderem, são eles mesmos que aprendem a elaborar questões ao texto.

A sumarização refere-se à capacidade do leitor em definir o importante em um texto, ou seja, identificar o essencial do detalhe, e isso depende dos seus objetivos de leitura. Por que isso é fundamental para a compreensão da leitura? Porque é desta forma que o leitor adentra na essência do texto e identifica o primordial, fundindo assim, com o que já sabe, para responder às suas indagações e, então, aprender. Essa estratégia está ligada à finalidade e aos objetivos, pois quanto mais claros estiverem, maiores serão as chances de se elencar o essencial, para que dessa maneira possa haver a compreensão.

Por fim, apresento a estratégia de síntese, relacionada com a capacidade de resumir e, com isso, fazer o pensamento do leitor evoluir ao acrescentar-lhe novas informações. Nesse sentido, ao resumir a essência do texto (até porque não é possível dar conta de se lembrar de tudo o tempo todo) e sintetizá-la, funde-se a nova informação com o pensar do leitor, e a capacidade de aprender será maior (HARVEY; GOUDVIS, 2007).

Acredito que essas estratégias de compreensão, assim como tudo o que o professor for desenvolver em sala de aula, quando ensinadas de maneira explícita e trabalhadas intencionalmente podem influenciar positivamente as crianças a realizarem suas leituras. Mas o que significa ensinar de maneira explícita?

Dentro desta proposta metodológica, a questão da aprendizagem está ligada à forma de ensinar, ou seja, como e o que um leitor pensa ao ler. Para isso, dizer em voz alta explicitamente o que se passou em sua mente no ato da leitura é fundamental e se torna um modelo a ser seguido. Nessa perspectiva, guiar os estudantes de maneira gradativa, inicialmente com a sala toda, depois em grupos pequenos e por fim individualmente, para que possam praticar e aplicar as estratégias aprendidas em suas leituras, torna-se fundamental.

Desse modo, há uma sequência didática a ser seguida que, segundo Girotto e Souza (2010), é definida em etapas: moldar, prática guiada, prática colaborativa, prática individual e o momento de avaliação em uma aplicação da estratégia com situação autêntica de leitura, ou seja, com textos completos e não fragmentados. Porém ressalto que não se trata de uma receita, mas de uma mudança na forma de como proceder ao ensinar a leitura, envolvida em um aporte teórico sólido. Essas etapas são entendidas como oficinas de leitura que devem durar em torno de sessenta minutos. Para essa pesquisa utilizei o moldar, a prática guiada e a prática individual, visto que a prática colaborativa deve ser compreendida como parte da prática guiada, momento em que o professor ora realiza a atividade com as crianças, ora direciona as atividades em grupos; o momento da avaliação foi agrupado à prática individual, pois ao final dessa etapa, conduzia a conversa com as crianças de modo que era possível perceber se haviam compreendido ou não a estratégia e o livro lido. Entendo esse momento como um processo avaliativo.

Outra questão importante é a escolha do livro, pois isto faz toda a diferença. Sendo assim, Harvey e Goudvis (2007) afirmam que devem ser oferecidas leituras de diversas tipologias e gêneros textuais, bem como livros com textos curtos e livros de imagens. Ambos permitem um envolvimento maior por parte do leitor e auxiliam no momento de modelar uma estratégia, pois sendo curtos é possível que todas as crianças acompanhem a leitura, ainda que a realização da releitura possa ser necessária. A escolha precisa ser pensada em função da habilidade a se atingir, não devendo, assim, ser qualquer leitura.

Ainda que as autoras sugiram diversas tipologias para se ensinar as estratégias de leitura, fiz a opção por ensinar utilizando exclusivamente os literários pelos motivos apresentados anteriormente. No entanto, destaco que ao aprenderem a utilizar as estratégias neste tipo de texto, essas habilidades foram generalizadas para as demais tipologias, nas diversas disciplinas do currículo. Esta questão será retomada nos próximos capítulos.

O moldar deve ser realizado de maneira breve (em torno de 5-10 minutos), porque se trata do momento em que o professor irá dizer o que pensa, o que sente, o que imagina enquanto lê em voz alta o livro escolhido. Conforme a estratégia escolhida para ser ensinada

por ele naquele momento, o professor mostrará seu uso, dizendo oralmente como é o funcionamento dessa estratégia, no sentido de modelar o que a criança depois fará sozinha. A intenção é ensinar, por isso trata-se de sistematizar. Apesar da aparente ideia de dirigir apenas um significado da leitura dado pelo professor neste momento, não é isto que está em pauta, até porque em se tratando de literatura, não há como ter respostas fechadas. O fundamental é mostrar para as crianças como ocorre esse momento de pensar ao ler, como é que funciona aquela estratégia escolhida e em que isso pode ajudar na compreensão.

Sendo assim, se o objetivo é ensinar a conexão, o professor deve escolher previamente o livro de literatura a ser lido conforme a estratégia a ser ensinada e no ato da leitura deve dizer suas conexões. Como as crianças não conseguem manter sua atenção por um longo período, esse momento deve ser breve e preciso.

Em seguida, o professor deve partir para a prática guiada (30-40 minutos), definida por um momento no qual, estudantes e professor praticam a estratégia juntos. O professor propositadamente guia a linha de pensamento em conversa com o grupo, conforme a estratégia escolhida para ser utilizada. Assim, ao realizar a estratégia de inferência, por exemplo, tanto professor quanto as crianças dizem quais foram as suas.

Na sequência ocorre a prática colaborativa (10-15 minutos), na qual os estudantes discutem entre si a utilização daquela estratégia, dão exemplos, dividem o que pensam com os demais. Este momento pode ser feito em pequenos grupos ou em duplas e o professor deve percorrer a sala a fim de perceber se os estudantes estão com dúvidas ou não, interferindo quando necessário.

Depois deve ocorrer o momento da prática individual (5-10 minutos). Nessa etapa, os estudantes sozinhos devem praticar a estratégia aprendida e relatar, no fim da atividade, como a realizaram, ouvir os demais e comparar suas respostas. Trata-se de um momento fundamental, pois é quando se percebe claramente se as crianças entenderam ou não a dinâmica de cada estratégia e, mais ainda, se compreenderam o que leram. Portanto, o diálogo deve permear toda essa dinâmica.

Considere-se, por fim, que a aplicação de determinada estratégia, em uma situação autêntica de leitura, ao ser incorporada, passa a ser usada em diferentes contextos e leituras. Trata-se de um momento especial, esclarecedor para saber se as crianças aprenderam a monitorar sua compreensão e se tornaram estratégicos.

Esse movimento de escolha da estratégia de compreensão a ser usada está ligado à ideia de monitoramento da leitura, que leva ao autocontrole da leitura. Nesse sentido, o objetivo metodológico dessas estratégias não é ensinar a estratégia em si, mas verificar como

as crianças podem, por meio do monitoramento de suas estratégias, aprender a compreender, sabendo o porquê e como usá-las, tornando-se assim leitores ativos, ou seja, aqueles que dialogam e interagem com o texto.

O processo de monitoramento da leitura apontado por Harvey e Goudvis (2007) é um controle da conversa interior, estabelecido quando se realiza uma leitura, para que a atenção ao ler não seja facilmente desviada. Este desvio ocorre com todos; porém, leitores estratégicos sabem quando isso acontece e conseguem retomar o ponto em que pararam, diferentemente do que ocorre com as crianças. É necessário ensiná-las, portanto, para que não se sintam incapazes de terminar suas leituras. Assim, ensinar as estratégias de leitura é uma maneira eficaz de ajudá-las nesse processo.

Quando as crianças aprendem a pensar sobre suas leituras, a ter sua conversa interior, o processo de monitoramento as ajuda a retomar as estratégias necessárias, caso haja algum problema de compreensão, e isso faz com que elas deem um grande salto de independência em suas leituras (HARVEY; GOUDVIS, 2007). Entretanto o monitoramento por si só não basta, pois de certo modo ele já acontece na medida em que as crianças interrompem suas leituras quando não compreendem uma palavra, por exemplo. Elas não têm consciência de que se trata de monitoramento da leitura quando interrompem o que estão lendo por não saberem o significado de algo, pois estão atentas à decodificação, e acabam por abandonar a leitura por não serem estratégicas.

O monitoramento da leitura, por sua vez, deve ser um processo consciente, auxiliador nos momentos em que um problema na leitura apareça, de forma que, assim, as crianças possam acionar as diversas estratégias de compreensão, ora visualizando, ora inferindo, ora questionando, enfim, encontrando a melhor forma de resolver o que está emperrando a compreensão da leitura. Esse processo consciente do monitoramento está presente em leitores proficientes, reflexivos, autônomos, capazes de encontrar a melhor estratégia para solucionar seu problema de compreensão.

Porém Harvey e Goudvis (2007) fazem um apontamento importante sobre o ensino das estratégias: elas devem ser acumulativas, ou seja, devem e podem ser ensinadas desde a educação infantil até o ensino médio. Dessa maneira, ao serem gradativamente apresentadas aos estudantes elas são incorporadas.

Dentro desse contexto, no próximo capítulo apresento: o desenvolvimento da pesquisa com os vinte e cinco estudantes de 5º ano, a utilização das estratégias de leitura que foram mencionadas neste capítulo; o encaminhamento dado às atividades; e os livros literários utilizados.

Capítulo 3

Formação do estudante leitor

Para atender ao objetivo desta pesquisa, de averiguar como a sistematização das estratégias de leitura, utilizando-se de livros literatura infantil, contribuiu para melhorar a compreensão de textos literários das crianças durante o ano letivo em que se desenvolveu a pesquisa, foram necessárias várias ações. Além da questão teórica que embasou as escolhas realizadas no que diz respeito aos fundamentos das atividades desenvolvidas com leitura, literatura infantil e estratégias de leitura, houve também a questão metodológica que orientou a coleta de dados necessária para posterior análise.

Este capítulo tem, portanto, como objetivo, apresentar o caminho percorrido, referente à proposta metodológica para o ensino das estratégias de leitura, como uma possibilidade de intervenção na formação do leitor, discutindo o modo como as estratégias foram compreendidas pelas crianças durante o ensino de cada uma delas.

A proposta de trabalho foi desenvolvida durante o ano de 2011, numa classe do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública da periferia da cidade de Marília/SP, na qual fui pesquisadora e professora da turma. A classe era composta inicialmente de vinte e cinco crianças. Durante o ano letivo algumas se transferiram e outras ingressaram. No entanto, o número de estudantes matriculados nunca ultrapassou o limite de vinte e cinco.

Dentro desse contexto, vale ressaltar que, apesar de empreender tarefas distintas — a de professora e a de pesquisadora — houve momentos em que elas se entrecruzaram e se complementaram, e ambas foram importantes para a realização da pesquisa. Em alguns momentos, como pesquisadora, preocupava-me com a geração e coleta de dados e, em outros, no papel de professora, a preocupação voltava-se para a aprendizagem das crianças como um todo. Assim, ao final da pesquisa, verifica-se que a utilização das estratégias ultrapassou o limite das aulas de língua portuguesa, locus privilegiado de sua aplicação. Este fato só foi possível porque atuava como professora da turma, pois no papel estrito de pesquisadora, ao terminar as aulas de leitura, certamente não atentaria para os demais encaminhamentos das outras disciplinas. Com efeito, dentre os aspectos relevantes ensejados pela pesquisa-ação, metodologia aqui empreendida, destaca-se o comprometimento do pesquisador com o desenvolvimento dos sujeitos da pesquisa, no caso, a boa formação do estudante leitor.

Para a geração e a organização da coleta de dados, optei por dividir o trabalho em quatro fases. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados o gravador de áudio, o diário de bordo e os materiais escritos das crianças.

Fases da pesquisa e instrumentos de coleta:

1ª) diagnóstico inicial da turma; materiais escritos das crianças e diário de bordo escrito por mim;

2ª) ensino de cada estratégia utilizada; gravador de áudio, materiais escritos das crianças e diário de bordo;

3ª) retomada cada estratégia utilizada; gravador de áudio, materiais escritos das crianças e diário de bordo;

4ª) aplicação das estratégias em conjunto; gravador de áudio, materiais escritos das crianças e diário de bordo;

Tendo em vista a opção pela literatura, como centralidade do trabalho de investigação, o quadro abaixo mostra a proposta de trabalho executada e quais os livros de literatura infantil utilizados em cada fase e em cada estratégia. A intervenção realizada em sala de aula teve a duração de 10 meses. Destaque-se que a 1ª fase, dedicada ao diagnóstico inicial da turma, foi tratada no primeiro capítulo e aconteceu no mês de fevereiro de 2011.

Quadro 3: Proposta anual de trabalho.

Proposta de trabalho anual	
1ª fase: diagnóstico inicial	Sua alteza a Divinha – Ângela Lago
Fevereiro	As muitas mães de Ariel – Mirna Pinsky
2ª fase: ensino de cada estratégia e seus referidos livros	
Conhecimento prévio – março	Aquilo – Ricardo Azevedo
Conexão Texto-Leitor – março	Uxa ora fada ora bruxa – Sylvia Orthof
	Bom dia! Todas as cores – Ruth Rocha
	Maria vai com as outras – Sylvia Orthof
Conexão Texto-Texto – março	O príncipe Cinderelo – Babete Cole
	Tico e os lobos maus – Valeri Gorbachev
	Que história é essa? – Flávio de Souza (história: Ao roã meija ou o passarinho)

Conexão Texto-Mundo – abril	A sopa de botão de osso – Aubrey Davis
	O homem do saco – Rogério Trezza
	O caso dos ovos – Tatiana Belinky
Visualização – abril	Reinações de Narizinho – Monteiro Lobato (história: As costureiras das fadas)
	Ninguém sabe o que é um poema – Ricardo Azevedo (poema: Dama encantada)
	Ninguém sabe o que é um poema – Ricardo Azevedo (poema: Motoqueiro)
Inferência – abril	O caso da lagarta que tomou chá de sumiço – Milton Célio de Oliveira Filho
	O caso das bananas – Milton Célio de Oliveira Filho
	Contos de enganar a morte – Ricardo Azevedo (história: O homem que enxergava a morte)
Questões ao texto – maio	A pastora e o limpador de chaminés – Contos de Andersen - Mary França e Eliardo França
	Nicolau Grande e Nicolau Pequeno – Coleção Contos de Andersen - Mary França e Eliardo França
	João Trapalhão - Coleção Contos de Andersen - Mary França e Eliardo França
Sumarização – maio	O leão e o ratinho – Fábula de Esopo
	O conselho dos ratos – Fábula de La

	Fontaine
	A margarida friorenta – Fernanda Lopes de Almeida
Síntese – maio	O veterinário maluco – Milton Camargo
	A curiosidade premiada - Fernanda Lopes de Almeida
	A galinha que criava um ratinho – Ana Maria Machado
3ª fase – retomada de cada estratégia ensinada e livros utilizados	
Conhecimento Prévio – junho	A preciosa pergunta da pata – Leen van den Berg e Ann Ingelbeen
	Cavalgando o arco-íris – Pedro Bandeira (poema: Namoro desmanchado)
Conexão Texto-Leitor – junho	O menino Nito: então homem chora ou não chora – Sonia Rosa
	A princesinha medrosa – Odilon Moraes
Conexão Texto-Texto – junho	Até as princesas soltam pum – Ilan Brenman
	A verdadeira história dos três porquinhos - Jon Scieszka
Conexão Texto-Mundo – junho	Cenas de rua - Ângela Lago
	A pequena vendedora de fósforos – Hans Christian Andersen
Visualização – julho	O gato Viriato – Roger Mello
	O morango maduro vermelho, o ratinho e

	o grande urso esfomeado – Don e Audrey Wood
Inferência – agosto	Pedro e Tina – Stephen Michael King
	Guilherme Augusto Araújo Fernandes – Mem Fox
Questões ao texto – agosto	A bruxa Salomé - Audrey Wood
	Pinote, o fracote e Janjão, o fortão – Fernanda Lopes de Almeida
Sumarização – agosto	Sete histórias para contar, de Adriana Falcão (história: Vida de piolho)
	Sete histórias para contar, de Adriana Falcão (história: Qualquer coisa serve)
	Sete histórias para contar, de Adriana Falcão (história: História ao contrário)
Síntese – setembro	Sete histórias para contar, de Adriana Falcão (história: A menina que só pensava no daqui a pouco)
	Winnie, a feiticeira – Korky Paul
	Sete histórias para contar, de Adriana Falcão (história: Chiquinha Mota Pereira)
4ª fase – aplicação de todas as estratégias Setembro e outubro	A Roupa nova do imperador - Hans Christian Andersen
	O livro dos pontos de vista – Ricardo Azevedo (histórias: ‘Meu nome é cachorro’ e ‘Meu nome é gato’)

Fonte: elaboração do próprio autor.

3.1 A segunda e a terceira fase da pesquisa: o ensino e a retomada de todas as estratégias de leitura

Esta fase se refere à intervenção proposta e desenvolvida ao longo do ano letivo, cujo objetivo foi o de ensinar as estratégias de leituras às crianças. É importante entender que o trabalho proposto partiu do princípio de que as crianças deveriam incorporar de modo significativo as estratégias ensinadas; portanto, optamos por ensinar uma de cada vez e, ao final desse processo, retomá-las todas, para que fossem esclarecidas possíveis dúvidas.

A organização da segunda e terceira fase, denominadas ensino e retomada das estratégias, respectivamente, deu-se por alguns motivos: a) priorizar momentos diversos, para que os estudantes aprendessem gradativamente cada estratégia de leitura; b) criar condições de ensino a longo prazo, para que as crianças percebessem a mudança nos modos de ler e compreender um texto; c) acreditar que ensinar é um processo que não se esgota na demonstração por parte do professor e na realização de uma atividade por parte do estudante, pois para aprender é necessário fazer e refazer, pensar e repensar, pôr em prática, acertar e errar. Tais ações requerem tempo para serem incorporadas no cotidiano da sala de aula; d) assegurar-me, por meio de alguma demonstração de segurança por parte das crianças, de que a utilização dessas estratégias já era algo percebido, para poder lançar a 4ª fase (cujo objetivo era que eles usassem as estratégias desejadas e necessárias para a compreensão).

Deste modo, para a segunda fase do trabalho, foram previstas as seguintes ações: planejamento, aplicação e avaliação de cada estratégia ensinada aos estudantes. Realizei a aplicação de uma estratégia por semana, seguindo a sequência didática proposta pela metodologia estadunidense que compreende: o moldar, a prática guiada (e prática colaborativa em alguns momentos) e a prática individual, incluindo-se aqui o momento avaliativo. A intenção era a de progressivamente permitir aos estudantes o domínio das estratégias.

Nessa segunda fase, houve uma divisão didática, intencionalmente preparada, para realizar o ensino das estratégias em três dias da semana: um dia para moldar, outro para a prática guiada e o último para a prática individual e a avaliação.

Terminada a segunda fase (o ensino das estratégias), ocorreu na sequência a terceira fase: reaplicação das estratégias a fim de que não ficassem dúvidas acerca da compreensão de cada atividade desenvolvida anteriormente. A mesma sequência didática (moldar, prática guiada e prática individual) foi seguida, com um diferencial: nesta terceira fase, o moldar e a prática guiada foram feitos no mesmo dia e com o mesmo livro de literatura infantil.

A etapa do moldar refere-se ao momento em que o professor, ao realizar determinada estratégia demonstra o que pensa enquanto lê, através da sua fala, o livro escolhido. O mediador, desta maneira, oferece diretrizes de como um leitor proficiente interage com o livro. O trabalho pedagógico é organizado de forma que, primeiro a criança possa observar o que o professor irá fazer, dizer e pensar ao ler, no sentido de “moldar” o que ele espera que ela faça, para depois ela realizar as atividades propostas.

A prática guiada, que ocorre na sequência, sugere a ideia de ‘fazer junto’, mediador e estudantes compartilham seus pensamentos. Nela, a interação tem papel fundamental, pois o docente, ao dialogar com a criança, esclarece dúvidas e conceitos. Portanto, ouvir o que a criança pensa é dar espaço para que ela se torne sujeito do seu processo de aprendizagem, pois ao interagir, ela reflete, amplia e/ou modifica seu ponto de vista. Esse diálogo pode também interferir no entendimento das crianças que pouco se manifestam, uma vez que, mesmo em silêncio, podem perceber o que está sendo compartilhado. Em muitas situações, verificamos que alunos que ficavam em silêncio, em outros momentos, demonstravam ter aprendido com os demais e com o mediador.

Já a prática individual é vista como um momento em que a criança tenta ela mesma realizar a estratégia ensinada. O educando demonstra o seu saber, ouve os demais colegas de sala e, nessa troca, faz uma autoavaliação. Vale ressaltar que o momento das práticas individuais compreende também a sistematização da atividade, na qual foram utilizados diversos gráficos organizadores. Esses gráficos, elaborados por Flórida Literacy and Reading Excellence - FLARE (2007), McLaughlin (2003) e Stricker (2007), permitem uma melhor visualização do aprendizado da criança, pois o que ela pensa no momento em que lê fica registrado.

Descreverei, a partir do próximo subitem, como se deu a realização de cada uma das estratégias de leitura em suas duas etapas, explicando como as atividades foram realizadas e quais livros foram utilizados.

3.1.1 Conhecimento prévio

A estratégia de conhecimento prévio refere-se à nossa capacidade de relacionar o que sabemos com o que estamos lendo. Quando iniciamos uma leitura, deixamos vir à tona em nossa mente uma série de informações e conhecimentos acerca do mundo, em relação àquilo que lemos; assim, o conhecimento prévio é definido pelos “norte-americanos [...] de

estratégia-mãe ou estratégia guarda-chuva, pois agrega todas as demais” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 66, grifos no original).

a) Primeira etapa: ensinando a estratégia

Para a primeira etapa das práticas educativas com o conhecimento prévio, elenquei alguns objetivos a atingir. O primeiro foi o de definir as estratégias e/ou habilidades de leitura. Expliquei cada uma delas aos estudantes, mas de uma forma sintetizada, com a expectativa de que eles percebessem quais estratégias iriam aprender durante a pesquisa, a saber: conhecimento prévio, conexões, visualização, inferência, questões ao texto, sumarização e síntese.

O segundo objetivo foi o de levar os estudantes a compreenderem que ativamos nosso conhecimento prévio ao realizarmos as demais estratégias de leitura. Isso se deve ao fato de que, para dar sentido àquilo que estamos lendo, usamos como referência o nosso conhecimento adquirido na experiência socialmente vivida por meio da interação com o outro, na escola, na família e em diversos outros momentos que tenhamos vivenciado e que apresentem relação com a leitura.

O material utilizado para explicar essa estratégia, na primeira fase, foi o texto Aquilo, de Ricardo Azevedo (1985). O livro contribui para a ativação do conhecimento prévio, pois leva-nos a inferir várias informações que são geradas a partir daquilo que já sabemos, do nosso conhecimento enciclopédico (KLEIMAN, 2002). Esse livro foi apresentado com a utilização do multimídia e na última página do livro aparece uma indicação do que a criança pensa ser ‘aquilo’. Essa era a pergunta-chave para eles ativarem seus conhecimentos prévios em suas respostas.

A atividade foi aplicada no dia 22 de março de 2011. Fizemos a leitura, a discussão oral do que apreenderam e, por fim, o preenchimento do gráfico organizador. Esta foi a única situação em que não segui a sequência metodológica: moldar, prática guiada e prática individual, pelo fato desta estratégia ser considerada como agregante das demais, visto estar presente em todos os momentos e em todas as estratégias, uma vez que utilizamos o nosso conhecimento prévio o tempo todo.

Iniciei a atividade com uma conversa para tentar identificar os pensamentos das crianças a respeito do que seria o conhecimento prévio. Poucos arriscaram uma resposta:

P: Hoje a gente vai trabalhar a estratégia de conhecimento prévio. O que é conhecimento prévio? Algum palpite?

C: Conhecimento antes.

P: Conhecimento antes? Isso mesmo! A palavra prévio que dizer antes. Conhecimento antes do que?

C: Antes do texto.

Aparentemente, ativar o conhecimento prévio não era uma estratégia conscientemente utilizada pelas crianças. Acredito que é possível as crianças pensarem espontaneamente a respeito daquilo que estão lendo e/ou aprendendo, no entanto, sem um direcionamento consciente que as leve a relacionar o que leem ou o que vão ler com suas experiências, há pouca ativação do conhecimento prévio. Nem sempre os professores dão espaço para este tipo de interrogação na aula e nem procuram ter o cuidado de verificar o que as crianças sabem, ou não, sobre os assuntos abordados na escola. Apesar de ser uma estratégia de fácil compreensão, é necessário que o mediador intencionalmente a exercite com seus estudantes.

Para a sistematização da atividade utilizei o gráfico organizador abaixo, que contém algumas respostas dadas pelas crianças. No total foram vinte e uma crianças que o preencheram:

Quadro 4: Gráfico organizador para conhecimento prévio.

Criança	O que sabemos	O que queremos saber	O que aprendemos
<i>P</i>	<i>Nada</i>	<i>Tudo</i>	<i>Cor</i>
<i>D</i>	<i>Nada</i>	<i>Tudo</i>	<i>Aquilo é o dia, a primavera e o sol</i>
<i>E</i>	<i>Nada</i>	<i>Tudo</i>	<i>A paz no coração</i>
<i>PD</i>	<i>Nada</i>	<i>Tudo</i>	<i>É amor</i>
<i>MO</i>	<i>Nada</i>	<i>Tudo</i>	<i>Eu acho que aquilo era a cor e antes era tudo preto e branco</i>
<i>V</i>	<i>Nada</i>	<i>Tudo</i>	<i>Aquilo é a guerra</i>
<i>JV</i>	<i>Nada</i>	<i>Tudo</i>	<i>A chuva e cor</i>
<i>R</i>	<i>Nada</i>	<i>Tudo</i>	<i>Acho que é a cor</i>
<i>N</i>	<i>Nada</i>	<i>Eu quero saber tudo</i>	<i>O arco-íris</i>

Fonte: MCLAUGHLIN, M. Guided comprehension in the primary grade, 2003, p. 238.

A sistematização não foi um momento estanque, mas foi se consolidando durante o desenvolvimento da atividade; assim, cada estudante preencheu o seu gráfico organizador. Para a coluna ‘o que sabemos’ a tarefa foi escrever seu conhecimento sobre ‘aquilo’; na coluna ‘o que queremos saber’, escreveram o que queriam saber sobre ‘aquilo’; e na terceira, ‘o que aprendemos’, eles preencheram com seus pensamentos a respeito de ‘aquilo’.

Em minha prática enquanto professora, essa era uma estratégia muito usada nas diversas atividades do cotidiano das minhas aulas, mas a consciência dessa utilização não deveria ser apenas minha. A diferença a partir deste trabalho é que as crianças mudaram o procedimento diante das leituras: também elas passaram a ter consciência dessa estratégia, permitindo-se pensar antes de ler: o que sei sobre isso? E não mais precisaram da minha interferência para que essa pergunta fosse utilizada por elas. Esse questionamento auxilia o leitor a definir o que sabe e o que busca saber para compreender a leitura. Atitude fundamental na formação de um leitor ativo.

A dificuldade apresentada pelas crianças na realização da atividade ocorreu em relação ao preenchimento do gráfico organizador, pois era a primeira vez que elas tinham contato com esse material, que era uma novidade para a sala. Nesse sentido, muitas crianças precisaram ouvir as demais para depois tentar arriscar uma resposta.

Ao longo do ano, a estratégia de conhecimento prévio foi retomada com outros exemplos e recorrendo às próprias crianças, que eram solicitadas a explicarem o que estavam entendendo sobre a estratégia. Tais ações levaram os estudantes a compreenderem e a utilizarem essa que é uma estratégia fundamental no processo de compreensão. A estratégia em si extrapolou seu uso nas aulas de língua portuguesa e tornou-se presente, em pouco tempo, em todas as disciplinas do currículo e em todos os momentos no decorrer da aula.

a) Segunda etapa: retomando a estratégia

A segunda etapa foi realizada em junho, nos dias 7 e 8, quando retomei a estratégia de conhecimento prévio. O primeiro objetivo era o de retomá-la para possibilitar a sistematização e a compreensão por parte dos estudantes. O segundo era o de colocá-la em prática nas leituras realizadas, a fim de internalizá-la.

Nessa etapa, optei por utilizar a metodologia proposta, seguindo, assim, a sequência: moldar, prática guiada e prática individual. Os materiais utilizados foram dois livros:

- para moldar e para a prática guiada utilizamos o livro *A preciosa pergunta* da pata de Leen Van Den Berg (2009) e

- para a prática individual o poema *Namoro desmanchado*, do livro *Cavalcando o arco-íris* de Pedro Bandeira (2002).

Ambos os livros deflagram temas visivelmente perceptíveis, que colaboraram para a ativação do conhecimento prévio e por este motivo tinham sido escolhidos: a morte no primeiro e namoro no segundo. São dois temas distintos, que fazem parte da vida cotidiana dos indivíduos, porém nem sempre são abordados na escola. Os temas geraram muito debate durante a atividade.

Para o momento do moldar e da prática guiada, o livro *A preciosa pergunta da pata* foi apresentado no multimídia. Expliquei como seria a atividade, pois tinha planejado realizá-la em duas partes no mesmo dia: o moldar e a prática guiada.

A sistematização da atividade foi encaminhada da seguinte maneira: realizei o momento do moldar com as primeiras páginas do livro até o momento em que a pata, personagem da história faz uma pergunta: — Eu gostaria de saber... — titubeou a pata —, eu gostaria de saber o que acontece quando não estamos mais aqui. Quero dizer, quando morremos (BERG, 2009, p. 11). Depois da pergunta lançada pela personagem, introduzi o tema morte; a partir desse instante, iniciamos coletivamente a prática guiada com o restante da história.

A narrativa conta a história de uma reunião anual de bichos e gente, na qual os personagens se reúnem para fazerem perguntas importantes a serem respondidas. Eis que a pata acabara de perder seu filhote, que saíra para nadar e não voltara mais. Então, ainda muito triste, ela faz sua pergunta. A princípio os demais bichos consideravam que sendo uma pergunta elaborada pela pata, ela seria facilmente respondida. Todos se surpreenderam com a indagação e cada um, à sua maneira, apresenta sua resposta para a pata. Ao final da história, ela diz ter compreendido e já se mostrava mais feliz.

[...] —E, quando eu morrer, será muito bom, pois não precisarei mais trabalhar, disse a formiga. — Vou poder dormir bastante (p.15).

[...] —Quando eu morrer, acredito que finalmente poderei nadar no mar, suspirou o rio (p. 16).

[...] —Não sei ao certo, continuou o mar,— mas acho que subirei por uma escada até as nuvens (p. 16).

[...] —Voarei mais alto que nunca, afirmou o vento (p. 29.).

[...] —Até as estrelas, suspirou o homem doente (p. 29).

Desta forma, o tema é abordado com a sutileza que os textos literários proporcionam.

No momento do moldar optei por não utilizar gráficos organizadores. A leitura do livro, feita por mim para as crianças, era interrompia para eu dizer o que pensava e o que me levava a ativar o conhecimento prévio daquela forma como no exemplo abaixo:

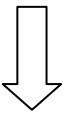
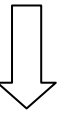
P: Vamos lá... Ativando meu conhecimento prévio: só pelo título A preciosa pergunta da pata, não sei do que vai falar, mas pra mim quando eu leio um título com a palavra “preciosa” eu já imagino que seja algo importante porque eu sei que esta palavra significa algo valoroso, importante, fundamental...

Como já estávamos em junho e a dinâmica de participação da sala já era mais intensa, foi difícil conter os estudantes a não falarem nesse momento de esclarecimento de dúvidas. Porém considerei como positiva a vontade das crianças em querer participar, argumentar, perguntar.

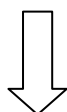
A atividade foi muito proveitosa, e no momento da prática guiada, no qual partilhamos nossos pensamentos, a participação foi intensa. Durante a leitura realizei várias paradas para discutir sobre o tema, conversar sobre os conhecimentos que tinham a respeito do assunto, as incertezas e curiosidades, assim como as conclusões, ou seja, falar sobre o que eles aprenderam.

Por fim, em conjunto, preenchemos o gráfico organizador, mostrado abaixo.

Tabela 1: gráfico organizador para conhecimento

Prática guiada	
Tema	
 <i>O que sei sobre a morte</i> 	<i>Não vivemos mais (MO);</i> <i>Somos enterrados ou cremados (E);</i> <i>Difícil de superar (V);</i> <i>Vida eterna no céu (em algum lugar) (N)</i> <i>Leva um por um. É trágica (PLS).</i>

O que quero saber sobre a morte



O que aprendi sobre a morte

Como ela nos leva? (PLS);

O que acontece quando a pessoa está no caixão? (MR);

Para onde vamos? Dói? Como é a morte? (V);

Vive no inferno? É mandada pelo diabo? (JV).

Precisamos passar por isso (PD);

Há pessoas que acham ruim e outras que acham bom (MO);

É dolorida (JV);

Vamos aceitar e superar, mas não esquecer (P).

Fonte: elaboração do próprio autor.

Pelas respostas das crianças da sala é possível perceber a seriedade com que trataram a questão (precisamos passar por isso; é dolorida; vamos aceitar e superar, mas não esquecer). Deram exemplos de mães que perderam seus filhos, compadecendo-se dessa dor e ficaram com muita pena da pata da história. Ressalto a forma como é possível, pela literatura, assim como por outro gênero textual, propiciar o encontro das crianças com esse tema, de uma maneira que as faça pensar a respeito e a se colocar no lugar do outro.

No dia 8 de junho de 2011, os estudantes realizaram a prática individual, com o texto de Pedro Bandeira, *Namoro desmanchado*, e, para esse momento, entreguei uma cópia do poema para cada um, os papéis de lembretes adesivos para escreverem o conhecimento prévio ativado e depois o gráfico organizador para transcreverem o que estava nos adesivos.

Na prática individual realizaram a atividade sem tantas dificuldades como na primeira vez, principalmente no que se refere ao preenchimento do gráfico. A participação das crianças foi grande e se deu pelo envolvimento do tema proporcionado pela leitura do poema. O título

do texto poético causou muitos risos e murmúrios e gerou grande interesse da turma em sua leitura.

Namoro desmanchado

*Já não tenho namorada
e nem ligo para isso
é melhor ficar sozinho
namorar só dá enguiço.
Eu conheço meus colegas
sei que vão argumentar
que pra não ser mais criança
é preciso namorar.
Mas a outra só gostava
de conversa e de passeio
e queria que eu ficasse
de mãos dadas no recreio.
E ali, sentado e quieto
no recreio da escola
de mãos dadas feito bobo
vendo a turma jogar bola.
Gosto mesmo é de brincar
faça chuva ou faça sol
namorar não quero mais.
Eu prefiro o futebol (BANDEIRA, 2002, p. 28).*

Durante a atividade, as estratégias de inferência e de conexão foram utilizadas pelas crianças. Quando isso ocorria, sempre pedia que as realizassem mentalmente e se concentrassem um pouco mais na que estávamos revendo. Sendo assim, não havia problemas se surgissem outras estratégias, pelo contrário, se as estratégias espontaneamente apareciam, significava que elas tinham sido incorporadas e estavam sendo utilizadas de maneira automática. Só não foram registradas nesse momento.

Para a prática individual, optei, nessa segunda etapa, por utilizar o mesmo gráfico organizador dado na primeira etapa. Assim, os vinte e três estudantes, presentes na atividade, deveriam identificar o tema e tentar preenchê-lo.

Quadro 5: Gráfico organizador para conhecimento prévio.

Criança	O que sabemos	O que queremos saber	O que aprendemos
JU	<i>Eu sei que o namoro é tipo duas pessoas. Um homem e uma mulher, se beijam, dão abraço um</i>	<i>O que mais fazem os namoros? Como é desmanchado?</i>	<i>Que namorar é chato. Pelo futebol.</i>

	<i>no outro e falam coisas carinhosas</i>		
<i>B</i>	<i>É uma coisa muito boa o amor. É lindo o namoro</i>	<i>Como eles ficam quando separam? Sei que dói.</i>	<i>Que o amor é cego.</i>
<i>E</i>	<i>Que o tema é o amor</i>	<i>Se um namoro vai acabar no poema. Meninas demonstram o amor mais do que os meninos?</i>	<i>Que o amor não é fácil.</i>
<i>A</i>	<i>Tem namoro que não termina bem.</i>	<i>Como o namoro acontece?</i>	<i>Eu aprendi que os meninos não gostam de ficar de mãos dadas no recreio.</i>
<i>D</i>	<i>Quando a gente se apaixona por alguém, a gente nunca esquece</i>	<i>Se o cupido vem e lança uma flecha no nosso coração</i>	<i>Que o namoro não é tudo no mundo.</i>

Fonte: MCLAUGHLIN, M. Guided comprehension in the primary grade, 2003, p. 238.

As crianças não apresentaram dificuldades em identificar o tema. Surgiram três opções consideradas pertinentes: namoro desmanchado, namoro e amor. Cada um escolheu o que mais lhe convenceu para preenchimento do gráfico. As discussões foram muitas e no final da atividade a necessidade de compartilhar suas descobertas afluía, todos queriam falar. No início da pesquisa, eles sentiram dificuldades de falar e de se expor (quando utilizei o livro Aquilo de Ricardo Azevedo). Nesta etapa, ocorreu exatamente o oposto.

Ao término da leitura e do preenchimento do gráfico organizador, solicitei que quatro crianças apresentassem suas colocações para que a atividade não ficasse cansativa, mas foi necessário estender a conversa sobre a temática, pois o envolvimento das crianças foi intenso, prazeroso. Mesmo ampliando o debate, nem todos puderam falar neste momento, pois era necessário coletar os dados da pesquisa. No entanto, eu sempre dizia que leria todas as respostas e, muitas vezes, enquanto eles faziam a atividade, eu realizava tal leitura. Isso, porém, não era suficiente para satisfazê-los. Não bastava minha atuação como leitora, pois para eles, era mais interessante dividir seus pensamentos com os demais, compartilhar suas leituras como sugerem Bajard (2002) e Kleiman (2002)

Outro ponto que destaco é o fato deles se tornarem questionadores com o passar dos meses e esperarem explicações em relação às escolhas literárias sugeridas por mim. Um dos questionamentos foi em relação ao tema do poema utilizado nessa etapa. Uma criança quis saber se essa escolha era aleatória ou se estava relacionada ao fato de estarmos no mês em que se comemora o dia dos namorados.

Expliquei-lhes que a escolha do poema se deu por se tratar de um tema que considerei envolvente para eles. De fato, a identificação com o tema foi imediata e despertou brigas entre eles para ler os demais poemas do livro. Portanto, a escolha não foi relacionada a uma questão de calendário e, menos ainda, aleatória.

Destaco, por fim, que a utilização da estratégia de conhecimento prévio extrapolou seu uso nas leituras literárias e adentrou as demais disciplinas, como já afirmado anteriormente. Isso foi inevitável, pois todos os assuntos abordados em sala partiam sempre da ativação do conhecimento prévio, e essa dinâmica facilitava às crianças a percepção do que já sabiam a respeito dos futuros estudos e a compreensão do que precisavam aprender.

Assim, a expressão ativem o conhecimento prévio tornou-se comum na sala de aula ao longo do ano. Isso fez com que as dúvidas, a respeito dessa estratégia, fossem dissolvidas, tornando-a assim automatizada. Entretanto, a discussão sobre essas mudanças, que foram tão significativas tanto para os estudantes quanto para mim, aprofundarei no próximo capítulo. Vejamos, então, a descrição do trabalho feito com uma outra estratégia de leitura, a conexão.

3.1.2 Conexões

Para Athans e Devine (2008), os leitores capazes de realizar conexões ampliam seu processo de compreensão. Suas leituras tornam-se experiências compartilhadas, pois utilizam seu conhecimento prévio e suas vivências para melhor compreender.

No desenvolvimento da estratégia de conexão é necessário considerar sua divisão em três momentos distintos: conexão texto-texto, texto-leitor e texto-mundo. Sendo assim, desenvolvi a aplicação das atividades em vários dias porque optei por trabalhá-las em separado, pois havia a expectativa de as crianças aprenderem uma conexão de cada vez.

Isso não significa que um leitor vá realizá-las uma de cada vez; ao contrário, a ideia é permitir seu uso conjunto, depois de as crianças aprenderem as conexões. Na medida da necessidade, espera-se que elas utilizem a(s) estratégia(s) necessária(s) para compreenderem

suas leituras. Entretanto, por tratar-se de ensinar uma atividade ainda não dominada pelos estudantes, optei por trabalhar separadamente cada conexão.

Iniciei pela conexão texto-leitor. Esta estratégia permite uma aproximação intensa do mundo do leitor com o livro. A possibilidade de relacionar a obra com fatos reais de nossa vida é bem grande e faz com que ocorra uma identificação profunda com o livro. Segundo Harvey e Goudvis (2007), essa aproximação evita o abandono da leitura, além de propiciar uma compreensão maior, uma vez que nos conectamos ao que lemos.

Em seguida, optei por fazer a conexão texto-texto. É um tipo de conexão mais elaborada, que permite demonstrar o nível de conhecimento literário das crianças. Segundo Athans e Devine (2008), este tipo de conexão inclui suas experiências de leitura sobre outros escritos, que lhes possibilita, por exemplo, perceber as características dos contos de fadas, desfrutar de coleções de livros e de livros em séries, ou ainda, ler sobre seu autor favorito.

Para o fim, deixei a conexão texto-mundo, que se configura pela experiência do que se sabe e se compartilha com o outro, porque muitas vezes nossas experiências de mundo são comuns. Esta estratégia ocorre com relação a acontecimentos no mundo, na vida cotidiana, dos quais todos tomam conhecimento por vias diversas de comunicação como jornal, TV, internet. Para Athans e Devine (2008), frequente e automaticamente fazemos conexões com nossas leituras e quando isto acontece simplesmente recordamos em nossa mente as conexões. Em outros momentos, é necessário pesquisar em nossa mente algumas experiências que podem nos ajudar a compreender melhor o que lemos e isto deveria ser praticado com as crianças.

Para o trabalho com essa estratégia, procurei escolher livros adequados na expectativa de serem um canal viável para a realização da estratégia enfocada. Essa é uma tarefa difícil, pois, às vezes, o livro acaba revelando outras estratégias não programadas, como foi o caso do livro *Cenas de rua* de Ângela Lago (1994), que desencadeou a estratégia de questões ao texto. O que não deixa de ser positivo, pois ratifica o fato de que interagimos com os textos, valendo-nos de diversas estratégias ao mesmo tempo, ou, dito de outro modo, os textos, na sua complexidade maior ou menor, levam-nos a acionar diferentes recursos / estratégias na busca de sua compreensão. Como ainda não havia ensinado essa outra estratégia, os estudantes não perceberam se tratar de questões ao texto e considerei não ser o melhor momento para abordá-la. No entanto, mesmo com esse risco, é possível afirmar que as escolhas foram coerentes, porque as crianças participaram ativa e rapidamente, entendendo como realizar cada conexão, como discutirei a seguir.

a) Primeira etapa: ensinando a estratégia

Para a primeira etapa das atividades de conexão, realizadas em março e abril de 2011, o objetivo foi: a compreensão dos estudantes sobre o significado de conexão. Utilizei três dias para cada conexão: um dia para moldar; outro para a prática guiada; e outro para a prática individual.

Os livros utilizados para a conexão texto-leitor foram:

- moldar: Uxa ora fada ora bruxa, de Sylvia Orthof (1995);
- prática guiada: Bom dia todas as cores, de Ruth Rocha (1998) e;
- prática individual: Maria vai com as outras, de Sylvia Orthof (2008).

Estas histórias foram escolhidas porque apresentam em suas narrativas características comuns dos seres humanos: a capacidade de influenciar ou de se deixar influenciar pelos demais. Deste modo, a expectativa era que as crianças percebessem esta peculiaridade das obras. Segue abaixo, respectivamente, trechos dessas três histórias:

Uxa muda muito de opinião: tem dia que ela só diz: sim, claro, lógico, é verdade, naturalmente, concordo plenamente (ORTHOFF, 1995, p. 2)

*Bom dia, Camaleão!
Mas o que é isso, meu irmão?
Por que mudou de cor?
Essa cor não lhe cai bem...
Olhe para o céu azul.
Por que não fica azul também?(ROCHA, 1998, p. 9)*

*As ovelhas pegaram uma gripe!!!
Maria pegou gripe também. Atchim!
Maria ia sempre com as outras.
Depois todas as ovelhas foram para o deserto.
Maria foi também (ORTHOFF, 2008, p. 8-11)*

Os personagens das três histórias são influenciados pelos demais e mudam de opinião, mas percebem que precisam escolher sua própria maneira de ser. Como o que está em pauta são características humanas, durante a realização da estratégia de conexão texto-leitor, ficou perceptível que as crianças também apresentam essas características ou conhecem alguém que as possui como é possível perceber no gráfico organizador abaixo, que foi utilizado na conexão texto-leitor e preenchido por vinte alunos.

Quadro 6: Gráfico organizador utilizado na estratégia de conexão texto-leitor no momento da prática individual.

Criança	Palavra ou trecho do texto:	Minha conexão pessoal:
AB	A palavra pular	Me lembro que um dia eu pulei na piscina e quase bati a cabeça
LU	Vai-com-as-outras	Eu lembro que na 1ª série eu fazia alguma coisa e os outros faziam igual.
IR	Maria ia também	Porque onde meu avó ia, eu ia também.
JU	Jiló	Uma vez a minha prima almoçou em casa e minha mãe tinha feito salada de jiló. Mas ela não gostava e não falou nada.
PLS	Quebrava o pé	Quando eu quebrei o pé.
PD	Caminhava o seu pé	Quando volto da escola.

Fonte: MCLAUGHLIN, M. Guided comprehension in the primary grade, 2003, p. 245.

A transcrição abaixo ocorreu no momento da prática guiada e também revela como uma criança realizou sua conexão texto-leitor com uma das histórias:

P: qual o trecho?

MO: é mudar de opinião

P: fala

MO: eu fui numa festa à fantasia... eu fui com uma fantasia meio de princesa, aí chegaram lá e me falaram assim ... que fantasia mais esquisita, muda ... daí eu fui lá e mudei ... me falaram de novo, daí eu fui lá e mudei de novo, aí depois eu mudei pra minha fantasia de princesa e parei de escutar todo mundo

As crianças perceberam o ponto central dessas histórias, que não estava explícito, ou seja, o fato de mudarmos de opinião conforme os outros interagem conosco era um aspecto a ser descoberto pelo leitor. Isto demonstra que as crianças compreenderam nas ou além das entrelinhas do texto. Além destas conexões, ocorreram outras, com diversas passagens da vida das crianças, que revelam como eles se conectaram com a história utilizada na prática guiada.

P: Fala a palavra

C: camaleão

P: camaleão?

C: eu lembrei que quando eu fui no bosque um camaleão saiu correndo atrás de mim

P: espera aí ... qual a palavra?

C: meu irmão e mudei de cor ... eu lembrei quando meu irmão - - eu tava embaixo do bexigão do aniversário dele aí tinha um monte de tinta no bexigão aí ele estourou e caiu tudo em mim

P: então você mudou de cor? ((risos))

C: hum hum

C: a palavra é laranjeira

P: o que fez você lembrar?

C: uma vez eu estava no sítio do meu tio e tinha um pé de laranja aí subiu eu, meu primo e meu tio e meu primo caiu e quebrou a perna

As crianças aprenderam como realizar a conexão texto-leitor e os mesmos encaminhamentos realizei na estratégia de conexão texto-texto.

Os livros usados para conexão texto-texto foram:

- moldar: O príncipe Cinderelo, de Babette Cole (2000);
- prática guiada: Tico e os lobos maus, de Valeri Gorbachev (1998); e
- prática individual: Que história é essa?, de Flávio de Souza (2003) desta usamos a história “Ao roã meija ou o passarinho”.

Os dois primeiros livros foram escolhidos, porque permitem que os leitores se lembrem de outros livros de literatura, ou desenhos e/ou filmes. Deste modo, a estratégia ficou em destaque, pois tanto nos títulos, assim como nas histórias, há referências a nomes, palavras e personagens conhecidos das crianças, que as levam a essas lembranças: príncipe, Cinderelo, lobo mau, entre outras. Portanto, a estratégia foi compreendida por elas na medida em que puderam estabelecer essas conexões.

No momento do moldar, mostrei quais foram as minhas conexões e como elas foram estabelecidas por mim:

“quando li Cinderelo me lembrei da Cinderela”

“quando eu li a palavra princesa eu me lembrei da história ‘Até as princesas soltam pum’”

“quando eu li a palavra fada eu me lembrei de três livros: ‘Uxa, ora fada ora bruxa’, ‘A fada que tinha ideias’ e ‘Filhote de fada’”.

As crianças demonstraram, através de suas falas e de seu entusiasmo, que haviam compreendido e ficaram desejosos de participar, o que só ocorreu no momento da prática guiada.

No momento da prática guiada li em voz alta para a sala, a história Tico e os lobos maus e as conexões foram muitas. Todas com textos já conhecidos pelas crianças: Chapeuzinho Vermelho, Lobinho vai à escola, Três porquinhos, Cuidado com o menino, A verdadeira história dos três porquinhos, Três lobinhos e o porco mau, Mamãe namora um E.T., Ali babá e os quarenta ladrões. Alguns filmes e desenhos animados também apareceram nas falas dos estudantes: Tico e Teco, Três porquinhos e um bebê, Jogos mortais, O segredo dos animais, Motoqueiro selvagem, Piratas do Caribe, Titanic, Motoqueiro fantasma, Entrando numa fria, Shrek para sempre.

Com a história “Ao roã meija ou o passarinho” do livro de Flávio de Souza, realizei a prática individual. O autor, nessa coleção, inspira-se nos clássicos já conhecidos e os reescreve do ponto de vista de outro personagem da narrativa. A escolhida foi a história João e Maria e o personagem principal dessa versão o passarinho que ao brincar com os irmãos, cai do ninho e, perdido na floresta, tenta encontrar comida:

[...] O passarinho já estava pensando em fingir que era um esquilo e comer uma avelã que estava ali por perto. Mas então aconteceu uma coisa extraordinária!

Um menino e uma menina vieram pelo caminho da floresta de mãos dadas. Este menino e esta menina eram muito parecidos. Tão parecidos, que o passarinho pensou assim: “Eles devem ser irmãos!”.

O mais interessante é que o menino estava com um pedaço de pão na mão. E o passarinho ficou de boca aberta quando viu que o menino estava fazendo, e exclamou:

— Mas que coisa! Ele está tirando pedacinhos de pão e jogando no chão! Que sorte a minha! (SOUZA, 2003, p. 15).

Desse modo, esperava que as crianças, ao lerem esta história, se lembrassem do clássico João e Maria, prestando atenção nas pistas deixadas pelo texto. Elas conseguiram estabelecer diversas conexões, chegando à conclusão de que se tratava dessa obra e de outras tantas do repertório que possuíam.

A sistematização deu-se no preenchimento do gráfico organizador abaixo por vinte e duas crianças e, como é possível notar, elas se lembraram de vários livros e desenhos.

Quadro 7: Gráfico organizador utilizado na estratégia de conexão texto-texto.

Criança	Palavra ou trecho do texto:	Lembrei de qual texto:
MO	<i>Pequenininho</i>	<i>O pequeno polegar</i>
JU	<i>Feio</i>	<i>O patinho feio</i>

<i>IR</i>	<i>Esquilos</i>	<i>Alvin e os esquilos 1 e 2</i>
<i>JPE</i>	<i>Jogando pedacinhos de pão</i>	<i>João e Maria</i>
<i>PD</i>	<i>Gato</i>	<i>Gato de botas</i>
<i>IR</i>	<i>Ratinho</i>	<i>Rato do campo e o rato da cidade</i>
<i>E</i>	<i>Bem pequenininho</i>	<i>Branca de Neve e os sete anões</i>
<i>MA</i>	<i>Bico</i>	<i>A raposa e a cegonha</i>
<i>LU</i>	<i>Menino</i>	<i>Cuidado com o menino</i>

Fonte: MCLAUGHLIN, M. Guided comprehension in the primary grade, 2003, p. 245.

Tendo aprendido a conexão texto-leitor e texto-texto, o próximo passo foi ensinar a conexão texto-mundo e as narrativas lidas foram:

- moldar: A sopa de botão de osso, de Audrey Davis (1998);
- prática guiada: O homem do saco, de Rogério Trezza (2002) e;
- prática individual: O caso do ovos, de Tatiana Belinky (1986).

Como nas demais conexões, a preocupação foi em utilizar livros que deflagrassem a estratégia em si, pois o objetivo era mostrar para as crianças como cada estratégia funciona e em que ela nos auxilia na compreensão. Neste caso, escolhi histórias que abordam questões conflituosas na sociedade.

Em A sopa de botão de osso, o tema principal refere-se à questão dos moradores de rua, da solidariedade: “numa noite escura de inverno um mendigo esfarrapado caminhava por uma estrada deserta, nevava e o frio era intenso”. Ela foi utilizada no momento do moldar e então pude apresentar às crianças as diversas conexões texto-mundo que fiz, como nas estratégias anteriores.

A história O homem do saco, utilizada na prática guiada, apresenta o tema da reciclagem, do cuidado com o meio ambiente, dos catadores de lixo. Outra característica importante da obra é sua forma de texto de teatro, portanto, um gênero interessante que também deve ser incluído nas leituras das crianças. Trata-se de uma obra envolvente que se inicia com um tom de mistério, pois um dos personagens, o João da Cova, tenta entrar em contato com o Porco Pino (uma criança), que está em casa sozinho, tarde da noite e assistindo a um filme de terror. Porém, ao telefonar para o personagem, a ligação cai, criando um clima de suspense, pois as frases ficam incompletas:

É tarde da noite. Porco Pino está sozinho em casa e aproveita a ausência dos pais, que foram jantar fora, para assistir ao seu programa predileto na televisão: Terror no Cemitério. O programa está apenas começando quando toca o telefone.

fone: Trim! Triiiiiim!
P. Pino: Alô?
homem: Pata Barata?
Pino: A Pata Barata não...
fone: Clic! Tu-tu-tu...

fone: Trim! Triiiiiim!
Pino: De novo?
fone: Triiiiiim!
Pino: Alô?
homem: Eu quero falar com a Pata Barata!
Pino: Quem está falando?
homem: É o homem do saco!
Pino: Olha, seu Homem do Saco, minha mãe saiu com meu pai e...

6

homem: Estou pegando o endereço de vocês na lista telefônica!
Pino: O quê?! Mas...
fone: Clic! Tu-tu-tu...
Pino: Noossa! Esse homem deve ser... *(pausa...)* louco!!

fone: Triiim!
Pino: Alô!
homem: Porcopinu? É o homem do saco! Vocês moram perto da minha casa! Eu estou no cemitério do começo da rua, e vou sair daqui agora!...
Pino: Quê?...
fone: Clic! Tu-tu-tu...
Pino: Homem do saco?... No cemitério?... Vindo para cá?...
(pausa...) Mas o que pode querer o homem do saco com um porquinho que está sozinho em casa, a essa hora da noite?...
fone: Triiiiiim!!!
Pino: Aarrgh!
fone: Trriiimm!
Pino: Que foi?!

11

Procedi à leitura em voz alta para a sala e, conforme as conexões foram surgindo, parava e ouvia as crianças, retomando na sequência, a leitura. Elas realizaram algumas conexões texto-mundo com esta história e a aplaudiram ao término da leitura, pois gostaram muito de toda a trama.

PD: aí na capa é:: eu fiz uma conexão que é tipo um cemitério lá no fundo

P: a imagem de trás?

PD: é e:: lembrei daquele vice-presidente que morreu ... do José Alencar

JPS: a imagem do cemitério eu lembrei da tsunami do Japão que morreram muitas pessoas”

BC: da imagem da capa eu lembrei que no mundo tem muitos homens que sequestram crianças

As conexões estão corretas, mas não ocorreram conexões voltadas para a temática principal do livro, reciclagem, como eu imaginava. Isto em hipótese alguma desconfigurou a atividade em si, mas demonstra que não é possível e nem desejável ter controle daquilo que o desenho pode evocar nas crianças. Neste caso específico, a atenção voltou-se totalmente para a trama de suspense, da qual as crianças participaram e riram muito do desfecho da história, pois o misterioso homem que telefonava estava tentando avisar, através de seu celular com bateria fraca, que passaria na casa de Porco Pino conforme combinado previamente com a dona da casa, para recolher o material reciclável.

Para a prática individual utilizamos a história O caso dos ovos, narrativa em que as reivindicações trabalhistas estão em pauta. Ou seja, um tema que as crianças são capazes de discutir, pois é veiculado pelos meios de comunicação:

“As galinhas começaram a cacarejar todas ao mesmo tempo.

— Tou fraca, tou fraca, tou fraca, de tanto aguentar exploração!, queixava-se a Galinha-d’Angola, muito aflita.

—Nós não vamos mais trabalhar desse jeito, declarou a Galinha Caipira, decidida.”

Esta história foi escolhida para a prática individual com a expectativa de que as crianças conseguissem realizar conexões texto-mundo. A sistematização deu-se através do preenchimento do gráfico organizador por vinte crianças. E como é possível notar, elas realizaram diversas conexões texto-mundo.

Quadro 8: Gráfico organizador utilizado na estratégia de conexão texto-mundo.

Criança	Palavra ou trecho do texto:	Lembrei sobre:
<i>JV</i>	<i>Exploração</i>	<i>Exploração ilegal de madeira.1</i>
<i>V</i>	<i>Greve</i>	<i>Greve dos trabalhadores.</i>
<i>LU</i>	<i>Greve</i>	<i>No jornal vi índios em greve.</i>
<i>MR</i>	<i>Justiça</i>	<i>Justiça eleitoral</i>
<i>JA</i>	<i>Greve</i>	<i>Quando os professores entraram em greve.</i>
<i>MO</i>	<i>Páscoa</i>	<i>Eu me lembrei que já está chegando a Páscoa no Brasil.</i>
<i>PD</i>	<i>Greve</i>	<i>Dos médicos que estão em greve.</i>

Fonte: MCLAUGHLIN, M. Guided comprehension in the primary grade, 2003, p. 245.

As crianças, ao fazerem sozinhas suas conexões, eram orientadas sobre como preencher o gráfico organizador, de modo que, ao final da atividade, elas pudessem visualizar seus escritos, ouvir as respostas dos demais e compará-las com as suas. Esta ação permitiu ampliar as possibilidades de sentido não só do texto, mas também de seus próprios repertórios, contribuindo assim para uma leitura compreensiva.

Ao ensinar a estratégia de conexão, nessa primeira etapa, do moldar, as crianças desejavam, durante sua realização, participar insistentemente, tentando verbalizar as conexões feitas, na medida em que aprendiam esta habilidade. Porém, como se tratava de um momento de explicação detalhada, tentei evitar as discussões.

Outro ponto a destacar é o fato deles considerarem a conexão texto-mundo como a mais difícil em relação às outras estratégias, que foram compreendidas com facilidade. Uma criança, quando solicitada, tenta explicar por que a conexão texto-mundo é mais difícil: “é difícil porque acontecem mais coisas com a gente que a gente tá sabendo né” (MR). Ou seja, é mais fácil realizar conexões com nossa vida pessoal.

Esta facilidade de aprendizado ocorreu principalmente na estratégia de texto-leitor, porque esta conexão permite uma aproximação do livro às vivências das crianças. O envolvimento delas foi grande e prazeroso na realização da atividade. Segundo Harvey e Goudvis (2007), a conexão texto-leitor promove um engajamento maior na leitura, porque os mesmos sentimentos tidos em experiências pessoais podem estar ocorrendo com determinado

personagem e essa interligação colabora para a compreensão dos sentimentos e ações vividos pelo personagem. As conexões contribuem, portanto, para melhor compreensão da história.

b) Segunda etapa: retomando a estratégia

Para a segunda etapa, realizada em junho de 2011, os objetivos foram: a retomada de cada conexão para os estudantes praticarem o já aprendido e a revisão daquela conexão ainda não compreendida; para o professor, a percepção das conexões a serem retomadas.

Recorri às crianças para ouvir a explicação de cada uma das conexões e esclareci as dúvidas surgidas. Elas não apresentaram dificuldades na retomada e nesta fase optei por utilizar dois dias para cada conexão. O primeiro para a etapa do moldar e da prática guiada, com o mesmo livro de literatura. O segundo para a prática individual com outro livro.

Os livros utilizados para a conexão texto-leitor foram:

- moldar e prática guiada: O menino Nito, de Sonia Rosa (2002);
- prática individual: A princesinha medrosa, de Odilon Moraes (2008)

Novamente houve uma preocupação com a escolha das histórias, pois estas precisavam facilitar a utilização da estratégia. Neste caso, ambas as histórias elencadas colaboraram, pois abordam como temática principal o papel da criança diante de alguns conflitos e medos. Desse modo, as conexões realizadas pelas crianças foram muitas.

Iniciei com o momento do moldar, lendo o livro O menino Nito; no início realizei as minhas conexões para mostrar para as crianças como elas se constituíam, mas depois de algumas páginas dei sequência à leitura realizando a prática guiada, solicitando a participação deles.

A identificação com essa obra foi imediata, pois ela apresenta um personagem chorão, mas que, induzido pelo pai, passou a engolir seus choros. Depois, de tanto engolir choros, Nito adoeceu. Os pais preocupados em ver o filho triste buscam a ajuda de um médico. Com a interferência do profissional, o personagem aprende a lidar melhor com seus sentimentos.

Trata-se de uma bela narrativa, cuja ilustração colabora para complementar o sentido da história.

E agora, Nito?
 Que fazer com aquelas lágrimas que havia guardado para “aquelas horas”?
 É... pois é... Nito só tinha uma única saída: engolir todos os choros que tivesse que chorar.
 Pronto! Estava resolvido!
 “Homem que é homem não chora!”
 O jeito é engolir o choro todinho.
 Assim desde a conversa com o pai, ninguém mais viu ou ouviu Nito chorar.
 Ele passou a engolir uma média de vinte choros por dia.
 Teve um dia que cortou o pé na rua e engoliu trinta choros em apenas duas horas.
 Na hora em que cortou: cinco choros.
 Quando fez o curativo: mais dez choros de uma vez.
 Quando levou aquela enorme injeção no bumbum: mais quinze grandes choros bem contados engolidos de uma vez só.

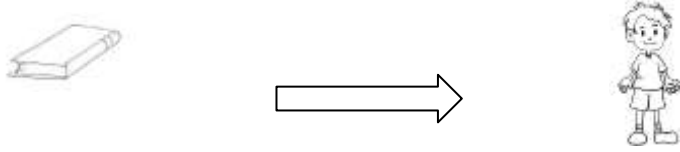
6



A reação das crianças foi explosiva diante dessa narrativa, fazendo-as recordar situações idênticas à do personagem da história: ‘fui tomar uma injeção e minha mãe mandou engolir o choro’ (AB). É perceptível a identificação da obra com as vivências das crianças, cujas manifestações foram muitas, concretizando o que afirmam as autoras Harvey e Goudvis (2007). Ou seja, essa proximidade de sensações colabora para o estabelecimento de um vínculo imediato do leitor com a obra e permite que a leia até o fim.

Para a prática individual a leitura é sempre solitária e o livro utilizado foi *A princesinha medrosa*. O tema apresentado nesta narrativa, o medo, também é assunto presente no cotidiano infantil. Qual criança não tem medo de algo? Assim, ao se identificarem com a personagem da história puderam falar de seus medos e de outros assuntos, como é possível notar no gráfico organizador usado nesta fase preenchido por vinte e quatro crianças.

Quadro 9: Gráfico organizador utilizado na estratégia de conexão texto-leitor.

Conexão texto-leitor		
Ligando o texto		Comigo
		
<i>Criança</i>	<i>O texto disse...</i>	<i>Eu me lembrei de...</i>
<i>MA</i>	<i>Medo do escuro</i>	<i>Quando eu era pequeno eu tinha medo do escuro</i>
<i>LU</i>	<i>Luzes</i>	<i>Eu tinha medo do escuro</i>
<i>JÁ</i>	<i>Medrosa</i>	<i>Quando assisto um filme de terror eu não consigo dormir</i>
<i>JÁ</i>	<i>Apagarem</i>	<i>Quando as luzes da minha casa apagaram eu fiquei morrendo de medo</i>
<i>PD</i>	<i>Medrosa</i>	<i>Quando eu era pequeno eu tinha medo de palhaço</i>
<i>IP</i>	<i>Tinha medo de ficar sozinha</i>	<i>Eu morria de medo de ficar sozinha quando eu era pequena.</i>

Fonte: STRICKER (2007).

Reafirmo, portanto, que a escolha dos livros foi fundamental para a retomada da conexão texto-leitor, pois eles contribuíram para que as crianças se identificassem com os personagens das histórias, realizando inúmeras conexões. Com as demais conexões não foi diferente.

Para a conexão texto-texto, escolhi os seguintes livros:

- moldar e a prática guiada: Até as princesas soltam pum, de Ilan Brenman (2008);
- prática individual: A verdadeira história dos três porquinhos, de Jon Scieszka (2010).

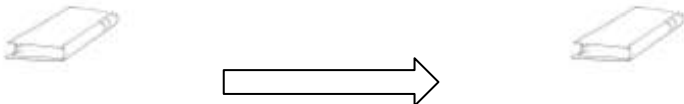
No momento do moldar, iniciei a leitura do livro Até as princesas soltam pum e, novamente, verbalizei minhas conexões texto-texto nas primeiras páginas do livro. Desta forma, retomei a estratégia em si e seu uso. Na sequência dei prosseguimento à prática guiada e as crianças puderam então participar.

A escolha desse livro permitiu, igualmente, que as crianças realizassem conexão texto-texto, pois a narrativa conta a história de uma menininha que chega em casa querendo saber

de seu pai se as princesas famosas também soltam pum, motivo esse de uma briga na escola. O pai então conta para a filha que elas soltam, sim, e relata alguns exemplos, referindo-se às princesas mais famosas e certamente conhecidas das crianças: a Branca de Neve, a Cinderela e a Pequena Sereia. Desta forma, elas realizaram a conexão texto-texto, reportando-se a essas personagens.

Para a prática individual, as crianças leram A verdadeira história dos três porquinhos. Tal narrativa auxiliou as crianças a exercitarem este tipo de conexão, pois o próprio título remete o pensamento para a história Os três porquinhos. Para a sistematização, utilizei o mesmo tipo de gráfico utilizado na fase anterior e vinte e duas crianças preencheram facilmente.

Quadro 10: Gráfico organizador utilizado na estratégia de conexão texto-texto.

Ligando o texto		A outro texto
		
Criança	O texto disse...	Eu me lembrei do texto...
BP	<i>Lobo mau</i>	<i>Chapeuzinho vermelho</i>
JPE	<i>Eu sou o lobo</i>	<i>Lobinho na escola de enganação</i>
IR	<i>Porquinho</i>	<i>A menina e o porquinho (filme)</i>
AB	<i>O diário do lobo</i>	<i>O diário da Barbie (filme)</i>
N	<i>A verdadeira história</i>	<i>A verdadeira história da Cinderela</i>
IS	<i>Irmão</i>	<i>Irmão urso (filme)</i>
IP	<i>Porco</i>	<i>Porco Pino</i>
E	<i>Mortinho</i>	<i>Jogos Mortais: o final</i>

Fonte: STRICKER (2007).

Para a conexão texto-mundo escolhi:

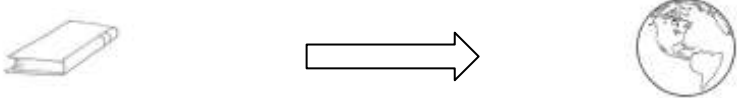
- moldar e prática guiada: *Cenas de rua*, de Ângela Lago (1994);
- prática individual: *A pequena vendedora de fósforos*, de Hans Christian Andersen (1997).

O procedimento de escolha das histórias foi o mesmo observado com relação às demais conexões, ou seja, buscar livros que mostrassem temas e assuntos presentes na sociedade e que permitissem a realização da estratégia.

Ambos os livros apresentam como personagens crianças que são vendedoras ambulantes e deflagram temas como abandono e exploração infantil. As crianças não tiveram dificuldade na realização da atividade e esta estratégia, que era vista como “a mais difícil” entre as relacionadas aos três tipos de conexão, deixou de ser.

O livro *Cenas de rua* é um livro de imagem, que mostra um menino que vende frutas em uma caixa na rua entre os carros. A reação dos personagens quando a criança se aproxima dos carros para vender seus produtos é diversa: raivosos, amedrontados, indiferentes. Dessa maneira, fomos conversando sobre as ilustrações, enquanto realizava o momento do moldar e da prática guiada. Por fim, as crianças preencheram, juntamente comigo, o gráfico organizador, que ficou depois exposto na sala de aula.

Quadro 11: Gráfico organizador utilizado na estratégia de conexão texto-mundo.

Conexão texto-mundo		
Ligando o texto		Ao mundo
		
Criança	O texto disse...	Lembrei sobre...
<i>PLS</i>	<i>Cena de rua</i>	<i>Das crianças que são vendedoras ambulantes</i>
<i>PD</i>	<i>Mulher roubando</i>	<i>Roubo na política brasileira (caso Paloci)</i>
<i>BC</i>	<i>Fechando o vidro</i>	<i>Brigas no trânsito</i>
<i>MR</i>	<i>Carros</i>	<i>Trânsito de São Paulo</i>
<i>MO</i>	<i>Embrulho</i>	<i>Poluição do Rio Tiete</i>

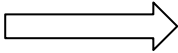
Fonte: STRICKER (2007).

A etapa da prática guiada é muito importante porque nesse momento guiava o pensamento da criança para determinada estratégia. É uma oportunidade para observar se os estudantes apresentam dúvidas e como utilizam o gráfico organizador. Uma etapa em que se

arriscavam sozinhos, num primeiro momento, e a fazerem junto comigo no momento seguinte, facilitava-lhes e dava-lhes segurança para fazerem depois a prática individual e preencherem o gráfico. Neste sentido, já podia prepará-los para a prática individual, vinda a seguir.

A prática individual auxiliou as crianças compreenderem o funcionamento da estratégia que passou nessa segunda fase a ser vista sem tanta dificuldade. A história A pequena vendedora de fósforo foi importante nessa tarefa. Utilizei o mesmo gráfico organizador que foi preenchido por vinte e quatro crianças.

Quadro 12: Gráfico organizador utilizado na estratégia de conexão texto-mundo na prática individual.

Conexão texto-mundo		
Ligando o texto		Ao mundo
  		
<i>Criança</i>	<i>O texto disse...</i>	<i>Lembrei sobre...</i>
<i>D</i>	<i>Fogueira</i>	<i>Eu me lembrei da festa junina.</i>
<i>E</i>	<i>Anoitecendo</i>	<i>Me lembrei que alguns dias atrás aconteceu um eclipse lunar.</i>
<i>MV</i>	<i>Fome</i>	<i>Lembro que as pessoas da rua vivem sem comer.</i>
<i>IS</i>	<i>Queimadas</i>	<i>Das queimadas que estão tendo.</i>
<i>JPE</i>	<i>A neve caía</i>	<i>Neve no sul do Brasil.</i>
<i>MR</i>	<i>A palavra vender um fósforo</i>	<i>Me lembrei das crianças que ficam na rua vendendo coisas.</i>

Fonte: STRICKER (2007).

Depois dessas ações com a estratégia de conexão, introduzi outra estratégia de leitura, a da visualização.

3.1.3 Visualização

Visualizar é, segundo Girotto e Souza (2010), criar imagens mentais acerca do que lemos e é também uma forma de inferência. Quando leitores visualizam, criam um filme na sua mente, ou seja, um repertório de imagens que lhes permite permanecer concentrados em suas leituras. Apesar de a visualização parecer bem óbvia para leitores experientes, não o é para as crianças e assim como as demais estratégias de leitura, precisa ser aprendida. Visualizar implica lançar mão de todas as sensações experimentadas, para a compreensão máxima daquilo que lemos; sendo assim, vale nesse momento levar em consideração todos os nossos sentimentos.

Segundo Athans e Devise (2008), quando os leitores são capazes de fazer imagens mentais sobre pessoas, lugares ou eventos, eles são capazes de desenvolver melhor sua compreensão.

a) Primeira etapa: ensinando a estratégia

Os objetivos da primeira etapa do trabalho, realizada em abril de 2011 foram: levar a criança a compreender que, ao ler, ela forma imagens mentais, e levá-la, assim, a imaginar os elementos descritos no texto, pois isto ajuda a melhorar seu entendimento.

Para o momento do moldar, realizado em 18 de abril, no qual eu mostraria a estratégia em funcionamento, escolhi *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato (2009) com a história “As costureiras das fadas”. A passagem, por ser predominantemente descritiva, é cheia de detalhes e permite a criação de muitas imagens mentais, como no exemplo:

“Narizinho vestiu-se, indo ver-se ao espelho.
— Que beleza! — exclamou, batendo palmas. — Estou que nem um céu aberto!...
E estava mesmo linda. Linda, tão linda no seu vestido de teia cor-de-rosa com estrelinhas de ouro, que até o espelho arregalou os olhos, de espanto.

Ao terminar de ler apresentei às crianças a ilustração feita por mim, ou seja, baseada na minha visualização de uma determinada parte da história, para que percebessem como imaginei a personagem e o vestido. As crianças acharam interessante, pois não é comum a professora desenhar o que imaginou.

No dia 19 de abril, para a prática guiada escolhi o poema “Dama encantada”, do livro *Ninguém sabe o que é um poema*, de Ricardo Azevedo (2006). Depois da leitura do texto solicitei aos estudantes a ilustração da personagem, neste caso, a lua cheia. Para chegarem a

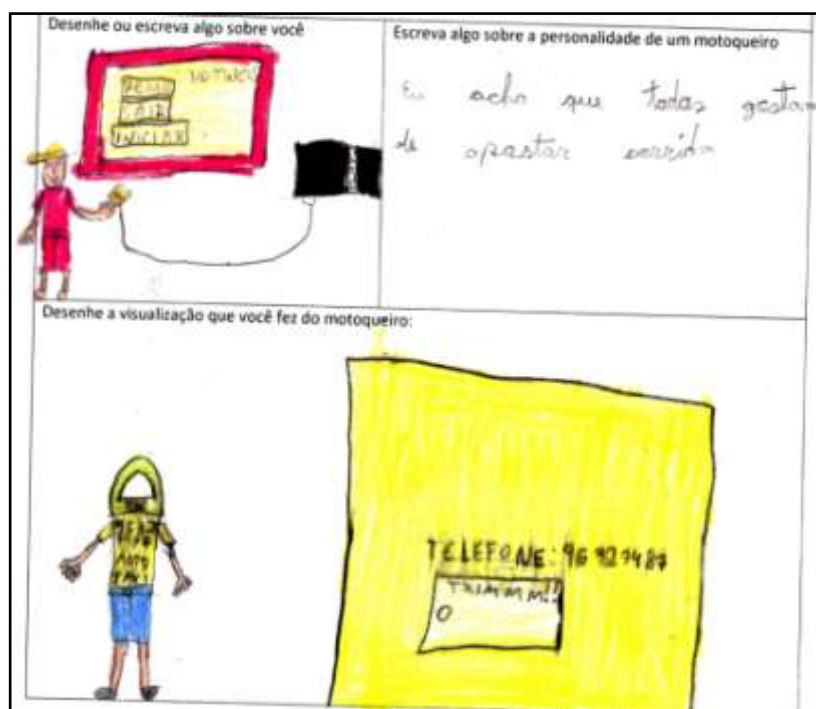
essa conclusão, dirigi a conversa no sentido das crianças dizerem o que imaginaram quando li o poema. Como esse tipo de atividade não era uma prática comum, elas tiveram dificuldade para realizá-la na primeira vez e foi necessário reler o poema por quatro vezes. Depois puderam compartilhar o que visualizaram e neste caso não apareceu como resposta apenas a lua, como eu imaginava. Algumas crianças desenharam a lua e sua luz, como nos exemplos abaixo: “um menino olhando a lua no telescópio”; “eu desenhei só a lua”; “a lua brilhante”. Outros não compreenderam que se tratava da lua e desenharam junto a ela, a dama – título do poema.

No momento da prática individual, realizada no dia 26 de abril, solicitei outra ilustração a partir da leitura do poema “Motoqueiro”, do mesmo livro de Ricardo Azevedo. Para a sistematização pedi também o preenchimento de um gráfico organizador como no modelo abaixo. Nele, as dezenove crianças presentes, deveriam desenhar ou escrever algo sobre elas mesmas, escrever sobre a personalidade de um motoqueiro e desenhar a visualização feita do motoqueiro.

Quadro 13: Gráfico organizador utilizado na estratégia de visualização.



“Motoqueiro é uma pessoa que acha (que) nunca tem medo, anda em cima de uma moto. Ele gosta de tudo o que é preto e nunca para de andar em sua moto” (JU)



“Eu acho que todos gostam de apostar corrida” (PLS).

b) Segunda etapa: retomando a estratégia

Para a segunda etapa da pesquisa, realizada em julho de 2011, o objetivo foi a retomada da estratégia de visualização, para melhor compreensão, sistematização e internalização em outras leituras feitas pelas crianças.

Nesse momento de retomada optei por escolher um livro de imagens para o moldar e para a prática guiada. Trata-se da história O gato Viriato, de Roger Melo (2002). Como são histórias curtas, utilizei uma história para moldar e outra para a prática guiada, ambas, porém, no mesmo dia.

Neste caso, a escolha de histórias com imagens foi intencional para que fosse possível exercitar a estratégia de visualização. Para que haja a compreensão da história é necessário que o leitor preencha os espaços entre uma cena e outra, criando imagens mentais.

Realizada em 25 de julho, escolhi para moldar a história “O pato”, e para realizar esse momento, foi necessário escanear as imagens do livro, de modo que cada cena ficasse em um slide, impedindo que ficasse visível o que aconteceria a seguir. Pois, no original, há uma sequência de cenas em uma mesma página.

Ao realizar a atividade, eu visualizava para compreender a história, dizendo para eles os motivos que me levavam a levantar hipóteses e que estavam diretamente relacionadas às imagens em minha mente. Depois preenchia o gráfico organizador. Minha expectativa era a

de que as crianças percebessem como a estratégia ocorria no momento em que eu realizava a leitura.

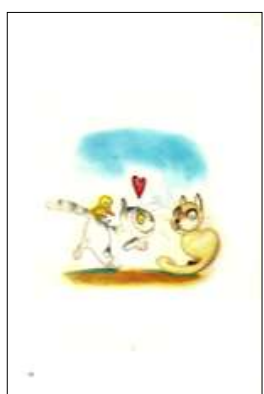
Apesar da etapa do moldar ser um momento no qual eles deveriam apenas ouvir, a participação foi grande, mesmo não tendo sido solicitados a colaborar. No trecho do diálogo abaixo é possível ver algumas visualizações que realizei.



P: eu acho que na próxima imagem o gato vai engolir esse patinho (as crianças cochicham várias possibilidades do que pode acontecer com o pato) ... é errei de novo a minha inferência ... ele não engoliu o pato



P: eu vejo um pato nas costas do gato e eu acho então que se tornaram amigos já que eles estão passeando e o gato está com uma cara muito satisfeita



P: ele encontrou uma gata e na minha cabeça já vejo os dois namorando e cuidando do patinho. Eu vejo um coração e eu imagino que ele já ficou apaixonado e que eles vão cuidar do patinho...



P: ai ai eu vejo a gata querendo comer o patinho e como eu tô achando que o gato e o patinho se tornaram amigos, ele não vai deixar...

A prática guiada ocorreu na sequência e utilizei a narrativa “Um vaso louco”, do mesmo livro de Roger Mello (2002). Nesta etapa do trabalho solicitei que realizassem a estratégia em duplas, seguindo os mesmos moldes da atividade anterior, ou seja, uma imagem em cada slide. Como se trata de um livro de imagens, reafirmei às crianças como é possível imaginar a história toda e visualizar o que não está desenhado, complementando, deste modo, o sentido da história.

Para viabilizar a estratégia utilizei um gráfico organizador configurado com as páginas do livro para facilitar a localização das ilustrações da história, como mostra o quadro abaixo. Este modelo de gráfico organizador foi usado em dois momentos: moldar e prática guiada.

Quadro 14: Gráfico organizador utilizado na segunda fase para o moldar e para a prática guiada.

Visualização		
Página	Eu vejo	Eu compreendo
	<i>BC: um gato e um vaso</i> <i>D: um gato e um vaso</i> <i>LU: um gato e um</i>	<i>BC: o gato vai derrubar o vaso</i> <i>D: que o vaso fala</i> <i>LU: o vaso vai cair em cima do gato</i>
	<i>MR: eu vejo um tromba no vaso ((risos))</i> <i>P: BC o que você enxerga lá?</i>	<i>MR: eu acho que de repente um elefante vai sair de lá</i> <i>BC: eu acho que o elefante vai sair do vaso também</i>
	<i>P: Cadê a tromba?</i> <i>PLS: o gato está assustado com o vaso</i>	<i>C: ele engoliu</i> <i>PLS: eu acho que vai aparecer outra coisa</i>

Fonte: STRICKER (2007).

No dia 29 de julho, ao propor a prática individual, escolhi o texto O morango vermelho maduro, o ratinho e o grande urso esfomeado, de Don e Audrey Wood (2007). O livro, com ilustrações coloridas, narra a história de um ratinho que tenta esconder um morango de um urso, mas este por sua vez não aparece na história. Um interlocutor oculto estabelece um diálogo com o ratinho, convencendo-o a dividir o morango com ele.

A expectativa era que os estudantes visualizassem quem poderia ter comido a outra parte do morango, pois esta resposta não aparece nem escrita e nem ilustrada no livro. Sendo assim, uma forma de compreender a história poderia ser por meio da estratégia de visualização, se desenvolvida, para que a informação pretendida pudesse ser complementada mentalmente.

Para essa atividade, utilizei outro gráfico organizador para dezenoves crianças preencheram sozinhas. Como não foi um modelo usado anteriormente, elas tiveram dificuldade para preenchê-lo e ficaram preocupadas com isso. Depois das dúvidas esclarecidas, elas conseguiram realizar a atividade.

As crianças sugeriram duas possibilidades de personagens que poderiam ter comido o morango: outro urso ou um ratinho, demonstrando que não realizaram a visualização como o esperado. Afinal, quem devora parte do morango é o narrador. E, neste sentido, quando alguns alunos conseguem visualizar o leitor, como aquele que ganha uma parte do morango, ou seja, eles mesmos, a estratégia é compreendida.

Quadro 15: Gráfico organizador utilizado na terceira fase da prática individual.

Visualização	<i>Eu vejo:</i> - <i>ele feliz;</i> - <i>assustado;</i> - <i>um rato colhendo um morango;</i> - <i>um ratinho preocupado.</i>
<i>Eu escuto:</i> - <i>o urso;</i> - <i>o barulho da pegada do urso;</i> - <i>o ratinho arrancando o morango para o urso não comê-lo.</i>	<i>Eu cheiro:</i> - <i>o morango cortado, o cheiro viaja pelo ar;</i> - <i>um morango maduro;</i> - <i>o aroma de um morango maduro, água na boca.</i>
<i>Eu sinto:</i> - <i>medo;</i> - <i>preocupação;</i> - <i>medo do urso querer comer o morango maduro.</i>	<i>Eu saboreio:</i> - <i>morango;</i> - <i>um morango maduro e vermelho.</i>
Quem dividiu o morango com o ratinho? Faça a ilustração. 	

Fonte: STRICKER (2007).

3.1.4 Inferência

A estratégia de inferência é fundamental para as habilidades de um leitor proficiente porque ela o auxilia a ler as entrelinhas do texto, entender o não explicitado, perceber as dicas deixadas pelo autor no texto. Segundo Girotto e Souza (2010), quanto mais desenvolvida a capacidade de inferir, maiores serão as chances de compreender em profundidade as leituras.

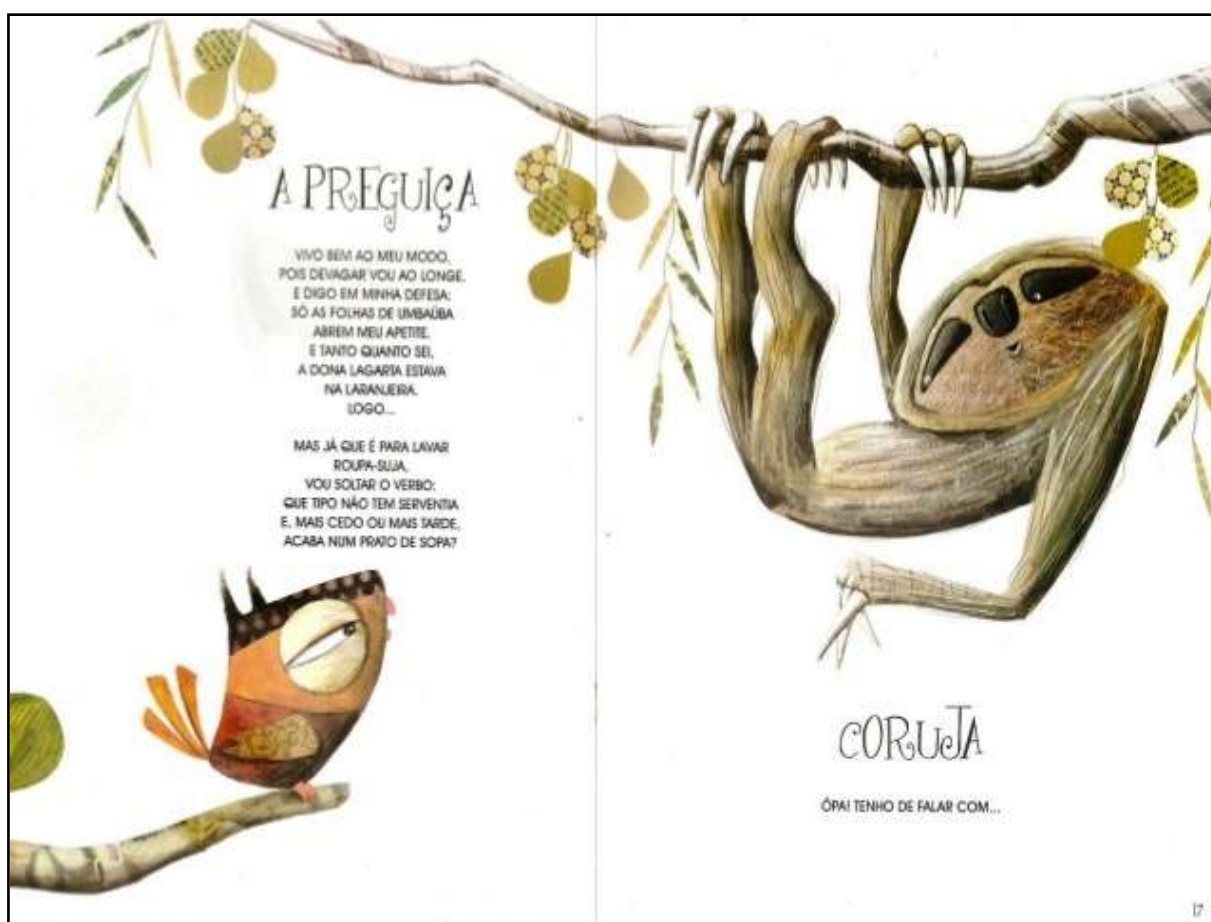
Para Harvey e Goudvis (2007), os leitores são capazes de inferir à medida que tomam o que já sabem, a partir do conhecimento prévio, e fundem com as dicas deixadas no texto, pelo autor, até chegar a uma conclusão. Quando não há inferência, não há uma compreensão profunda do texto. Inferir, portanto, é permitir que o leitor faça suas próprias descobertas sem o comentário do autor. Athans e Devine (2008) definem a inferência como a capacidade de fazer previsão e esta habilidade não só mantém o leitor interessado, mas também o auxilia na compreensão, quando ele testa sua hipótese. O leitor vai descobrindo o que acontece na história enquanto realiza a inferência que pode estar correta ou não. Este movimento é, segundo as autoras, como um jogo que o leitor joga enquanto lê, mas com a vantagem de que não se perde ponto ainda que ele esteja equivocado na sua hipótese. Inferir está baseado no contexto da própria história que dá pistas do que vai acontecer bem como, confirma a estratégia ou não e ajuda na compreensão da história.

a) Primeira etapa: ensinando a estratégia

Para essa etapa do trabalho realizada em abril de 2011, os objetivos foram: levar a criança a inferir informações implícitas no texto, a fim de compreender melhor o que lê; esclarecer que nem sempre nossas inferências são confirmadas, pois ao inferir levantamos uma hipótese que devemos verificar no decorrer da leitura se está concretizada ou não.

Desta maneira, escolhi três livros para cada momento: moldar, prática guiada e prática individual. O caso da lagarta que tomou chá de sumiço, de Milton Célio de Oliveira Filho (2007) foi lido no momento do moldar, no dia 27 de abril. Mostrei nele as inferências realizadas por mim e expliquei o porquê, quais as dicas dadas pelo texto que me levaram àquelas inferências. A escolha do livro permitiu um bom encaminhamento da atividade, pois nessa história há diversas passagens que permitem a realização de inferências, a começar pelo título: eu leio ‘quem tomou chá de sumiço’ e infiro que algum personagem irá desaparecer na história, pois ao ativar meu conhecimento prévio sei o que significa a expressão ‘chá de sumiço’.

Nessa narrativa, especificamente, há um mistério a ser desvendado, pois a lagarta, personagem da história, havia desaparecido. Para descobrir o que aconteceu o autor deixou pistas entre uma página e outra. No caso da narrativa poética de Milton Célio de Oliveira Filho tais dicas são dadas pelas palavras. O autor escolhe palavras que rimam com o personagem da página seguinte. Essas dicas contribuem para a realização de inferências que permitem as crianças descobrirem, através da investigação da coruja, que a lagarta sumira porque virara borboleta e não porque algum bicho a devorara. Segue um exemplo de inferência:



“A preguiça: Vivo bem ao meu modo. Pois devagar vou ao longe. E digo em minha defesa: Só as folhas de umbauça, abrem meu apetite. E tanto quanto sei A dona lagarta estava na laranjeira, logo... Mas já que é para lavar roupa-suja, vou soltar o verbo: que tipo não tem serventia e, mais cedo ou mais tarde, acaba num prato de sopa? Coruja: Ôpa! Tenho de falar com ...” (OLIVEIRA FILHO, 2007, p.16-17)

Foi possível mostrar para as crianças algumas inferências realizadas neste trecho como, por exemplo, o que significam as expressões:

“lavar roupa suja”: permite compreender que a preguiça ia tentar esclarecer o problema causador da discussão;

“vou soltar o verbo”: ajuda a entender que a preguiça ia falar tudo o que estava com vontade;

Explicar para as crianças como tais trechos auxiliam na busca da compreensão é um exercício importante. Elas podem vir a perceber como a história se desenrola e como mentalmente um leitor infere quando lê. Esta ação mental ajuda a compreender melhor a história.

Na prática guiada, realizada no dia 28 de abril, utilizei o livro *O caso das bananas* (2003), do mesmo autor do livro usado no moldar. Portanto, esta história segue a mesma lógica da anterior, ou seja, novamente há um mistério a ser desvendado.

O macaco, personagem central, acorda e percebe que suas bananas sumiram e mais uma vez a coruja investiga o que poderia ter acontecido. Novamente a investigação perpassa por vários acusados até que se chega à conclusão de que o macaco, em uma crise de sonambulismo, comeu suas bananas.

Para realizar esta estratégia usei como apoio um gráfico organizador para anotar como os estudantes estabeleciam suas hipóteses durante a leitura. Nesse momento, a interação com a turma foi intensa e todos queriam participar, porque o livro permitiu a realização de muitas inferências que foram confirmadas e isso causou grande alegria nas crianças, pois nesse exercício, comparavam suas hipóteses entre eles mesmos e com a narrativa, e ao mesmo tempo compreendiam a estratégia em si.

Quadro 16: Gráfico organizador utilizado na estratégia de inferência.

Inferência			
Criança	Palavra:	Eu pensei:	Isso me ajudou a entender:
JU	<i>Bolsa na barriga</i>	<i>No canguru</i>	<i>Que talvez a banana esteja na bolsa do canguru</i>
R	<i>Casaco de pintas</i>	<i>Na onça</i>	<i>Que ela poderia ter roubado o macaco</i>
JPS	<i>Pescoço comprido</i>	<i>Na girafa</i>	<i>Será que foi ela que roubou?</i>

<i>PD</i>	<i>Juba</i>	<i>No leão</i>	<i>É o próximo bicho a ser investigado</i>
<i>MR</i>	<i>Subiu em árvore</i>	<i>Na cobra</i>	<i>Era mesmo uma cobra</i>

Fonte: STRICKER (2007).

Na etapa da prática individual, realizada no dia 29 de abril, utilizei o livro Contos de enganar a morte, de Ricardo Azevedo (2003), com a história “O homem que não queria morrer”. É uma narrativa que conta a história de um jovem que conhece a morte por acaso e resolve procurar um lugar onde ninguém morria. Apesar de ter encontrado esse lugar, a morte encontra uma forma de enganá-lo e de levá-lo.

A história escolhida permitiu muitas inferências, pois durante o seu desenrolar era possível levantar hipóteses a respeito das tentativas que o personagem faria para enganar a morte. No entanto, é uma estratégia difícil de compreender e pôr em prática. O resultado é que muitas crianças não conseguiram realizar a atividade, que foi retomada na segunda etapa da pesquisa.

Para a sistematização da atividade optei pelo mesmo gráfico organizador, utilizado na prática guiada. Como se tratava de uma estratégia difícil, resolvi manter o mesmo gráfico para evitar confusões e dúvidas, e também para as crianças se sentirem mais seguras ao preenchê-lo. No entanto, das vinte e duas crianças que fizeram a atividade, nove deixaram o gráfico em branco. A justificativa foi que consideraram a estratégia difícil de realizar.

Quadro 17: Gráfico organizador utilizado nos momentos da prática guiada e individual.

Inferência			
Criança	Palavra:	Eu pensei:	Isso me ajudou a entender:
<i>R</i>	<i>Você já está morando aqui comigo há mais de quinhentos anos</i>	<i>Que ele acha que está no castelo, mas não está</i>	<i>Que ela ((a morte)) não deixa ele visitar a família</i>
<i>MO</i>	<i>Morrer</i>	<i>Que alguém não gostaria de morrer</i>	<i>Que alguém não quer morrer</i>
<i>D</i>	<i>Vulto</i>	<i>Que esse vulto era a morte</i>	<i>Que essa história vai ser de suspense</i>

<i>E</i>	<i>Lugar onde ninguém morria</i>	<i>Eu acho que ele não vai achar esse lugar</i>	<i>Ele achou esse lugar</i>
<i>MR</i>	<i>Você está morando aqui há mais de quinhentos anos</i>	<i>Que o rapaz ia fugir dali</i>	<i>Que o rapaz ia fugir dali</i>

Fonte: STRICKER (2007).

b) Segunda etapa: retomando a estratégia

Para a segunda etapa da estratégia de inferência, o objetivo era: retomá-la, a fim de que os estudantes a compreendessem, sistematizassem e internalizassem, para colocarem em prática em suas futuras leituras. Desta forma, ao retomar a atividade no mês de agosto, indaguei às crianças o que sabiam sobre essa estratégia e uma criança respondeu: “inferência é quando você olha alguma coisa e depois tenta adivinhar o que vai vir na outra linha” (R).

A partir da fala da criança, pude aprofundar o conceito, explicando-lhes que não se trata apenas de uma adivinhação, mas de uma tentativa de compreender aquilo que está implícito. O ‘adivinhar’ refere-se a uma tentativa de levantamento e verificação de hipóteses utilizadas nesta estratégia. A resposta da criança não estava incorreta, mas ampliei o conceito para que as dúvidas fossem esclarecidas.

Antes de realizar o momento do moldar propriamente dito, demonstrei com exemplos como realizamos a inferência. Usei uma tirinha da Magali, personagem da turma da Mônica, encaminhando a discussão de modo que as crianças percebessem o que pensamos quando lemos e como as inferências, o levantamento de hipótese e a ativação do conhecimento prévio foram fundamentais para a compreensão desta tirinha.



- *O que sei sobre a Magali é que ela é gulosa, comilona e adora sorvete;*
- *Quando ela diz que quer uma casquinha de sorvete é de esperar que não seja uma casquinha pequena;*
- *Quando ela diz “todas”, é possível inferir que ela quer o carrinho inteiro de sorvete, pois é gulosa, mesmo que tal informação não esteja escrita.*

Outro exemplo utilizado foi com um problema de matemática, no qual aparecia a palavra “diferença”. Foi possível explicar para as crianças que ainda que não esteja explicitado no problema o significado dessa palavra, posso inferir que se trata de uma conta de subtração.

Após tais exemplos realizei a estratégia em si, utilizando dois dias. O primeiro ocorreu no dia 5 de agosto, e foi designado para o momento do moldar e da prática guiada com a leitura do livro Pedro e Tina: uma amizade especial, de Stephen Michael King (1999).

Essa história foi escolhida porque apresenta dois personagens que se tornam grandes amigos. Essa amizade permite que um ajude a modificar o outro e vice-versa. Esta informação, no entanto, precisa ser inferida pelo leitor, que chega a essa conclusão ao analisar o texto e as ilustrações.

Lembro que o moldar é a demonstração da estratégia em foco, pelo professor, que lê e faz em voz alta suas inferências, enquanto que a prática guiada se refere à realização dessa prática pelo professor e pelas crianças, em conjunto. Desse modo, com uma parte do livro realizei o moldar e com a outra, a prática guiada, juntamente com as crianças. Utilizei o mesmo gráfico organizador da primeira fase, pois dessa forma já haveria uma familiarização com a dinâmica, facilitando a atividade.

Quadro 18: Gráfico organizador utilizado na estratégia de inferência.

Inferência			
Criança	Palavra:	Eu pensei:	Isso me ajudou a entender:
<i>P</i>	<i>Uma amizade especial</i>	<i>Quando se tem uma amizade especial é de alguém que eu gosto muito</i>	<i>Duas pessoas que são muito amigas e que se dão bem</i>
<i>R</i>	<i>Pedro tentava desenhar uma linha reta ela saía</i>	<i>Alguém que desenha torto é meio atrapalhado</i>	Vai ser a história de um menino atrapalhado

	<i>toda torta</i>		
<i>BC</i>	<i>Tudo certinho</i>	<i>Ela é certinha</i>	<i>A Tina vai ensinar o Pedro a ficar certinho também</i>
<i>PLS</i>	<i>A imagem do rabisco</i>	<i>Não sabia fazer uma letra</i>	<i>Que ele não sabe escrever</i>
<i>MO</i>	<i>Tina mostrou a diferença</i>	<i>Eu acho que se ela está ensinando ele a ser certinho ele vai ensinar pra ela a ser mais atrapalhada</i>	Ele a ensinou a fazer coisas atrapalhadas

Fonte: STRICKER (2007).

O gráfico acima mostra alguns exemplos de como a atividade foi encaminhada, permitindo que as crianças colocassem a estratégia em prática e compreendessem a história.

Para a prática individual, realizada no dia 8 de agosto, as vinte e duas crianças leram o livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes, de Mem Fox (1985). Nesse texto, o personagem principal, um menino, ao ajudar uma idosa em um asilo, a recuperar sua memória, realiza várias ações que precisam ser inferidas para que a história seja compreendida.

Destaco que a utilização da inferência não significa que as demais estratégias não possam ser ativadas durante a leitura. Podem e devem, porém, como já assinalei em outra passagem dessa tese, por enfocarmos essa estratégia naquele momento, toda vez que outras surgiam, orientava as crianças no sentido de poderem usá-las, mas que tentassem focar na nova estratégia, a ser registrada no gráfico organizador, a fim de que compreendessem como realizá-la.

Portanto, a sistematização deu-se com o mesmo gráfico organizador dos momentos anteriores, a fim de facilitar o momento de escrita para as crianças, pois muitas delas, em muitos momentos, sentiam-se inseguras no preenchimento dos seus gráficos. É possível observar que diferente da primeira etapa, nessa segunda as vinte e uma crianças conseguiram realizar inferências durante a leitura. Certamente em níveis diferentes, sendo algumas que permitem chegar à essência do livro e outras mais superficiais.

Quadro 19: Gráfico utilizado na estratégia de inferência.

Inferência			
Criança	Palavra:	Eu pensei:	Isso me ajudou a entender:
MR	<i>O título</i>	<i>Que vai ser uma avó com quatro netos</i>	<i>É a história de um menino e não de quatro netos.</i>
PD	<i>Quando ele pegou todos os seus pertences</i>	<i>Ele levou as coisas para dona Antônia lembrar dele</i>	<i>Que a memória da dona Antônia voltou</i>
MR	<i>Perdeu a memória</i>	<i>Acho que Guilherme Augusto vai ajudar a Sra. Antônia recuperar a memória</i>	<i>Ele está perguntando pra todos o que é memória</i>
PD	<i>Algo que vale ouro</i>	<i>Que ele irá procurar ouro</i>	<i>Ele não procurou ouro e sim a memória</i>
IP	<i>Que conhecia todo mundo que vivia no asilo</i>	<i>Eu acho que a vó dele vive no asilo e ele vai visitá-la todos os dias</i>	<i>Que é amiga dele.</i>

Fonte: STRICKER (2007).

3.1.5 Questões ao texto

A estratégia de questões ao texto foi um desafio, pois quando participei das oficinas de leitura e aprendi as estratégias, ela não foi demonstrada como as demais. Sendo assim, num primeiro momento, senti-me insegura em realizá-la e pude perceber o quanto deve ser difícil para as crianças fazerem todas as atividades solicitadas sobre as estratégias ao longo do ano. Por outro lado, esta foi a estratégia mais surpreendente, pois sua assimilação e a incorporação foram muito rápidas. Ela passou a fazer parte das atividades diárias da sala, bem como a ativação do conhecimento prévio.

Elaborar perguntas ao texto significa estabelecer um diálogo intenso com a narrativa e com as ideias do autor. Portanto, essa capacidade, quanto mais aguçada, permite que tenhamos condições de fazer perguntas profundas ao texto e, com isso, a compreensão também é mais intensa. “Quando estudantes silenciosamente perguntam para eles mesmos

questões sobre o conteúdo dos seus materiais de leitura, eles estão ativamente participando do processo de leitura” (ATHANS; DEVINE, 2008, p. 67, tradução minha), ou seja, eles estão construindo o sentido de sua compreensão.

Utilizamos o que Davis e Souza (2009) chamam de perguntas magras e perguntas gordas. Perguntas magras são aquelas cujas repostas são encontradas facilmente no texto, de forma explícita, e perguntas gordas, as mais complexas, cujas respostas nem sempre são encontradas ou, quando necessitam de um pensamento mais inferencial por parte do leitor.

Como afirmam Athans e Devine (2008), bons leitores fazem perguntas antes, durante e depois da leitura. As questões podem se referir ao conteúdo, ao autor, aos eventos, às ideias apresentadas no texto. Necessariamente, elas não são respondidas imediatamente e isto dependerá do tipo de questão formulada.

a) Primeira etapa: ensinando a estratégia

A expectativa para esse momento foi a de levar a criança à compreensão de como um leitor pode elaborar perguntas ao texto enquanto lê, para que perceba que ao estabelecer esse ‘diálogo interrogado’ com o texto, é possível aprofundar mais o seu entendimento.

As narrativas utilizadas para essa estratégia foram escolhidas por fazerem parte da renomada coleção de Andersen. As obras deste autor compõem um acervo com uma riqueza que “permite explorá-los em diferentes níveis e por diferentes públicos” (SANTOS; SOUZA, 2011, p. 15). Além disso, Andersen “responde pela autoria de seus contos, tendo apenas se inspirado em coletâneas obtidas das narrativas orais e compiladas ao longo da história da literatura” (SANTOS; SOUZA, 2011, p. 16) e essa característica, segundo as autoras, “coloca-o em uma posição diferenciada relativamente a Charles Perrault e aos Irmãos Grimm, os quais recriavam e recontavam contos que se originaram das narrativas orais” (p. 16).

Para o momento do moldar realizado em 10 de maio de 2011, utilizei uma dinâmica diferenciada, cujo objetivo era mostrar às crianças como pensei perguntas magras e gordas para esta história. Confeccionei um dado em tamanho grande com uma pergunta magra ou gorda em cada face, totalizando três de cada. As perguntas foram referentes ao livro *A pastora e o limpador de chaminés*, da coleção *Contos de Andersen*, recontada por Mary França e Eliardo França (1997) e deveriam ser respondidas por eles.

A narrativa conta a história de uma pastora de porcelana e seu amado limpador de chaminé. Eles vivem em cima de um armário de madeira entalhado e querem se casar. Porém um chinês, que se diz avô da pastora, decide que ela se casará com o general. Determinada a ficar com o limpador de chaminé, resolve fugir com ele e seu avô, ao tentar pegá-la, cai de

cima do armário e se quebra. Quando, porém, eles conseguem chegar ao teto, a pastora avista a imensidão da cidade e decide voltar para casa. Ao retornar, vê que seu avô foi consertado, mas impossibilitado de qualquer movimento. Por isso, quando o general exige que ele dê ordem à pastora para casar-se com ele, o pobre nada pode dizer, pois não conseguia se mexer e, assim, a pastora vive feliz ao lado do seu limpador de chaminé.

Para a dinâmica, a sala foi dividida em dois grupos de crianças e, depois da história lida por mim, elas lançavam o dado e respondiam as questões. Em seguida eu anotava as respostas em um gráfico organizador, como o do quadro 18. Portanto, as respostas foram coletivas.

Quadro 20: Gráfico organizador utilizado no momento do moldar, com as perguntas do dado.

Perguntas magras	Respostas	Perguntas gordas	Respostas
<i>Como era a pastora de porcelana?</i>	<i>Ela usava uma flor no cinto, uma tiara, um sapato e um cinto que eram de ouro, e um cajado.</i>	<i>Por que a pastora quis voltar?</i>	<i>Ela ficou muito ansiosa para sair de lá. Quando ela viu que o mundo não era o que ela imaginava, quis voltar.</i>
<i>Por que a pastora não queria entrar no armário?</i>	<i>Porque se ela entrasse no armário queria dizer que ela ia se casar com o general, mas ela queria se casar com o limpador de chaminé.</i>	<i>Por que o limpador achou que fosse tolice a pastora querer voltar?</i>	<i>Porque ela já havia fugido e se voltasse teria que se casar com o general.</i>
<i>Por que o velho chinês se quebrou?</i>	<i>Porque quando o limpador e a pastora fugiram, o velho os perseguiu. Ele caiu da mesa e se quebrou em três pedaços.</i>	<i>Por que o velho chinês permitiu que a pastora se casasse com o limpador?</i>	<i>Porque ele não conseguia mais se mover.</i>

Fonte: STRICKER (2007).

Para a prática guiada, realizada em 12 de maio, fiz a leitura do livro Nicolau Grande e Nicolau Pequeno, de Andersen, recontada por Mary e Eliardo França (1997). Trata-se da história de dois sujeitos que tinham o mesmo nome, Nicolau. Um deles possuía quatro cavalos e por isso era chamado de Nicolau Grande e o outro, apenas um, era o Nicolau Pequeno. Com sua esperteza, Nicolau Pequeno enriquece, para desespero de Nicolau Grande e este, por sua vez, tenta a todo custo se vingar, mas suas tentativas são frustradas, pois nada sai como ele planeja. E para piorar a situação, Nicolau Pequeno consegue ficar mais rico. Em sua última tentativa, Nicolau Grande acredita que se jogado ao rio também ganhará um rebanho, pois o mesmo acontecera com Nicolau Pequeno. Desta vez, porém, ele acaba morrendo afogado, deixando o outro tranquilo, rico e feliz.

Na realização da atividade elaboramos as questões em conjunto e preenchemos o gráfico organizador com questões magras e gordas. Certamente as gordas são mais difíceis de serem elaboradas, porque exigem uma maior compreensão leitora e, portanto, não apareceram com tanta frequência como as magras. No entanto, trata-se da primeira vez que as crianças têm consciência de que estão elaborando questões ao texto de maneira sistematizada; sendo assim, considerei que se saíram bem.

Quadro 21: Gráfico organizador utilizado na estratégia de questões ao texto.

Perguntas magras	Respostas	Perguntas gordas	Respostas
<i>Será que Nicolau Pequeno vai se vingar tomando os cavalos dele?</i>	<i>Sim, ele enganou o Nicolau Grande que matou os seus cavalos.</i>	<i>A mulher percebeu que o saco não era mágico?</i>	<i>Não tem essa resposta no texto, mas achamos que sim.</i>
<i>Nicolau Pequeno vai dar seu couro mágico?</i>	<i>Não, ele vendeu.</i>	<i>Quem é malvado?</i>	<i>Os dois são malvados.</i>
<i>Nicolau Grande vai desistir de matar Nicolau Pequeno?</i>	<i>Não, ele tentou de novo.</i>	<i>Nicolau Pequeno merecia ter ficado rico?</i>	<i>Acho que não, porque ele ficou rico enganando os outros.</i>

Fonte: STRICKER (2007).

A prática individual foi realizada no dia 13 de maio com a participação de vinte e uma crianças. Solicitei a leitura da história João Trapalhão, também adaptado de Andersen por Mary e Eliardo França (1992).

Esta narrativa conta a história de um pai que tinha três filhos que foram à corte tentar casar com a princesa. Dois deles eram considerados inteligentes, pois um sabia o dicionário em latim e o outro entendia de leis, mas o terceiro, João Trapalhão, não tinha valor. Ao chegar ao castelo, entram numa fila gigantesca e quando se deparam com a princesa, ouvem dela uma pergunta inusitada. Eles engasgam ao tentar responder e são dispensados. João Trapalhão, por sua vez, quando indagado, responde de maneira espontânea e é escolhido por ela.

A tarefa dos estudantes era ler a história, elaborar questões que considerassem necessárias para compreenderem melhor o texto e classificá-las em magras e gordas. Um exercício com um alto grau de dificuldade. As crianças participaram muito, porém surgiram bem mais questões magras que gordas. Este resultado era esperado porque, até então, as crianças estavam acostumadas apenas a responder questões elaboradas pelo livro didático ou pela professora. Esta era a primeira vez que elas deveriam elaborar as questões e buscar suas respostas em suas próprias leituras. Ainda que magras, considere como um passo importante na aprendizagem delas. Vale ressaltar que esta estratégia encoraja os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem a participar, ainda que suas questões sejam óbvias.

O gráfico organizador abaixo ilustra, com alguns exemplos, as questões elaboradas pelas crianças.

Quadro 22: Gráfico organizador utilizado na estratégia de questões ao texto.

Perguntas magras	Respostas	Perguntas gordas	Respostas
<i>Qual dos três irmãos vai se casar com a princesa? (D)</i>	<i>Com o João Trapalhão.</i>	<i>Será que João vai se vingar dos irmãos?(MO)</i>	<i>Não.</i>
<i>Será que a princesa vai gostar do presente?(BC)</i>	<i>Sim.</i>	<i>Será que João é muito trapalhão?(N)</i>	<i>Não.</i>
<i>João conquistou a princesa?(E)</i>	<i>Sim</i>		

Fonte: STRICKER (2007).

É possível notar que apenas dois alunos conseguiram realizar questões um pouco mais densas que os demais. No geral, como apontei acima, as crianças realizaram muitas questões magras e a questão “qual dos três irmãos vai se casar com a princesa” ou “com quem a princesa irá se casar” foi elaborada por doze crianças. Do total houve ainda quatro crianças que não elaboraram questões.

b) Segunda etapa: retomando a estratégia

Na segunda etapa, realizada em agosto de 2011, o objetivo foi a retomada da estratégia, para haver compreensão e sistematização por parte das crianças. Dividi as atividades em dois dias. Para os momentos do moldar e da prática guiada, realizadas em 10 de agosto, utilizei o livro *A bruxa Salomé*, de Don e Audrey Wood.

Este livro conta a história de uma mãe e de seus sete filhos, cujos nomes são os dias da semana. Ao sair de casa a mãe recomenda que eles não abram a porta para ninguém, porém, enganados pela bruxa, esta é aberta e as crianças são transformadas em comidas e levadas embora. A mãe, ao retornar, descobre que os filhos tinham sido carregados e sai pela floresta em busca deles. Quando encontra a cabana da bruxa, consegue entrar e vê seus filhos, transformados, em cima da mesa. Antes, porém, de devorá-los, a bruxa dá uma chance à mãe, que deveria adivinhar qual comida era cada um de seus filhos. Conforme a mãe acertava, as crianças voltavam ao normal e “viveram felizes para sempre”.

Com relação a uma parte da leitura elaborei as questões para modelar a estratégia em si e com o restante do livro elaborei-as juntamente com as crianças. Elas foram anotadas na lousa e classificadas em magras e gordas. Foi uma tarefa demorada, mas necessária, para que percebessem quais questões eram mais facilmente respondidas, e quais precisavam de articulações além do texto.

Para a sistematização utilizei outro modelo de gráfico organizador, que serviu de apoio e foi preenchido coletivamente ao final da atividade. Nele havia espaço para questões elaboradas antes, durante e depois da leitura, como é possível notar no exemplo abaixo:

Quadro 23: Gráfico organizador utilizado na estratégia de questões ao texto.

Antes da leitura	Durante a leitura	Depois da leitura
<i>A bruxa é má?</i>	<i>As crianças vão obedecer ao conselho da mãe?</i>	<i>Será que a bruxa morreu mesmo ou se escondeu?</i>
<i>As crianças estão fazendo</i>	<i>As crianças vão deixar a</i>	<i>Se a mãe precisasse, ela</i>

<i>bagunça?</i>	<i>bruxa entrar?</i>	<i>realmente cortaria os pés?</i>
<i>A bruxa vai comer as crianças?</i>	<i>Será que a bruxa vai raptar alguma criança?</i>	<i>Por que a mãe estava determinada a buscar seus filhos?</i>
<i>Onde as crianças estão brincando?</i>	<i>Será que a bruxa vai transformar as crianças em alguma coisa para passar pela cidade sem ser notada?</i>	<i>Como ela sabia em que foram transformados?</i>

Fonte: STRICKER (2007).

Após a elaboração do quadro, retomamos cada pergunta e analisamos para saber quais eram magras e quais eram gordas. Apesar da maioria ainda ser constituída de questões magras, algumas gordas começaram a aparecer.

No momento da prática individual, realizada no dia 11 de agosto, solicitei que as vinte e uma crianças lessem o livro Janjão, o fortão e Pinote, o fracote, de Fernanda Lopes Almeida (1982). Esta história conta como Pinote, considerado fraco, derrota com sua inteligência, o Janjão, que por ser forte, batia e mandava em todo mundo. Apesar de Janjão exigir que todos o obedecessem, ele percebe que não podia mandar no que pensava Pinote.

– *Pirata Pinote! Estou reparando que você não me obedeceu em nada. Quer ir preso?*

– *Não quero, não, Rei.*

– *Então por que não está rindo?*

– *Se o senhor quiser, eu posso rir com a boca.*

Janjão fez a maior caçada de Pinote:

– *Ha! Ha! Ha! Só se pode rir com a boca, bobão!*

– *Engano, Rei. A boca pode estar rindo e o pensamento não estar.*

Janjão ficou furioso:

– *Pois diga ao seu pensamento que ele tem que achar graça nas minhas piadas!*

– *Sim, senhor.*

Janjão contou outra piada. Pinote riu com a boca. Janjão ficou na maior dívida. De repente Janjão começou a chorar. Todos foram socorrer Janjão, que teve de ser carregado para casa. Ficou de cama e emagreceu três quilos. Nunca mais conseguiu brincar sossegado de Rei dos Piratas. Ficava sempre com aquela cisma:

– *Que será que o pensamento do Pinote está pensando?* (ALMEIDA, 1982, p.23-32)

A atividade consistia na elaboração de questões para o preenchimento do gráfico organizador abaixo. Os estudantes deveriam marcar com um X as respostas encontradas ou não no texto. Assim, cabiam às crianças duas tarefas bem complexas: elaborar questões e classificá-las. Nessa etapa todas as crianças elaboraram questões tanto magras como gordas.

Quadro 24: Gráfico organizador utilizado na prática individual da estratégia de questões ao texto.

Criança	Questões	Respostas	
		Está no texto	Não está no texto
<i>BP</i>	<i>Pinote vai brigar com Janjão?</i>	<i>X</i>	
<i>D</i>	<i>Pinote vai dar uma lição no Janjão?</i>	<i>X</i>	
<i>PD</i>	<i>Janjão nunca mais vai dar uma de valentão?</i>		<i>X</i>
<i>JU</i>	<i>Por que Pinote ficou calado todo esse tempo?</i>		<i>X</i>
<i>MR</i>	<i>Será que eles vão ser amigos?</i>		<i>X</i>
<i>E</i>	<i>Será que o pensamento dele ((Pinote)) está achando graça?</i>		<i>X</i>
<i>JPE</i>	<i>Será que Janjão parou de bater na turma?</i>		<i>X</i>

Fonte: STRICKER (2007).

Finalizei essa estratégia em agosto e, na sequência, tendo em vista o que havia traçado e planejado com relação ao ensino das estratégias de leitura, iniciei o trabalho com a estratégia de sumarização.

3.1.6 Sumarização

A estratégia de sumarização refere-se à capacidade de elencar no texto o importante e o interessante. Ao selecionar o que é importante, encontramos o que é fundamental em um texto e, desta forma, a compreensão é muito maior. Apesar das autoras Harvey e Goudvis (2007) sugerirem que ao se ensinar esta estratégia devemos priorizar textos informativos, optei por utilizar prioritariamente os literários, devido a quantidade de livros presentes na escola, recebidos pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Isto não significa que esta estratégia foi usada exclusivamente com texto literários, mas esclareço que para a coleta de dados da pesquisa foi preciso fazer uma opção.

As autoras Athans e Devine (2008) afirmam que para preparar uma concisa sumarização, os estudantes devem avaliar ideias, selecionar quais serão incluídas, quais serão omitidas ou combinadas com outras. O desenvolvimento da habilidade para determinar quais ideias são fundamentais, para realizar a sumarização, é complexo e depende do uso de muitas outras habilidades de compreensão. A sumarização é um breve recontar ou descrever o sentido das ideias e eventos que ocorreram na leitura realizada, selecionando somente as partes importantes, decidindo o que poderá ser deixado e o que deverá ser incluído. Para isto devem-se encontrar os fatos-chave e os detalhes.

Dividi novamente o trabalho com essa estratégia em duas etapas e optei por escolher textos narrativos mais concisos para facilitar a compreensão da estratégia de sumarização. O objetivo nesse momento foi o de facilitar a aprendizagem dos estudantes. Desse modo, lancei mão das fábulas, pois são mais curtas.

a) Primeira etapa: ensinando a estratégia

Para a realização da primeira etapa que ocorreu em maio de 2011, o propósito foi a compreensão das crianças de como podemos sumarizar uma história, ou seja, separar o importante, dos detalhes. Ao realizar esse exercício elas se depararam com os trechos fundamentais de um texto, o que contribuiu para uma maior compreensão. Dessa maneira, utilizei o livro *O leão e o ratinho – Fábulas de Esopo*, tradução de Sérgio Caparelli (1993), para o momento do moldar, realizado no dia 17 de maio. Trata-se do gênero fábula, da conhecida história em que o ratinho, ao cair nas garras do leão pede clemência e é libertado. Eis que um dia o leão é surpreendido por uma rede dos caçadores, vê-se preso e indefeso, mas acaba por receber a ajuda do ratinho que rói as cordas e liberta o rei da selva.

Após proceder à leitura do texto, reli e fui dizendo tudo que se passou em minha mente e como realizei a sumarização, ou seja, expliquei o que destacara e por que tais partes eram importantes no texto. O que é importante não pode ser ignorado; caso contrário, perdemos a lógica da narrativa e a coerência da história. Ia concomitantemente preenchendo um gráfico organizador que continha duas colunas: uma para anotar o importante no texto e a outra, para registrar o detalhe. O quadro abaixo traz exemplos da maneira como realizei a sumarização.

Quadro 25: Gráfico organizador utilizado para a sumarização.

Sumarização	
<i>O que é importante</i>	<i>O que é detalhe</i>
<i>O ratinho que estava brincando e se escondeu na boca do leão.</i>	<i>Descrição da rocha e da caverna.</i>
<i>O leão ficou bravo porque foi acordado. O rato pede desculpas e o leão perdoa.</i>	<i>A promessa do rato de ajudar o leão caso ele fosse solto; e a ameaça do leão.</i>
<i>O leão é pego numa armadilha e o ratinho o ajuda.</i>	<i>A tentativa desesperada do leão para se soltar.</i>

Fonte: FLARE (2007).

Realizada no dia 18 de maio, procedi da mesma forma com a prática guiada, mas agora com a participação das crianças. Utilizei o livro *O conselho dos ratos* da mesma coleção, assim como o mesmo gráfico organizador. Decidimos em conjunto os momentos da história considerados importantes e os considerados como detalhes.

O trabalho com as fábulas foi fundamental, pois como são curtas, pudemos em conjunto, ler e reler várias vezes a fim de identificar qual parte era importante ou não. Esta tarefa não é fácil e nem simples, pois as crianças nunca tinham realizado esse tipo de reflexão sobre as histórias lidas. Até mesmo porque é difícil dizer que esta ou aquela parte da história é um detalhe, pois esses detalhes tornam a narrativa interessante e atrativa; em outras palavras, o detalhe também tem sua importância. O que não podemos perder de vista é a essência da história, pois ela garante a coerência dos fatos. Ainda que se desconsiderem os detalhes, é possível compreendê-la.

Foi uma atividade complexa e, mesmo a história sendo curta, os debates sobre como decidir o que escolher foram longos. Considerei um avanço as tentativas das crianças em realizar uma tarefa que muitos adultos não dão conta de fazer.

A fábula conta a história de uma reunião de ratos que tem por finalidade encontrar uma forma de resolver seu maior problema: saber quando o gato se aproxima. A sugestão de pendurar um guizo na ponta do rabo do gato é bem-vinda, porém o conflito permanece, pois não há voluntários para realizar tal tarefa.

O gráfico organizador usado coletivamente nessa etapa foi o mesmo da anterior e ele colaborou para que ficasse registrado o que as crianças pensaram enquanto realizavam a atividade.

Quadro 26: Gráfico organizador utilizado para a sumarização.

Sumarização	
<i>O que é importante</i>	<i>O que é detalhe</i>
<i>Os ratos viviam apavorados por causa do gato</i>	<i>O gato enorme, feroz e lambe os beiços.</i>
<i>O gato viajou</i>	<i>Ele foi buscar uma gata</i>
<i>Os ratos foram discutir a situação</i>	<i>O gato comeria mais ratinhos</i>
<i>Os ratos estavam tentando se livrar do gato</i>	<i>Eles lembraram os estragos que o gato fez</i>
<i>Um rato sugeriu amarrar um guizo no gato para saber que ele está chegando</i>	<i>Um ratinho explica para outro ratinho o que era guizo</i>
<i>Ninguém quis amarrar o guizo</i>	<i>As desculpas dos ratos</i>

Fonte: FLARE (2007).

No momento da prática individual, realizada em 19 de maio, solicitei às crianças que procedessem à leitura do livro *A margarida friorenta*, de Fernanda Lopes de Almeida (1996), e depois retomassem e selecionassem as informações importantes na história. Foi possível o preenchimento do gráfico organizador, como nos momentos anteriores. Apesar de não se tratar de uma fábula, esta história também possui um enredo não muito longo, que contribuiu para a realização da atividade.

A história narra o que acontece com uma margarida, chamada Friorenta, que a princípio está no jardim. Quando anoitece ela começa a tremer de frio e a borboleta, ao perceber, pede para o cachorro Moleque levá-la para a casa de Ana Maria. Mesmo dentro da casa da menina, e agasalhada, ela ainda tremia de frio. Seu frio passa quando a menina lhe dá um beijo.

Depois que leram a história, as vinte e duas crianças tentaram, em duplas, sumarizar, preenchendo o gráfico organizador. Elas tiveram dificuldade em realizar a atividade e a consideraram difícil. O exemplo abaixo ilustra o trabalho da dupla de crianças que mais se aproximou da sumarização. As demais apesar de tentarem, não conseguiram sumarizar adequadamente.

Quadro 27: Gráfico organizador para a estratégia de sumarização.

Sumarização		
Crianças	O que é importante na história	O que é detalhe na história
BC e JA	<i>A margarida não parou de tremer com nada que Ana Maria arranhou.</i>	<i>Ai passou a borboleta azul. Ela parou de voar. A margarida se escondeu nas suas folhas.</i>
	<i>Para a Margarida parar de tremer Ana Maria teve que dar um beijo</i>	<i>Arranhou um casaquinho, uma casinha.</i>

Fonte: FLARE (2007)

b) Segunda etapa

Para a segunda etapa, que aconteceu em agosto de 2011, o objetivo foi a retomada da estratégia de sumarização para as crianças tirarem suas dúvidas. Como considerei difícil a atividade em si, optei, nessa etapa, por utilizar três dias: 25 de agosto para o moldar, 26 de agosto para a prática guiada, e 29 de agosto para a prática individual. Nesse sentido, a segunda etapa dessa estratégia diferiu da segunda etapa das demais, em que ocupei apenas dois dias.

As histórias escolhidas para trabalhar essa estratégia fazem parte do livro Sete histórias para contar, de Adriana Falcão (2008), e foram selecionadas porque são narrativas curtas que auxiliaram na execução da estratégia, ao permitirem retomá-las e relê-las quando necessário. Esse livro contém narrativas que fogem a uma estrutura comum e apresentam

temas interessantes em suas histórias. Seus finais diferem do tradicional ‘e viveram felizes para sempre’. As crianças gostaram das histórias do livro, bem como de suas ilustrações, e certamente isso foi um fator positivo que as aproximou da obra literária, desenvolvendo essa estratégia e as demais, ainda que nesse momento a prioridade fosse a sumarização.

Na etapa do moldar, enfoquei principalmente o que pensei e selecionei como fatos importantes da história e os motivos que me levaram a escolhê-los. Essa ação é importante para o preenchimento do gráfico organizador, pois mostra, de maneira prática, como se deve proceder ao tentar realizar essa estratégia.

Realizei uma primeira leitura da história “Vida de piolho” (FALCÃO, 2008) e retomei-a em seguida, relendo vários trechos para explicar o que era importante, o que era detalhe e o porquê da escolha. Foi uma ação dialogada com o texto e com as ideias do autor. Cada ação pensada por mim era dita em voz alta para as crianças perceberem o que estava em pauta em cada parte da narrativa e em cada escolha. Agia como modelo e, junto a essa ação, preenchia o gráfico organizador, o mesmo utilizado na primeira etapa. Enquanto realizava a atividade e explicava a estratégia em uso, falava o quanto era difícil em uma leitura elencar o que era importante, mas que esse era um exercício fundamental que todo leitor deveria realizar.

O gráfico organizador ficou preenchido da seguinte maneira:

Quadro 28: Gráfico organizador utilizado para a estratégia de sumarização.

Sumarização	
<i>O que é importante na história</i>	<i>O que é detalhe na história</i>
<i>Um piolho que gostava de pensar.</i>	<i>Pensava sobre a vida, sobre a morte.</i>
<i>Um piolho esperto que sempre muda de lugar, muito cabeça.</i>	<i>Dorme em cabeça diferente todas as noites; pula de cabeça em cabeça; de criança em criança</i>
<i>O piolho acha que as pessoas não pensam. Apenas ele.</i>	<i>Vida animada. Aprendia muito.</i>
<i>Ele resolveu viver como uma pessoa.</i>	<i>Só tinha a parte de cima e queria uma vida diferente.</i>
<i>Procurou um corpo, mas resolveu ficar com o seu</i>	<i>Alfinete, fósforo, bola de gude, procurou muito.</i>

Fonte: FLARE (2007).

O momento da prática guiada foi conduzido da mesma forma e realizei a leitura da história “Qualquer coisa serve”, também retirada do livro de Adriana Falcão (2008). Ou seja, lia, relia e argumentava em voz alta, mas desta vez, com a participação da turma toda e juntos fomos preenchendo o gráfico organizador.

Debatemos sobre quais passagens podíamos considerar importantes, ou não, e por quê. Foi um importante exercício, pois nesse momento tirei as dúvidas das crianças sobre como preencher o gráfico organizador e corriji possíveis equívocos acerca da compreensão da estratégia focada.

O gráfico organizador preenchido coletivamente ficou da seguinte maneira:

Quadro 29: Gráfico organizador utilizado para a estratégia de sumarização.

Sumarização	
O que é importante na história	O que é detalhe na história
<i>Uma menina que gostava de tudo. Ela não pensava.</i>	<i>As coisas que ela gostava.</i>
<i>As coisas estavam ficando de qualquer jeito.</i>	<i>Cada brincadeira, programa de TV, besteira, nota, lugar.</i>
<i>Um dia ela ouviu alguém falar que ela gostava de qualquer coisa.</i>	<i>Ela ficou incomodada com aquilo que ouviu.</i>
<i>A partir daí separou as coisas boas das ruins</i>	<i>Não podia gostar de tudo.</i>
<i>Cada coisa tinha que ser melhor para agradá-la e o mundo foi ficando melhor.</i>	<i>Devagarzinho, aos pouquinhos.</i>

Fonte: FLARE (2007).

No momento seguinte, o da prática individual, a mesma dinâmica foi utilizada, mas as crianças realizaram sozinhas. Para isso elas leram a história “História ao contrário”, do mesmo livro, e quando terminaram retomei oralmente os acontecimentos da história. Depois que debatemos a essência da narrativa, pedi que sistematizassem seus pensamentos no gráfico organizador. Após a sumarização, solicitei que as vinte e duas crianças, compartilhassem o que era importante nessa história, como nos modelos abaixo em que estão descritas as respostas de três crianças:

Quadro 30: Gráfico organizador utilizado para a estratégia de sumarização.

O que é importante?	O que é importante?	O que é importante?
<i>V</i>	<i>MR</i>	<i>R</i>
<i>Os pais só trabalhavam</i>	<i>É uma história de pai e mãe. A mãe tem que ser mãe.</i>	<i>As mesmas coisas que o pai fazia de pai. As mesmas coisas que a mãe fazia de mãe.</i>
<i>Um dia resolveram fazer ao contrário</i>	<i>O pai e mãe resolveram fazer tudo ao contrário.</i>	<i>Um dia o pai e a mãe resolveram fazer coisas de crianças</i>
<i>Chegaram em casa depois da diversão</i>	<i>Eles se divertiram e ficaram crianças. Fizeram pedido para a estrela.</i>	<i>Ao chegar, os filhos perguntaram o que aconteceu.</i>
<i>Os filhos perguntaram por que se atrasaram, não respondem e vão comer.</i>	<i>Chegaram em casa, pediram licença e foram comer;</i>	<i>E eles fizeram uma bagunça na cozinha e se divertiram à beça.</i>

Fonte: FLARE (2007).

Houve outras atividades que contribuíram para a compreensão dessa estratégia, que foi considerada pelas crianças como de difícil realização, mas discutirei como se deu esse aprendizado no próximo capítulo.

3.1.7 Síntese

A capacidade de sintetizar está ligada à de sumarização, pois primeiro elencamos o mais importante em um texto para então chegarmos à sua compreensão. A partir daí sintetizamos as ideias. A estratégia de síntese, segundo Harvey e Goudvis (2007), refere-se à habilidade de resumir um texto e dar nossa impressão pessoal sobre ele, ligar isso a nosso conhecimento prévio e gerar um novo conhecimento. Athans e Devine (2008) também concordam com esta definição e afirmam que quando os estudantes são capazes de construir um novo sentido ou um novo conhecimento, eles estão sintetizando. Para isso os estudantes

usam as estratégias aprendidas anteriormente, selecionando aquelas que eles consideram mais apropriadas na busca da compreensão, como, por exemplo, a de sumarizar.

Segundo as autoras Athans e Devine (2008) a estratégia de síntese pode ser ensinada de várias maneiras: em um texto de ficção, determinar como a personagem muda do começo até o fim da história; identificar o problema e a solução na história; utilizar gráficos organizadores são alguns exemplos. Elas sugerem ainda, utilizar textos curtos para que possam ser retomados sempre que necessário, pois esta ação facilita aos estudantes o aprendizado desta estratégia.

Assim como a sumarização, a síntese é uma estratégia de leitura que nos permite compreender com mais profundidade o texto, o pensamento do autor. Apenas leitores autônomos possuem essa habilidade desenvolvida.

a) Primeira etapa: ensinado a estratégia

Para essa etapa, realizada em maio de 2011, o objetivo foi levar as crianças ao entendimento de que, depois de uma leitura, podemos sintetizá-la. Expliquei que quando isso acontece, compreendemos melhor o texto, pois adquirimos a habilidade de leitores autônomos que “alcançam um entendimento mais complexo do texto” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 103).

No dia 24 de maio, no momento do moldar, realizei a leitura da história O veterinário maluco, de Milton Camargo (1995). Para síntese, optei por utilizar um gráfico organizador com a estrutura da narrativa, pois as crianças têm esse esquema internalizado, visto que esse trabalho é bem encaminhado no ciclo I do ensino fundamental.

Terminada a leitura, utilizei a estratégia de sumarização e a partir dela elaborei a síntese. Pensando em voz alta realizei essas ações, na expectativa de que as crianças percebessem como é possível elaborar uma síntese.

Após o preenchimento do gráfico organizador feito por mim, realizei oralmente minha síntese para as crianças, utilizando o gráfico, que ficou preenchido da seguinte maneira:

Quadro 31: Gráfico organizador utilizado para a estratégia de síntese.

Síntese				
Situação inicial	Evento perturbador	Ação dos personagens	Resolução do problema	Ação finalizadora
-Um veterinário conhecido como maluco; - O amestrador o procura para curar a pulga; - O veterinário faz um remédio; -a pulga aumenta e diminui de tamanho; - a pulga fica curada e o amestrador agradece.	- o veterinário confunde a poção com seu remédio; - ele bebe e fica pequeno.	- ele resolve se esconder; Vai parar em um formigueiro; - as formigas o levam até a rainha; -ele quer ir embora, mas a rainha não deixa; - a rainha só deixará se ele a curar.	- o veterinário pede para as formigas buscarem algumas ervas; - ele faz um remédio e a rainha toma; - a rainha fica curada.	- a pulga encontra o veterinário; - Ele é homenageado pela rainha; - volta para a casa e toma a poção para crescer.

Fonte: elaboração do próprio autor.

Na prática guiada, realizada no dia 30 de maio, e determinada por ações conjuntas, repeti a atividade com a leitura do livro *A curiosidade premiada*, de Fernanda Lopes de Almeida (1988), de que as crianças gostaram muito.

Para iniciar a atividade retomei as características necessárias para se fazer uma síntese. Juntos, pensávamos em voz alta e elas me diziam, sem dificuldades, como preencher o gráfico organizador. Utilizei-o novamente, pois enfoca a estrutura da narrativa e isto facilitou a compreensão das crianças. Após o preenchimento do gráfico, solicitei que algumas crianças elaborassem a síntese oralmente e, por fim, elaborei a minha, que escrevi no diário de bordo e li, depois, para elas:

“Era uma vez uma menina muito curiosa que se chamava Glorinha. Como ela era muito curiosa, fazia perguntas sem parar e sem pensar. Os pais de Glorinha foram, então, pedir um conselho à Dona Domingas. Ela disse para os pais responderem todas as perguntas. Os pais passaram a responder a tudo e começaram a perguntar o que não sabiam. Quando não tinham respostas iam perguntar para os especialistas. Com isto as perguntas foram ficando mais elaboradas. Eles descobrem então, que existe um mundo curioso”

As crianças consideraram essa estratégia bem difícil de ser realizada e não gostaram muito da ideia de ter que escrever depois da leitura. Realizar, portanto, a prática individual, seria um desafio.

Para a prática individual, feita no dia 31 de maio, as crianças realizaram novamente o exercício das fases anteriores, sozinhas. Leram a história A galinha que criava um ratinho, de Ana Maria Machado (2002), preencheram o mesmo gráfico e elaboraram a síntese. Foi uma atividade difícil, mas as crianças não tiveram receio em tentar. O trabalho mútuo, o respeito e o vínculo afetivo estabelecido na sala com as crianças gerava tranquilidade para a realização da tarefa. Mesmo com alguns equívocos, por parte das crianças, na realização da estratégia, considerei a atividade muito positiva, pois poucos adultos sabem e conseguem pôr essa estratégia em prática.

A escolha da história colaborou para a realização da atividade; foi criteriosamente selecionada, porque era curta e apresentava a estrutura da narrativa desejada para o preenchimento do gráfico organizador.

A dúvida das crianças no momento de realização da atividade era se precisavam escrever o que estava no gráfico organizador ou não. A orientação foi para que fizessem a síntese com suas palavras, visto que o gráfico era para ajudar a sumarizar os fatos importantes da história.

O gráfico abaixo demonstra como uma criança procedeu ao realizar a atividade e, na sequência, a síntese realizada por ela. No total foram dezenove crianças que realizaram a síntese.

Quadro 32: Gráfico organizador utilizado para a estratégia de síntese.

Síntese				
Situação inicial	Evento perturbador	Ação dos personagens	Resolução do problema	Ação finalizadora
- Há muito tempo morava um casal que não tinha nenhum pintinho, mas criava um ratinho	- O pai esquece o que a mulher dele diz e manda o filho abrir a porta; - O pai morre, pois a raposa o come, mas o ratinho não.	- Ela ((a galinha)) resolve armar um plano contra a raposa e o plano funciona.	- O galo é retirado da barriga da raposa; - Ela nunca mais atacou ninguém.	- Os pais vão embora e a raposa é levada pela correnteza.

Fonte: elaboração do próprio autor.

“Era uma vez uma família formada por um galo e uma galinha que não tinha pintinhos, mas tinham um ratinho para criar. Um belo dia, a mãe vai lavar a louça e avisa que não era para abrir a porta. O pai era muito distraído e falou para o filho abrir a porta. A raposa deu um pulo e comeu o galo. O rato corre e fala para a mãe fazer alguma coisa. A mãe arruma um plano para resgatar o pai do ratinho. O plano funciona, eles vão embora na maior tranquilidade e a raposa é levada pelo rio” (MO).

b) Segunda etapa: retomando a estratégia

Para essa etapa, o objetivo foi a retomada da estratégia para as crianças poderem compreendê-la, internalizá-la e colocá-la em prática em suas leituras.

Uma estratégia difícil de ser realizada porque é preciso que o leitor tenha as habilidades leitoras e escritoras desenvolvidas, tais como a estratégia de sumarização, por exemplo. Além disso, se o assunto a ser sintetizado for desconhecido, a atividade certamente ficará comprometida. Diante disso, é preciso considerar também a idade das crianças, que varia entre 9 e 10 anos.

A retomada da estratégia foi realizada em três dias durante o mês de setembro. O gráfico organizador da primeira etapa foi mantido nessa também, para facilitar a utilização por parte das crianças.

Escolhi o livro Sete histórias para contar, de Adriana Falcão (2008), com a história “A menina que só pensava no daqui a pouco”, para o momento do moldar, realizado no dia 11 de

setembro. A seleção desse livro ocorreu pelo fato de suas histórias serem concisas, tornando a elaboração da síntese mais fácil. O mesmo procedimento ocorreu na segunda etapa. O gráfico organizador foi preenchido de modo que primeiro sumariei e depois elaborei a síntese da história. Assim, os procedimentos de ler a história, pensar em voz alta, sumarizar e elaborar a síntese poderiam servir de modelo para as crianças.

O trecho selecionado, abaixo, revela o momento em que a atividade foi desenvolvida e como ficou minha síntese dessa história:

P: olha como eu faria a síntese ... eu teria que garantir todas as partes da história mas de uma maneira curta ... como eu resumo essa história? Do que fala essa história? É a história de uma menina que pensava demais nas coisas que iam acontecer ... por pensar demais no depois, deixava de aproveitar o agora ... quando a menina percebe que não adiantava ficar preocupada com o depois, volta a se divertir com as coisas que ela fazia ... pronto, dá pra entender?
Cs: sim

No momento da prática guiada, realizada no dia 12 de setembro, fizemos em conjunto a estratégia, com a leitura do livro Winnie, a feiticeira, de Korky Paul (1998). Para isso, procedi à sumarização, seguida da síntese da história. A participação da turma foi bem intensa e a sistematização deu-se com o preenchimento do gráfico organizador utilizado anteriormente.

A escolha do texto foi fundamental para que as crianças realizassem corretamente a estratégia, pois elas gostaram muito da história. É divertida e possui um enredo curto, o que permitiu a retomada da leitura quando necessária. Além disso, apresentei a narrativa com o livro e com a caixa que conta histórias – um material que fica disponível na biblioteca. A caixa foi confeccionada pelos professores na própria escola, sugerida por Lima e Valiengo (2011) e tem um potencial grande ao cativar as crianças que se encantam com o material; porém, neste caso, elas preferiram o livro, porque as ilustrações são completas e com mais detalhes.

Discutimos quais partes eram importantes, realizando, para isso, uma divisão por páginas, pois o livro contribui para que isso seja feito. Abaixo descrevo dois trechos que ilustram a participação das crianças:

“P: da página sete a página onze, o que tem de importante?”
C: ela pintou o gato de verde
P: mas antes do gato?
C: ela transformou

P: isso eu tenho que dizer ... a feiticeira o transformou em um gato verde ... ela o enxergava, mas na grama ele ficava?

C: feio

C: camuflado”

“P: é a história de uma bruxa

M: que morava numa casa

P: que morava numa casa toda preta ... ela tinha ((as crianças conversam))

- - para sem conexão texto-texto - - ela tinha um gato que era todo preto ...

aí vem o problema dela ... por causa disso a feiticeira

M: não o enxergava

P: vivia

L: tropeçando

P: não ... por causa disso a feiticeira nem sempre

M: o via

P: o enxergava

M: e vivia tropeçando

P: síntese! Vamos resumir ... por causa disso a feiticeira nem sempre o enxergava

M: a gente tem que pôr tudo o que é importante”

Depois de rever o que era essencial para essa história, ou seja, depois de realizar a sumarização, procedemos à escrita coletiva da síntese, que ficou registrada em um cartaz na sala de aula, servindo de modelo e referência:

“É a história de uma bruxa que morava numa casa toda preta. Ela tinha um gato que era todo preto. Por causa disso, a feiticeira nem sempre o enxergava. Para resolver o seu problema, a bruxa deixa seu gato colorido, mas isto o deixa triste. O jeito foi fazer voltar a cor do seu gato e transformar a cor da sua casa, deixando-a colorida. Esta narrativa conta a história de uma bruxa que, por gostar muito do seu gato, muda tudo a sua volta para deixá-lo feliz”.

De acordo com a proposta dos autores norte-americanos, na elaboração da síntese deve-se constar as impressões do autor sobre sua leitura. Trata-se de uma estratégia de difícil realização. Na primeira etapa de aplicação da pesquisa, ensinei como realizar o resumo da história e nessa fase tinha como perspectiva que as crianças comesçassem a se posicionarem mediante suas leituras. No exemplo acima, é possível notar que elas conseguiram apenas no final, tecer um breve comentário sobre a personagem principal, mas ainda incompleto para se considerar como síntese. No entanto, fiquei satisfeita com a atividade, por considerar o esforço que as crianças fizeram para elaboração dessa síntese e por isso não fiz tantas interferências nesse momento.

No dia seguinte, as crianças realizaram a prática individual, que aconteceu no dia 13 de setembro, e sugeri que realizassem a atividade da seguinte maneira:

1. Realizar a leitura da história Chiquinha Mota Pereira, do livro Sete histórias para contar, de Adriana Falcão (2008);
2. Preencher o gráfico organizador para sumarizar;
3. Proceder à síntese.

Havia muita preocupação por parte das crianças em conseguir realizar corretamente a atividade e esclareci que para mim, como professora, o importante era que tentassem.

Como destaca Athans e Devine (2008), para a realização da síntese é necessária a utilização de outras estratégias e, durante essa atividade, duas ficaram em destaque e precisaram ser usadas para melhor compreensão da leitura: a sumarização e a inferência.

Quando elencamos o que é importante na história, sumarizamos, e quando lemos nas entrelinhas, inferimos. No caso dessa história, as duas estratégias foram necessárias.

A inferência ocorreu na medida em que era preciso perceber que o único nome que aparece é da amiga imaginária da menina, a personagem principal, que também dá nome ao título da história. Sem notar essa omissão, muitas crianças consideraram o título como o nome da personagem principal e não de sua amiga invisível.

Ao término, compartilhamos o que entenderam da história, resgatando o que estava nas entrelinhas e algumas crianças leram suas sínteses. Dos vinte e quatro participantes, certamente nem todos realizaram de maneira correta e algumas ficaram incoerentes, pois não conseguiram elencar os fatos principais da história. Por outro lado, considerei a tentativa positiva, pois a história exige que as estratégias estejam desenvolvidas para que ela possa ser compreendida em profundidade.

O exemplo abaixo ilustra como E realizou sua síntese a partir do gráfico organizador utilizado:

Quadro 33: Gráfico organizador utilizado para a estratégia de síntese.

Encontrando o que é importante	
Página	Ideia principal
42 – 43	<i>A história é de uma menina que tinha uma amiga que era imaginária que se chamava Chiquinha Mota Pereira.</i>
44 – 45	<i>Ela não ficava chateada porque todos os amigos dela não viam a Chiquinha.</i>
46	<i>Um menino foi falar com a Chiquinha e</i>

	<i>ela falou com ele.</i>
47	<i>Chiquinha falou que ele era o amigo imaginário dela, só que a menina não via ninguém.</i>

Fonte: elaboração do próprio autor.

Escreva agora a síntese desta história

“É a história de uma menina que tinha uma amiga imaginária chamada Chiquinha Mota Pereira. Todos os amigos dela não viam a Chiquinha. Um dia Chiquinha cumprimentou um menino que era imaginário, então a menina não via o garoto e nem ele a via. A amiga de Chiquinha Mota Pereira concluiu que a falta de imaginação estava ficando cada vez mais grave” (E).

Como destaquei anteriormente, trata-se de uma estratégia de difícil execução e o fato das crianças terem tentado já significa uma conquista. Como as demais estratégias, esta também adentrou as outras disciplinas e outras tipologias textuais durante as aulas e, desse modo, as crianças começaram a sintetizar com mais propriedade. Mas essas análises serão abordadas no próximo capítulo.

Dessa forma, fechei o ciclo, perpassando todas as estratégias. Nesse ponto do trabalho, a dinâmica da sala e todas as ações estavam embasadas nas estratégias de leitura estadunidenses, pois a leitura estava presente em todo momento na sala de aula, em todas as disciplinas, e a postura das crianças perante a forma de ler já havia se alterado. Elas demonstravam gostar de ler com a forma aprendida no decorrer do ano e externalizavam isso quando colocavam as estratégias em prática.

Apresento, no último capítulo, as reflexões pertinentes no que se refere à terceira fase da pesquisa e às demais categorias de análise elencadas. O objetivo dessa parte da tese é demonstrar como as estratégias de leitura podem ser incorporadas às atividades do professor, auxiliando no processo de ensino e de aprendizagem da leitura.

Capítulo 4

Compreendendo o texto: uma relação dialógica

A proposta para este capítulo é a realização de análises que avaliem o alcance dos objetivos da pesquisa, ou seja, como o trabalho encaminhado permitiu que as estratégias de leitura dos EUA fossem ensinadas em contexto brasileiro e como elas se tornaram uma maneira eficaz dos educandos compreenderem os livros literários. Certamente, as estratégias em si não são capazes de garantir tal formação, pois, como já afirmei anteriormente, as estratégias não se caracterizam como simples técnica ou receita a ser seguida. Os resultados da pesquisa indicam, também, que para melhorar a leitura das crianças outros pontos precisam ser considerados: 1. a atuação docente; 2. a seleção dos textos literários; 3. a atividade da criança enquanto sujeito leitor. A intersecção destes três pontos pode resultar num trabalho significativo sobre as estratégias de leitura.

Avaliar o que foi desenvolvido e demonstrar como as estratégias colaboraram para a formação do leitor é uma tarefa complexa, pois é difícil captar exatamente o que as crianças pensam enquanto leem e como seus pensamentos se tornam mais elaborados nesse processo. Contudo, a metodologia de pesquisa adotada permitiu confirmar a hipótese de que as estratégias podem colaborar de maneira significativa para formar crianças leitoras, na medida em que possibilitam sua interação ativa com o texto e as colocam como sujeitos pensantes.

Nessa perspectiva, as categorias de análises eleitas foram: 1. as estratégias em uso, momento em que apresento a terceira fase da pesquisa e as apreciações de quais estratégias foram incorporadas pelas crianças; 2. a escolha literária dos materiais e o planejamento das atividades que constituíram ações importantes para a formação dos pequenos leitores; 3. as relações dialógicas entre professor-estudante, estudante-estudante e estudante-texto e sua importância para a compreensão leitora; 4. as ações docentes para fora da sala de aula, que englobam as práticas de leitura, e para além das aulas de língua portuguesa, que demonstram como o leitor estratégico aprende a se relacionar com o conhecimento.

4.1 As estratégias em uso

Durante o ano, foi perceptível que ao aprender as estratégias de leitura os educandos as colocavam em prática, como, por exemplo, ativando o conhecimento prévio quando necessário. No entanto, o que analiso neste tópico são os modos como eles utilizaram as estratégias, na busca da compreensão, e às quais delas recorreram. Para isto, apoio-me na terceira fase da pesquisa, que tinha como perspectiva a ‘aplicação das estratégias em conjunto’, e na última delas, que tratou da ‘avaliação final’.

4.1.1 A terceira fase da pesquisa: aplicando e avaliando as estratégias de leitura

As atividades dessa terceira fase foram realizadas no fim de setembro e início de outubro e previam que as crianças usassem as estratégias em uma situação de leitura, sem direcionamento a que recorrer, ou seja, sem minha intervenção. A expectativa era que os educandos percebessem que, em uma leitura, interagimos com o texto e isto é favorecido pela utilização das estratégias de leitura. A escolha literária utilizada para essa fase da pesquisa foi fundamental para o êxito da atividade.

Foram escolhidas três histórias: uma delas um conto clássico da literatura, *A roupa nova do imperador*, de Hans Christian Andersen (2001), e as outras duas retiradas do livro *O livro dos pontos de vista*, de Ricardo Azevedo (2006): “Meu nome é cachorro” e “Meu nome é gato”.

A escolha da história de Andersen ocorreu porque esse conto apresenta um conflito interessante, que nos faz pensar a respeito da verdade e da relação de poder existente entre os personagens. Trata-se de um imperador muito vaidoso que, a qualquer custo, realizava seus desejos para se vestir bem. Dois trapaceiros, sabendo disso, apresentam-se como costureiros do mais fino traje jamais criado e por conta disso ganham muitas pedras preciosas para fazer essa roupa que tinha uma especificidade: só seria vista por quem fosse competente o suficiente para estar no cargo ocupado. Embora, obviamente, ninguém a visse, revelar esta verdade era declarar-se incompetente. A única personagem que diz a verdade é uma criança, ao ver o imperador desfilar nu. Apesar de todos os deboches que se seguem à exclamação do garoto, de que o rei estava nu, este mantém sua pose e segue com o seu cortejo.

A marca de atemporalidade leva o leitor a adentrar-se no mundo da fantasia, quando se depara com o “Era uma vez” e com a própria descrição dos personagens: rei, palácio, imperador, que também concorrem para que haja esse encontro com o livro. As crianças, e acredito que também os adultos, gostam desse tipo de história.

É uma obra cuja estrutura “é marcada pelos vazios que chamam o leitor para preenchê-los, dando vida ao mundo formado pelo autor. Cada criança os preencherá de uma maneira, de acordo com sua vivência, experiência e imaginação, e não apenas decifrando o código.” (SANTOS; SOUZA, 2011, p. 34). Neste caso, é necessário que as crianças coloquem em prática as estratégias que já tenham incorporado, para preencher esses espaços presentes na obra. É o que aconteceu com a turma com que trabalhei ao longo do ano letivo.

Para a realização da atividade, a leitura do livro *A roupa nova do imperador*, expliquei todos os detalhes necessários para que as crianças não tivessem dúvidas. Combinamos alguns

códigos para o uso dos lembretes autocolantes, a saber: T-T para conexão texto-texto, IN para inferência, VI para visualização, e assim por diante. Houve um diferencial nessa fase: todas as crianças tinham o livro em mãos. A recepção da obra foi mais intensa do que nas fases anteriores, em que os textos ou eram projetados na parede da sala, ou o acesso a eles se dava por meio de cópias.

Ao término da leitura, as crianças colaram seus lembretes autoadesivos em cartazes fixados na sala de aula, dizendo qual estratégia realizaram. Com isto, foi possível tecer um panorama das estratégias mais utilizadas durante a leitura. Mas, mais que isto, saber até que ponto as estratégias contribuíram para uma melhor compreensão do texto.

Retomei oralmente o que tinha acontecido na história e juntamente com as crianças, resumamos e depois a sintetizamos:

P: do que fala esta história?

R: é um rei () que gostava muito de roupas novas né ai::: mandou dois costureiros fazerem uma roupa nova, costurar

P: hum, só isso?

C: não

P: fala, BC

BC: ninguém conseguia ver a roupa e no dia desfile eles mentiram pro rei, pro imperador e fingiram que tinham feito a roupa ... o imperador não quis contar pra ninguém que não a via ... ele achava que se ele contasse iam achar que ele era estúpido ... então ninguém viu até que uma criança falou aí ele:::

P: continuava como se nada tivesse acontecido...

BC: hã hã

P: alguém quer acrescentar alguma coisa?

Cs: não não

Em uma conversa coletiva com as crianças e da afirmação de que entenderam a história, resalto a maneira como as estratégias foram utilizadas por elas, indicando como esse uso auxiliou o processo de monitoramento da compreensão. O quadro abaixo ilustra quantitativamente, as estratégias mais usadas:

Quadro 34: Estratégias utilizadas durante a leitura.

Estratégias					
Conexão			Questões ao texto	Inferência	Visualização
Texto-leitor	Texto-texto	Texto-mundo			
13	12	13	29	15	4

Fonte: elaborada pelo próprio autor.

Os dados do quadro demonstram as diversas estratégias em uso e em que intensidade elas ocorreram. A partir da análise desses dados vale indagar: de que maneira as crianças realizaram as estratégias? Quais relações estabeleceram com a história lida?

É possível responder as indagações ou tecer um parâmetro de como elas atuaram, mas identificar profunda e exatamente o que cada criança pensou no momento da sua leitura é incomensurável. Podem-se depreender algumas relações pertinentes que foram captadas nos momentos de escrita dos adesivos autocolantes, quando leram e realizaram as estratégias, e que elenco a seguir, seguindo a sequência:

- a) Conexões;
- b) Questões ao texto;
- c) Inferência;
- d) Visualização.

a) Conexões

A estratégia de conexão texto-leitor permite uma aproximação com o livro. Como afirmam Girotto e Souza (2010) “fazer conexões com as experiências pessoais facilita o entendimento”, pois os “leitores fazem naturalmente conexões entre os livros e fatos de suas vidas” (p. 67).

Quadro 35: Estratégias utilizadas durante a leitura.

Conexões			
Criança	Palavra ou trecho do texto	Minha conexão	Tipo de conexão
<i>BC</i>	<i>Roupa nova</i>	<i>Quando vou comprar roupas novas</i>	<i>T-L</i>
<i>E</i>	<i>Vendo nada</i>	<i>Quando fui à biblioteca e vi a</i>	<i>T-L</i>

		<i>sessão braile</i>	
<i>E</i>	<i>Olhos</i>	<i>Quando fiz exame de vista</i>	<i>T-L</i>
<i>IP</i>	<i>Mão para frente</i>	<i>Quando estou sonâmbula eu fico com as mãos para frente</i>	<i>T-L</i>
<i>IP</i>	<i>Criança</i>	<i>Minha irmã me chama de criança</i>	<i>T-L</i>
<i>JE</i>	<i>Roupas</i>	<i>Quando minha mãe compra roupas</i>	<i>T-L</i>
<i>JE</i>	<i>Dinheiro</i>	<i>Quando minha mãe tem dinheiro</i>	<i>T-L</i>
<i>JE</i>	<i>Luxo</i>	<i>Quando minha mãe ficou um luxo</i>	<i>T-L</i>
<i>JE</i>	<i>Trabalho</i>	<i>Quando meu pai vai ao trabalho</i>	<i>T-L</i>
<i>LU</i>	<i>Arreganha os dentes</i>	<i>Lembrei da minha cachorra</i>	<i>T-L</i>
<i>MR</i>	<i>Dinheiro</i>	<i>Meu avô me deu R\$100,00 nessa semana</i>	<i>T-L</i>
<i>MR</i>	<i>Roupa</i>	<i>Quando vou à cidade comprar roupa</i>	<i>T-L</i>
<i>PD</i>	<i>Tecelões</i>	<i>De uma tia minha que é costureira</i>	<i>T-L</i>
<i>V</i>	<i>Instalaram</i>	<i>Do meu computador antigo e novo</i>	<i>T-L</i>

Fonte: elaborada pelo próprio autor.

A vivência das crianças levou-as a realizar as conexões acima conforme iam lendo a história. Tratando-se da estratégia que tiveram facilidade em aprender e incorporar em suas leituras é possível afirmar que todas as conexões texto-leitor realizadas nessa fase da pesquisa foram coerentes.

Quadro 36: Estratégia de conexão texto-texto.

Conexões			
Criança	Palavra ou trecho do texto	Minha conexão	Tipo de conexão
<i>AB</i>	<i>Imperador</i>	<i>O imperador – filme</i>	<i>T-T</i>

<i>E</i>	<i>Espelho</i>	<i>Branca de Neve</i>	<i>T-T</i>
<i>E</i>	<i>Cueca</i>	<i>Capitão Cueca</i>	<i>T-T</i>
<i>E</i>	<i>Aranha</i>	<i>Homem Aranha – filme</i>	<i>T-T</i>
<i>E</i>	<i>Invisível</i>	<i>O homem invisível – livro</i>	<i>T-T</i>
<i>E</i>	<i>Ministro</i>	<i>Harry Potter e a ordem da fênix</i>	<i>T-T</i>
<i>E</i>	<i>Imperador</i>	<i>A nova onda do imperador</i>	<i>T-T</i>
<i>PD</i>	<i>O imperador na casa e seus criados</i>	<i>Garfield</i>	<i>T-T</i>
<i>PD</i>	<i>Mentirosos</i>	<i>O mentiroso</i>	<i>T-T</i>
<i>PLS</i>	<i>Imperador</i>	<i>O novo imperador</i>	<i>T-T</i>
<i>V</i>	<i>Invisível</i>	<i>O homem invisível – filme</i>	<i>T-T</i>
<i>V</i>	<i>Invisível</i>	<i>O menino invisível – livro</i>	<i>T-T</i>

Fonte: elaborada pelo próprio autor.

Quando nos deparamos com uma história, lida ou ouvida, “começamos a conectar temas, personagens e problemas de um livro” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 67). Essas atitudes são próprias de leitores que possuem a estratégia de conexão desenvolvida e as crianças demonstraram, através de suas conexões texto-texto, terem compreendido esta estratégia, colocando-a em uso.

Para Harvey e Goudvis (2007), quando ensinamos a estratégia de conexão para as crianças, elas aprendem “novos hábitos de pensamento sobre leitura” (p. 68, tradução minha) e uma vez tendo um repertório rico de histórias e narrativas, elas começam a “conectar temas, personagens, e questões de um livro a outro” (p. 68, tradução minha). Considerando tais afirmações, foram essas as ações que as crianças realizaram ao se lembrarem de fatos da vida, de outros livros e de temas gerais como é possível verificar nos quadros acima.

Segundo as autoras, de início as crianças realizam conexões como treinamento da estratégia, mas depois elas passam a perceber que realizar conexões lhes permite ativar o conhecimento dominado, buscando naquilo que sabem os elementos que permitirão uma ancoragem do que estão tentando entender e/ou aprender.

Quadro 37: Estratégia de conexão texto-mundo.

Conexões			
Criança	Palavra ou trecho do texto	Minha conexão	Tipo de conexão
<i>AB</i>	<i>Roupa nova</i>	<i>Da banda Roupa Nova</i>	<i>T-M</i>
<i>BC</i>	<i>Trapaceiros</i>	<i>Lembrei dos trapaceiros do mundo (os políticos corruptos)</i>	<i>T-M</i>
<i>C</i>	<i>Trabalho</i>	<i>Lembrei do trabalho dos escravos</i>	<i>T-M</i>
<i>C</i>	<i>Desfile</i>	<i>Eu me lembrei do desfile que tem no aniversário de Marília</i>	<i>T-M</i>
<i>E</i>	<i>Desfile</i>	<i>Carnaval</i>	<i>T-M</i>
<i>E</i>	<i>Criados</i>	<i>Lembreis dos escravos</i>	<i>T-M</i>
<i>E</i>	<i>Trabalho</i>	<i>Dos desempregados</i>	<i>T-M</i>
<i>JE</i>	<i>Roupa nova</i>	<i>Da banda Roupa Nova</i>	<i>T-M</i>
<i>JPE</i>	<i>Imperador</i>	<i>Do primeiro imperador do Brasil</i>	<i>T-M</i>
<i>M</i>	<i>Roupa nova</i>	<i>Da banda Roupa Nova</i>	<i>T-M</i>
<i>MO</i>	<i>Roupa nova</i>	<i>Da banda Roupa Nova</i>	<i>T-M</i>
<i>MR</i>	<i>Desfile</i>	<i>Dos desfiles que tem no mundo</i>	<i>T-M</i>
<i>V</i>	<i>Trapaceiros</i>	<i>Lembrei dos assassinos da juíza</i>	<i>T-M</i>

Fonte: elaborada pelo próprio autor.

A estratégia de conexão texto-mundo, demonstrado no quadro acima, ocorre entre o trecho lido e algum acontecimento mais global do lugar onde vive o leitor ou do mundo. Chama a atenção nesse quadro a ocorrência da palavra “roupa nova” escrito por quatro crianças, remetendo-se a um conjunto musical que possui esse nome e que é do conhecimento delas.

Segundo Girotto e Souza (2010), quando as crianças aprendem a estratégia de conexão, elas passam a incorporar em suas leituras e isso se deu no decorrer da pesquisa. Para as autoras, o “propósito de fazer conexões é aumentar o entendimento para que o pensamento da criança não escape para outras áreas alheias ao texto” (p. 68).

b) Questões ao texto

A estratégia de questões ao texto também foi utilizada pelas crianças quando procederam à leitura do texto. Na primeira etapa da pesquisa, houve crianças que não conseguiram elaborar perguntas, sendo que os demais criaram em sua maioria, perguntas superficiais ao texto. Gradativamente essa estratégia, como apontei anteriormente, foi incorporada às ações das crianças e nessa fase da pesquisa é possível afirmar que os níveis de questionamento variaram, porém, houve muitas questões que permitem um aprofundamento maior da leitura e conseqüentemente da compreensão.

Assinalo que cinco estudantes elaboraram questões referentes a dúvidas sobre o significado das palavras: “o que é um tear?” (JU); “o que são tecelões?” (AB); “o que é órbita?” (AB); e “o que é dócil?” (IP); “o que são cortesãos?” (PLS). Ao se depararem com essa dificuldade, a compreensão foi interrompida e a pergunta surgiu na expectativa de encontrar um mecanismo que os ajudasse a entender. Tinham, portanto, controle e monitoramento da compreensão, acionando mecanismos metacognitivos que os levou a buscar a estratégia de questões ao texto.

Outra análise pertinente acerca das questões elaboradas pelas crianças se refere àquela que está diretamente ligada à essência da narrativa. Essas questões revelam que os educandos estavam compreendendo o que liam, pois suas perguntas convergiam para o ponto central da narrativa: o imperador via sua roupa invisível? E seus súditos, como reagiram? E mesmo não vendo, sairia para o desfile? Qual a reação das pessoas na rua?

Desse modo, essas questões elaboradas por elas, as conduzem a realizarem a interpretação da história, na medida em que inferem, para construção do sentido.

O quadro abaixo ilustra tais questões e as demais que permitiram às crianças aprofundar o nível de compreensão:

Quadro 38: Estratégia de questões ao texto.

Questões ao texto	
<i>Todo mundo se acha estúpido? (V)</i>	<i>Será que o rei conseguirá ver o traje? (MO)</i>
<i>O que vai acontecer se ele for à rua?(PD)</i>	<i>O imperador acreditará no tecido invisível?(PD)</i>
<i>Por que ele achou as roupas magníficas?(R)</i>	<i>Será que o imperador vai ver a roupa? (MV)</i>

<i>Será que vão rir do imperador? (BC)</i>	<i>Será que o imperador vai notar que a roupa vai ser invisível? (BP)</i>
<i>Será que desta vez o imperador aprendeu a lição? (R)</i>	<i>Será mesmo que o imperador vai gostar e colocar mesmo não vendo nada? (JA)</i>
<i>Por que ele gostava tanto de roupas novas? (R)</i>	<i>Será de verdade essa roupa? É invisível? (V)</i>
<i>O que aconteceu com os tecelões que fugiram? Será que eles voltarão lá? (MR)</i>	<i>Será que o ministro vai mentir para o rei? (MO)</i>
<i>Os tecelões ainda estão mentindo? Serão presos? (MR)</i>	<i>Será que o ministro vai contar a verdade para o imperador, que ele não viu nada? (JA)</i>
<i>O imperador irá encontrar os trapaceiros? (BC)</i>	<i>Será que todo mundo vai falar: —Ai que lindo!? (JA)</i>
<i>Será que um dia os trapaceiros vão aparecer de novo? (MV)</i>	<i>Será que o imperador vai gostar da roupa? (BC)</i>
<i>E por que ninguém fez ou falou nada? (R)</i>	<i>O imperador encontrará outra pessoa para fazer suas roupas? (BC)</i>
<i>Será que o imperador mora na China? (MO)</i>	<i>O que vai acontecer se ele for à rua? (V)</i>
<i>Será que ele vai andar nu? (JP)</i>	<i>Por que os trapaceiros fizeram isso? (R)</i>

Fonte: elaborada pelo próprio autor.

As crianças são curiosas, isto é fato. O papel dos professores, segundo Harvey e Goudvis (2007) deveria ser o de estimular as perguntas em sala de aula, mas há uma preocupação maior em que as crianças mais respondam do que questionem. Para as autoras, os questionamentos impulsionam o leitor a entrar profundamente na leitura. “Como adultos leitores, nós questionamos o tempo todo, frequentemente, sem pensar sobre isto” (p. 81, tradução minha). Ao prestar atenção nos questionamentos que realizamos durante um pequeno trecho de um texto, concluímos que eles são muitos.

Esta estratégia foi a mais usada pelas crianças, não somente nessas leituras, bem como nas demais. Quando aprenderam, passaram a utilizá-la em todas as leituras que realizavam de todas as disciplinas do currículo. E para as autoras, “questionar nos engaja e nos mantém na leitura” (p. 82, tradução minha), pois “quando nossos estudantes questionam e buscam por

respostas, nós sabemos que eles estão monitorando, compreendendo e interagindo com o texto para construção de sentido, e isto é exatamente o que nós esperamos para o desenvolvimento de leitores” (HARVEY, GOUDVIS, 2007, p. 82, tradução minha).

c) Inferência

Como afirma Harvey e Goudvis (2007), a “inferência é o alicerce da compreensão” (p. 105, tradução minha) e não ocorre somente na leitura, uma vez que além das inferências relacionadas aos textos também inferimos gestos, olhares, atitudes, a linguagem corporal como um todo.

Para que fosse perceptível como as crianças pensaram ao realizar a estratégia de inferência, optei por elencar quais foram feitas pelas crianças da sala, de modo que ficasse perceptível a forma como elas elaboraram as inferências na busca da compreensão.

Quadro 39: Estratégia de inferência.

Inferências		
Criança	Palavra ou trecho do texto	Eu pensei...
	<i>Encontraram o tear vazio</i>	<i>Acho que vão prender os tecelões.</i>
<i>E</i>	<i>A roupa nova do imperador</i>	<i>Acho que ele vai ganhar uma roupa nova e vai ficar se achando.</i>
<i>JÁ</i>	<i>Imperador</i>	<i>Eu acho que o imperador vai ficar preocupado com a roupa nova que ele mandou fazer.</i>
<i>JÁ</i>	<i>Desfile</i>	<i>Ele vai lá fora e todo mundo vai rir dele.</i>
<i>JÁ</i>	<i>Pessoas</i>	<i>Alguém vai reparar na roupa.</i>
<i>JP</i>	<i>Ministro</i>	<i>O ministro será despedido</i>
<i>MO</i>	<i>Imagem dos trapaceiros</i>	<i>Eu acho que os dois serão presos.</i>
<i>MO</i>	<i>Ministro</i>	<i>Eu acho que o ministro não verá o tecido.</i>
<i>MO</i>	<i>Trapaceiros</i>	<i>Eu acho que eles vão enganar o imperador.</i>
<i>MO</i>	<i>Cidade</i>	<i>Eu acho que ninguém vai ver nada.</i>
<i>MR</i>	<i>Para terminar sua roupa</i>	<i>Acho que descobrir que os tecelões estão roubando.</i>
<i>MR</i>	<i>Encontraram o tear vazio</i>	<i>Eu acho que vão prender os tecelões.</i>

Fonte: elaborada pelo próprio autor.

Para realizar a inferência, os leitores levantam uma série de hipóteses que poderão ser confirmadas ou não e esta é uma tarefa importante. No quadro acima nota-se que houve inferências confirmadas (“eu acho que o ministro não vai ver o tecido”) e outras não (“acho que vão prender os tecelões”). Essa relação entre levantar hipóteses e inferir auxilia numa melhor compreensão do texto. É possível perceber que a maior parte das inferências realizadas pelos estudantes gira novamente em torno da problemática da história e isso significa que eles estavam compreendendo ou tentando entender a trama central. Dessa forma, é importante realizar inferências, pois “esse tipo de pensamento requer uma conclusão ou interpretação que não está explícita no texto” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 76), criando uma interlocução com o texto.

d) Visualização

A estratégia de visualização sendo um tipo de inferência também permite através de imagens mentais, que criamos uma interlocução com o texto. No entanto, elas não ocorreram com tanta frequência como as demais estratégias utilizadas pelas crianças na leitura do livro *A roupa nova do imperador*.

Quadro 40: Estratégia de visualização.

Visualização	
Imagem ou palavra	Visualizei
<i>Tear</i>	<i>Eu já vi um na casa da minha tia, era velho</i>
<i>A capa do livro</i>	<i>Me fez lembrar um juiz.</i>
<i>Imagem do tear</i>	<i>Eu lembrei de uma máquina de costura velha</i>
<i>Instalaram</i>	<i>Imaginei meu notebook</i>

Fonte: elaborada pelo próprio autor.

A visualização permite que o leitor se mantenha engajado na leitura e “frequentemente previne o abandono prematuro do livro” (HARVEY, GOUDVIS, 2007, p. 97, tradução minha). A visualização, tanto de imagens como de textos, ajuda os leitores a construírem os sentidos do que leem. Leitores proficientes geralmente recorrem tanto às imagens como ao texto para fazer predições antes e durante a leitura.

Considere as quatro estratégias utilizadas como coerentes com o enredo e o contexto da história lida. Vale ressaltar que eles ainda não tinham lido esse conto e três estudantes apenas haviam ouvido falar dele.

P: quem já conhecia essa história?

PL: eu já ouvi falar

P: já ouviu falar? Vocês três? (outras duas crianças levantam a mão)

As estratégias permitem, segundo Pressley (2002), que aconteça o processo de metacognição, definido como o pensar sobre o pensar, ou seja, a consciência sobre a compreensão de um determinado texto. Para usar bem a metacognição, é prudente iniciá-la durante uma explanação de ensino direto, quando modelamos as estratégias, mas elas são efetivamente aprendidas quando os estudantes se servem delas ao lerem. Para que haja compreensão das estratégias é necessário a internalização e isso só é possível a longo prazo, como mostramos com esta pesquisa.

Para Harvey e Goudvis (2007) leitores ativos interagem com o texto enquanto leem. Uma forma visível de perceber essa interação é com a utilização das estratégias, visto que através dos exemplos, percebe-se que as crianças dialogaram com o texto enquanto realizavam a leitura. Para as autoras significa que os estudantes construíam significados sobre suas leituras, pois o uso das estratégias permite que essa ação seja possível. As crianças estavam agindo como sujeitos ativos no processo de leitura, na medida em que realizavam conexões, questões, inferências e visualizações. Coaduno-me com a posição das autoras ao reconhecerem que quando usamos essas estratégias encorajamos as crianças a refletir cuidadosamente sobre suas leituras.

No início de outubro realizei as outras duas leituras, com o objetivo de verificar novamente quais estratégias os estudantes utilizariam sem a minha interferência. Tratava-se da leitura das histórias “Meu nome é cachorro” e “Meu nome é gato”, do livro Livro dos pontos de vista, de Ricardo Azevedo (2006).

Este livro tem uma característica peculiar, pois seus personagens (animais e pessoas) dão seu ponto de vista a respeito do local em que vivem. A obra possui oito histórias e em cada uma delas um dos personagens assume o lugar do personagem principal, de modo que os demais também participam da narrativa, mas como coadjuvantes. São oito pontos de vista diferentes que certamente se contradizem, criando muita confusão.

A narrativa não segue uma estrutura linear e necessita que o leitor esteja atento para perceber algumas lacunas que precisam ser preenchidas. As estratégias de leitura auxiliam-no a preenchê-las, interagindo com o livro de uma maneira rica e única.

Para a atividade em si, a proposta foi que as crianças lessem as histórias, uma por dia, e utilizassem as estratégias em suas leituras. Elas deveriam registrá-las nos lembretes autoadesivos, pois tinham o livro em mãos, e este fato novamente causou alegria nas crianças. Após a leitura, comentaram as estratégias realizadas e foram convidadas a continuar lendo as demais histórias do livro. Sem exceção, todas as crianças quiseram dar continuidade.

As estratégias mais utilizadas foram as conexões, principalmente de texto-leitor, a inferência, a visualização e as questões ao texto. Conforme ocorria a leitura ativavam as diversas estratégias aprendidas, anotavam nos lembretes autoadesivos e pregavam nas páginas do livro.

O exemplo abaixo revela o modo de pensar de uma criança e as estratégias utilizadas por ela no momento da leitura da história “Meu nome é cachorro”:

Quadro 41: Estratégias utilizadas por BC durante a leitura.

Trecho do livro	Estratégia utilizada	Criança
<i>“Desculpe muito, mas esse gato e nada é a mesma coisa”</i>	<i>Inferência</i>	<i>Eu acho que o cachorro não gosta e nunca gostará do gato.</i>
<i>Cachorro e gato</i>	<i>Conexão texto-leitor</i>	<i>Lembrei que tenho um cachorro e um gato</i>
<i>“Quem também mora aqui no jardim é a tartaruga”</i>	<i>Inferência</i>	<i>Acho que o cachorro vai gostar da tartaruga.</i>
<i>Sapo</i>	<i>Conexão texto-texto</i>	<i>A princesa e o sapo</i>
<i>“[...] quem manda aqui no jardim sou eu”</i>	<i>Questões ao texto</i>	<i>Será que o cachorro passará a gostar do gato?</i>

Fonte: elaborada pelo próprio autor.

As estratégias utilizadas pela criança são bem coerentes com os acontecimentos da história. Não apenas essa criança, mas também as demais serviram-se de muitas estratégias, principalmente as conexões texto-leitor e as questões ao texto. Harvey e Goudvis (2007) afirmam que a estratégia questões ao texto lança os leitores adiante, pois ao indagar eles são

menos impulsionados a abandonar o texto. Para as autoras, a escola perde muito tempo exigindo respostas e não ensina a criança a questionar, sendo que é esta ação que abre as portas para o entendimento.

Desenvolver o trabalho com as estratégias de leitura contribuiu para que eu pudesse rever minha prática, priorizando e incentivando as perguntas das crianças, ao invés de simplesmente lhes cobrar respostas.

A estratégia de conexão permite que o estudante conecte seu conhecimento com suas leituras e isto é, para Harvey e Goudvis (2007), o núcleo do aprendizado e do entendimento. Portanto, o fato dessa criança e das outras utilizarem muitas conexões significa que esta estratégia as auxiliou no momento de suas leituras, fazendo com que compreendessem melhor o que liam, visto que elas estavam interligadas ao texto.

O mesmo ocorreu com a leitura da história “Meu nome é gato”. As estratégias mais utilizadas foram questões ao texto, conexões e inferências. Apresento abaixo as estratégias utilizadas por outra criança ao ler esta narrativa.

Quadro 42: Estratégias utilizadas por E durante a leitura.

Trecho do livro	Estratégia utilizada	Criança
<i>Meu nome é gato.</i>	<i>Inferência</i>	<i>Eu acho que ele vai falar da vida dele.</i>
<i>Gato</i>	<i>Questões ao texto</i>	<i>Será que o gato vai brigar com o cachorro?</i>
<i>“passar o inverno na casa da velhinha”</i>	<i>Questões ao texto</i>	<i>Será que a velhinha vai descobrir que ele só fica lá no inverno e que tem outras famílias?</i>
<i>“É fogo”</i>	<i>Conexão texto-texto</i>	<i>Harry Potter e a câmara secreta.</i>
<i>“no tempo em que seu marido era vivo”</i>	<i>Conexão texto-leitor</i>	<i>Meu primo morreu com dois anos.</i>
<i>Imagem do gato vestido com roupa de lã.</i>	<i>Questões ao texto</i>	<i>Será que ele vai virar gato de madame?</i>
<i>“Sim, “ele” me levou para dentro de casa”</i>	<i>Inferência</i>	<i>Acho que ele não vai deixar o gato sair.</i>

<i>“Sim, “ele” se trancou comigo no banheiro</i>	<i>Inferência</i>	<i>Acho que o menino vai dar um banho no gato.</i>
<i>“me atirou da janela”</i>	<i>Conexão texto-mundo</i>	<i>Lembrei das balas perdidas.</i>
<i>“tem uma tal de tartaruga”</i>	<i>Conexão texto-texto</i>	<i>Os sem florestas – desenho.</i>
<i>“inventando as piores mentiras”</i>	<i>Conexão texto-mundo</i>	<i>Corrupção.</i>
<i>“que dá medo”</i>	<i>Conexão texto-texto</i>	<i>O grito – filme</i>

Fonte: elaborada pelo próprio autor.

O quadro ilustra a sequência lógica utilizada pela criança ao ler a história “Meu nome é gato”. A ordem das estratégias usadas por ela foi mantida, de modo que é possível verificar, mesmo que parcialmente, o que pensou durante sua leitura.

Das estratégias utilizadas por ela, todas de forma coerente, ressaltamos as três inferências que realizou, pois demonstram como ela conseguiu ler nas entrelinhas, ao pensar sobre o que lia. Na primeira inferência, ao ler o título da história e inferir que o gato ia falar da vida dele, apreendeu uma informação fundamental, que revela toda a estrutura da obra, pois cada animal ou pessoa fala de si e de suas percepções acerca dos demais. Avalio que refletir sobre isso contribuiu para que a compreensão ocorresse, pois sua hipótese a preparou para o desenrolar da história como um todo.

A segunda inferência (Acho que ele não vai deixar o gato sair) a fez imaginar que o menino da história não deixaria o gato sair e ela está correta. Esta informação foi interligada a um trecho anterior do livro: “Minha outra casa fica na outra rua, no alto da outra ladeira, perto da outra praça. Lá é bom, tem leite com pãozinho boiando e até sardinha de vez em quando, se bem que ‘ele’ mora lá. ‘Ele’ é o inimigo número um dos gatos, pelo menos eu acho” (AZEVEDO, 2006, p. 15). Ao pensar que o gato foi parar nas mãos do seu inimigo e levado para dentro do banheiro é possível inferir que o animal ficará realmente impossibilitado de ir a qualquer lugar.

Associada a essa inferência, ocorre a terceira (Acho que o menino vai dar um banho no gato), na qual ela levantou a hipótese de que estando no banheiro, e sendo o menino malvado, o gato seria forçado a tomar banho, o que aliás que este animal não gosta de fazer. Apesar de a inferência ser coerente, o gato na verdade perde seus bigodes e seus cabelos e é arremessado pela janela. As autoras Harvey e Goudvis (2007) afirmam que inferir envolve fazer uma conclusão ou interpretação que não está explícita no texto, pois o

Pensamento inferencial ocorre quando o texto funde as pistas com as questões e conhecimento prévio do leitor em direção à conclusão sobre o tema subjacente ou à ideia do texto. Leitores proficientes inferem ideias implícitas do texto e criam sentido baseado nestas ideias (p. 23, tradução minha).

Os exemplos sobre o pensamento inferencial da criança, acima descritos, demonstram como ela conseguiu interligar as pistas do texto e muito provavelmente dar sentido ao que lia, pois “se leitores não inferem, eles não compreenderam com profundidade a essência dos textos lidos” (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 23).

As autoras afirmam que quando os leitores inferem, eles:

- Extraem conclusões baseadas nas pistas do texto;
- Fazem previsões antes e durante a leitura;
- Deixam vir à tona os temas subjacentes;
- Usam informações implícitas do texto para criar sentido durante e depois da leitura;
- Usam as ilustrações para ajudar a obter sentido (p. 24, tradução minha)

As discussões ocorridas depois das duas primeiras histórias do livro Livro dos pontos de vista, de Ricardo Azevedo (2006), foram muitas e, a partir delas, as crianças começaram a levantar inúmeras inferências e a realizar diversas questões ao texto para as próximas histórias. Elas demonstravam uma relação com a leitura bem diferente da do início do ano.

O desdobramento da leitura desse livro se deu por uma proposta de produção textual com o título ‘Meu nome é...’ e como nossas ações eram conjuntas, escrevi com eles minha história. Isso causou reações de espanto para alguns (“nossa, a professora escreve!”) e alegria para outros (“vou conhecer sua história!”).

Depois da atividade concluída, várias crianças quiseram ler seus textos para os demais, mas primeiro quiseram ouvir a minha. Nesse momento observei o desdobramento de um trabalho de leitura que desmitificou também a escrita, visto que no início do ano havia resistência em querer escrever. Essa atitude é fruto de propostas de produção textual muitas vezes sem sentido para o estudante e fora do contexto real, ou seja, escritas escolarizadas.

4.2 A escolha literária dos materiais e o planejamento das atividades

Procedimento importante que contribuiu para a efetivação do objetivo da pesquisa foi a opção pela escolha de materiais adequados e o planejamento de atividades para o ensino de

cada estratégia. Deste modo, todas as ações realizadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa foram intencionais, pois acredito que toda intervenção educativa deva ser assim. Para o planejamento das atividades, realizei orientações prévias com a Prof^a. Dr^a. Renata Junqueira de Souza, que me auxiliou na escolha dos livros e das estratégias. Montei um cronograma, como ressaltai no capítulo anterior, para o ensino de cada uma delas, de modo que as estratégias foram trabalhadas com as crianças durante o ano todo, sendo prevista, para cada semana, a maneira como seriam as aulas de leitura.

Fiz um trabalho com as estratégias utilizando-me preferencialmente da literatura, pois me coaduno com os debates apresentados por Rouxel (2013) e Dalvi (2013), acerca da necessidade de sistematizar a literatura nos espaços escolares. E isto não significa dizer descaracterizá-la, mas encontrar maneiras adequadas de permitir que o estudante seja incentivado a entrar em contato com “formas, textos, estéticas mais sofisticadas” (DALVI, 2013, p. 74), de modo que a literatura na escola “seja recolocada no lugar em que nunca esteve (a centralidade no ensino da língua), mas de onde nunca deveria ter saído” (p.76, parênteses no original). Para Dalvi (2013), a literatura “nunca esteve no centro da educação escolar” (p. 77) e dar-lhe essa dimensão torna-se urgente, pois sua contribuição para a formação do sujeito leitor é, segundo os autores nos quais me apoiei, tais como Bajard (2002), Coelho (2000), Candido (2002), determinante.

O planejamento prévio garantiu um ensino sistematizado das estratégias de leitura, auxiliando-me numa reorganização do que seria desenvolvido com os estudantes. Rompi, portanto, com a falta de espaço na sala de aula para o ensino da leitura, fato esse apontado por Solé (1998) e presente na realidade da sala de aula que assumi em 2011. Ao utilizar os diversos gêneros literários, tinha a expectativa de que as crianças aprendessem a ler as obras presentes na escola, com um enfoque da literatura em si, pois acredito que desta maneira é possível contribuir com a “formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido autônomo e de argumentar sua recepção [...]. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra” (ROUXEL, 2013, p. 20).

Não se trata apenas de ler para despertar o gosto ou o prazer da leitura, ideais estes presentes nas escolas, nas séries iniciais do ensino fundamental, como abordei anteriormente, mas que, segundo Dalvi (2013), se adotados acriticamente, constituem mais um equívoco a ser superado. A proposta da autora é que o texto literário se torne acessível, de modo que a literatura, além de presente em todos os lugares da escola, seja “tornada compreensível, discutível, próxima” (DALVI, 2013, p. 81), familiarizando os estudantes com todos os

gêneros literários que forem possíveis, trabalhando com textos integrais e tomando como critério a qualidade literária das obras.

Ao selecionar os livros literários para a pesquisa procedi priorizando em sua maioria os disponíveis na biblioteca da escola e que ao mesmo tempo contemplassem a estratégia em foco. Certamente optei pelos que conhecia e apreciava, pois esperava que as crianças também gostassem. Conhecer o livro é fundamental para realizar um encontro proveitoso entre a estratégia e o literário, e tais ações auxiliaram o desenvolvimento da pesquisa.

A sugestão proposta pelos teóricos das estratégias de leitura dos EUA, tais como Harvey e Goudvis (2007), Pearson (2009) e Keene e Zimmerman (1997), prevê para o ensino das estratégias os diversos gêneros textuais e não exclusivamente os literários. Certamente as estratégias são e devem ser utilizadas para qualquer gênero, mas para o ensino delas optei pelos literários, como mostrei anteriormente. Foi possível notar ao longo da pesquisa que a maneira como as crianças passaram a se relacionar com a literatura se transformou, pois antes o que era rejeitado, visto que não compreendiam o que liam, passou a ser desejado, à medida que passaram a compreendê-la.

*P: “Mistério nenhum é essa droga de celular que comprei de segunda mão”
... fim.*

Cr: ((batem palmas e assobiam))

P: Gostaram do Porco Pino e o homem do saco?

C: ((em meio a várias vozes)) dá medo.

P: Dá medo? Por quê?

MR: Não medo é que a gente fica curiosa em saber o que vai acontecer.

MR: Tem mais texto?

P: Hoje não, mas teremos outro ...

MR: Será que vai mudar a estratégia quando ler?

P: Oh a MR tá perguntando aqui, se vai mudar a estratégia quando lê...o que você acha?

MR: Acho que a gente vai se desenvolver de alguma outra forma.

P: É? Que tipo de outra forma?

MR: Hummm::: um exemplo quando a gente lê ... num sei!

P: Você acha que vai melhorar a sua leitura? Acha?

M: Acho que vai melhorar a leitura da gente.

Os trechos acima ilustram momentos distintos nos quais as crianças aprendiam as estratégias e demonstravam como ficavam satisfeitas tanto com as obras como com o novo saber, convictas de que essa nova forma de se relacionar com os livros era prazerosa, diferente.

Apesar da coleta de dados referir-se a esse ano e a essa sala de aula, nas demais salas em que atuei, tanto a de 1º ano em 2010, como a de outra turma de 5º ano do ensino

fundamental em 2009, ensinando as estratégias de leitura com os textos literários, a mudança foi perceptível, de tal maneira que as crianças ficaram mais seletivas nas suas escolhas, inclusive quanto às minhas sugestões, e passaram a desejar ler literatura.

Com a turma de 2011, sujeitos dessa pesquisa, o interesse por literatura gradativamente também aumentou. O diálogo abaixo ocorre no momento em realizei a última fase da pesquisa em que eles leram *O livro dos pontos de vista* (Azevedo, 2006). Antes da leitura enquanto discutimos sobre o que significa ponto de vista e as crianças davam suas opiniões, uma criança sugere uma pesquisa mais aprofundada com os autores demonstrando um grande interesse em conhecê-los mais.

PLS: Professora eu tenho uma ideia, tipo assim, procura uma lista que fala do autor?

C: A opinião?

P: Ah é a...

PLS: A biografia.

P: A biografia ... podemos começar com Ricardo Azevedo ... que tal?

PLS: A gente procura um livro inteiro sobre ele.

P: Eu não sei se tem um livro inteiro sobre ele ... geralmente as biografias

MR: Ficam no final do livro.

P: É fica no final do livro, os autores falam deles ... a gente pode fazer um levantamento lá na biblioteca de todos os livros que ele tem, traz pra sala e tenta identificar quem é Ricardo Azevedo ... boa sugestão PLS, gostei.

O resultado dessa sugestão foi um projeto em que realizamos um levantamento na biblioteca com as obras desse autor abrindo espaço na sala para apreciá-las.

Esse uso prioritário da literatura contribuiu também para ampliar o acervo literário das crianças, além das demais leituras do acervo da sala, da biblioteca e de outros gêneros textuais, como já assinaléi anteriormente.

Foi realizada uma escolha criteriosa de cada obra, pois “é importante confrontar os alunos com a diversidade do literário” (ROUXEL, 2013, p. 23), como os contos, fábulas, teatro, poemas, narrativas. A expectativa, era que cada obra deflagrasse a estratégia ensinada, como mostrei no capítulo três, ainda que várias estratégias pudessem ser realizadas numa única leitura.

Busquei também trazer livros que permitissem um “ganho ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcar”, pois

a literatura lida em sala convida também a explorar a existência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorre da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um

pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão no ato da leitura (ROUXEL, 2013, p. 24).

Janjão, o fortão e Pinote, o fracote (ALMEIDA, 1982) e O menino Nito (ROSA, 2002), são exemplos em que a discussão ética perpassa as narrativas, fomentando um debate proveitoso sobre os modos de pensar das crianças. A contribuição estética dos livros Cenas de Rua (LAGO, 1994), e de, Roger Mello (2002) precisa estar presente no ambiente escolar, pois permite uma formação humana, amplia nas crianças, o vocabulário, os modos de ver e sentir o mundo a sua volta.

Alguns livros foram marcantes para as crianças, tais como O menino Nito, de Sonia Rosa (2002) e o poema “Namoro desmanchado”, de Pedro Bandeira (2002), que permitiram identificação imediata delas com as obras, pois ambas apresentam temas do cotidiano, ora infantil ao retratar o menino chorão, ora mais pré-adolescente ao revelar o namorico da hora do recreio.

Quando as crianças leram: “teve um dia que cortou o pé na rua e engoliu trinta choros em apenas duas horas” (ROSA, 2002, p. 6) a reação foi imediata relatando vivências parecidas que expressavam o sentimento presente no personagem do livro O menino Nito. O mesmo para o poema “Namoro desmanchado” (BANDEIRA, 2002), que retrata uma realidade vivida por eles na escola: as meninas já pensam em namorar e os meninos em jogar bola.

Outros livros trouxeram à tona temáticas nem sempre discutidas em sala de aula, tais como o tema da morte, presente no livro A preciosa pergunta da pata, de Leen van den Berg e Ann Ingelbeen (2009) e no livro Contos de enganar a morte, de Ricardo Azevedo (2003). Essas obras permitiram que as crianças expusessem suas formas de pensar e ao mesmo tempo revissem seus próprios conceitos. A primeira história, de uma forma mais séria, e a segunda, de uma maneira mais despojada, humorística; afinal, quem não gostaria de enganar a morte?

Houve ainda livros que marcaram por apresentar temáticas que levaram os educandos a refletir sobre a situação das crianças sem teto, que são obrigadas a trabalhar para sobreviver, como é o caso de Cenas de rua, de Angela Lago (1994) e de A pequena vendedora de fósforo, de Hans Christian Andersen (1997). São histórias que não terminam bem, pois os personagens de ambas vivem conflitos não solucionados. Estas narrativas levaram as crianças a pensarem nas pessoas que também passam por isso, quando realizaram, por exemplo, a estratégia de conexão texto-mundo: ‘um menino morreu congelado em Minas Gerais’ (V), ‘lembrei que as

peessoas da rua vivem sem comer’ (MV), ‘das pessoas desabrigadas que passam fome’ (E), ‘de um mendigo que morreu de frio’ (PD).

Também obras que apresentam situações cotidianas comuns ao ambiente escolar, como as do garoto que se acha o mais forte e/ou mais inteligente, características de um personagem do livro *Pinote, o fracote e Janjão, o fortão*, de Fernanda Lopes de (1982). Esse livro suscitou grande debate, pois sua temática está muito próxima dos conflitos presentes no dia a dia das crianças, gerando certamente identificação por parte delas e muitas questões interessantes ao texto: ‘O Janjão vai bater no Pinote? (AB)’, Por que Janjão é sempre rei? (BC), ‘Janjão vai pedir desculpas para os outros?’ (JA), ‘Pinote vai reagir?’ (MR).

Vale ressaltar ainda o grau de dificuldade das obras trabalhadas, cuja escolha foi pautada na ideia de que “a aprendizagem da leitura literária e o interesse dispensado à atividade do sujeito levam a privilegiar as obras complexas, que não oferecem uma compreensão imediata” (ROUXEL, 2013, p. 25, *itálico no original*). Gradativamente ampliei o grau de dificuldade das obras, concomitantemente às estratégias ensinadas.

Dessa forma, as crianças leram livros não tão complexos e de fácil compreensão, tais como *Tico e os lobos maus* (GORBACHEV, 1998), que narra os medos na hora de dormir de Tico e seus irmãos. A ideia de que têm lobos se aproximando da casa os faz gritarem pela mãe na hora de dormir. Essa leitura foi utilizada com a estratégia de conexão texto-texto e tratando-se de uma estratégia de fácil compreensão, as crianças não tiveram dificuldade nem com a obra e nem com a estratégia.

P: Qual a palavra?

LU: Tico

P: Tico? O que você lembrou?

LU: Eu lembrei do desenho Tico e Teco.

Com o decorrer do trabalho com as estratégias cheguei a leituras que necessitam de um leitor mais atento e imaginativo, como é o caso da história “Chiquinha Mota Pereira”, do livro *Sete histórias para contar*, de Adriana Falcão (2008), cuja história apresenta uma estrutura não linear e a disseminação de indícios ambíguos entre os personagens. Esta história foi utilizada para a estratégia de síntese e há uma personagem, uma menina, que tem uma amiga invisível, a Chiquinha Mota Pereira. Obviamente, ninguém a vê e a menina considera que as pessoas estão sem imaginação. Num determinado momento da história, esta amiga imaginária apresenta seu amigo invisível e a menina não consegue ver, concluindo, assim, que também pode estar sem imaginação.

A estratégia de síntese utilizada junto a essa narrativa é complexa, difícil, pois envolve o domínio das demais para realizá-la; é necessário ter, principalmente a de sumarização. Nesse sentido, é possível afirmar que as vinte e quatro crianças presentes tentaram escrever a síntese da história, porém, nove ficaram corretas. As demais, não garantiram elementos chaves que precisavam estar presentes para serem compreendidas como, por exemplo, o fato de ser uma amiga imaginária. Como mostramos anteriormente:

“É a história de uma menina que tinha uma amiga imaginária que só ela via. O nome da amiga imaginária era Chiquinha Mota Pereira, quando a menina apresentava Chiquinha, todos riam dela ou mentiam para ela só porque não a viam. Certo dia, a menina e a Chiquinha estavam passeando quando apareceu um menino e só Chiquinha o via. A menina ficou preocupada com a falta de imaginação das pessoas que está ficando grave” (BC).

Ressalte-se igualmente a obra de Ricardo Azevedo (2006) O livro dos pontos de vista, que apresenta várias histórias, nas quais cada personagem tem seu ponto de vista acerca do local onde morava, levando as crianças a se projetarem e a darem suas opiniões sobre a escola, a sala de aula e mesmo sobre a professora.

Associada à questão do grau de dificuldade, há a dimensão lúdica presente em alguns livros eleitos, o que permitiu uma relação prazerosa entre criança e livro, como em O caso da lagarta que tomou chá de sumiço (2007) e O caso das bananas (2003), ambos de Milton Célio de Oliveira Filho. Eles apresentam no enredo um mistério a ser desvendado e as ilustrações realizam um papel fundamental, na medida em que deixam pistas de como resolver o mistério, além de algumas rimas presentes. Não há como as crianças não se envolverem com a leitura.



Fonte: Oliveira Filho (2003)

O trecho do texto presente na narrativa de Oliveira Filho (2003) sugere na fala do macaco ao induzir a coruja a pensar que quem roubou suas bananas pudesse ser o canguru. Ao mesmo tempo em que a coruja responde rimando a palavra “angu”, com o suspeito “canguru”, a ilustração complementa a cena ao mostrar o rabo de algum bicho que provavelmente terá continuidade na próxima página. Todas essas informações auxiliam as crianças a levantar hipóteses e a realizar de inferências que foram confirmadas logo em seguida.

Dessa forma, é incontestável o fato de que “a literatura infantojuvenil oferece uma mina de ouro de obras de qualidade para essa aprendizagem da leitura literária” (ROUXEL, 2013, p. 27), associada ao uso das estratégias de leitura, permitiu que as crianças compreendessem o que liam, o que foi fundamental para alcançar o objetivo da pesquisa.

4.3 As relações dialógicas

O principal objetivo deste tópico é apresentar a maneira como ocorreram as interlocuções entre professor/estudante/texto, que contribuíram significativamente para que as crianças passassem a monitorar seu processo de compreensão. Ao iniciar o ano letivo percebi, com as avaliações diagnósticas, que a maioria das crianças realizava a leitura com enfoque na decodificação, em detrimento da compreensão. Por isso, falar em leitura literária não foi assunto fácil, uma vez que ler e compreender para eles eram processos distintos. No início da pesquisa, quando indaguei se achavam que ler era fácil, as crianças responderam: “é sim professora, é bem fácil” (todos). Teci alguns elogios e depois perguntei se compreender era fácil: “não, aí não né professora” (PLS); “não professora, nem um pouco” (todos).

Considerando esse contexto, a pesquisa pôde verificar uma possibilidade metodológica e didática que contribuisse para a mudança na forma como as crianças liam; sendo assim, destaco as relações dialógicas entendidas como a multiplicidade de diálogos entre os sujeitos da pesquisa e que ocorreram entre: professor-estudante; estudante-estudante; estudante-texto.

4.3.1 As relações dialógicas entre professor-estudante

Não há como realizar nenhum tipo de atividade na sala de aula se o professor não se propuser a estabelecer anteriormente um bom relacionamento com seus estudantes. Após vinte anos lecionando, vejo o quanto é fundamental o vínculo afetivo e acrescento a isso, o comprometimento teórico e político que todo educador deve ter. Esses atributos reunidos são essenciais a qualquer prática educativa e por isso foi possível desenvolver o trabalho com as estratégias de leitura, obtendo resultados notórios tanto para mim como, e principalmente, para os estudantes.

Conforme aponta Rouxel (2013), o professor não deve ser aquele que transmite “uma interpretação fora de si, institucionalizada” pelos livros didáticos e paradidáticos que “propõe um pensamento pronto, um ensino pré-fabricado”; ao contrário, deve ser um “sujeito leitor que tem sua própria leitura do texto” (p. 28). Trata-se do profissional que escolherá qual leitura do texto poderá ser trabalhada em sala de aula, considerando, para isso, as especificidades de sua turma como a idade, os interesses, as expectativas. E, numa postura ética, “compartilhar sua leitura, sem, contudo, impô-la” (p. 28-9). Nesses parâmetros conduzi

o trabalho desenvolvido com as crianças e, assim, atingi o esperado para esta pesquisa, que gerou grande satisfação e muito aprendizado.

As estratégias de leitura constituem uma maneira viável pela qual o professor pode dar seu ponto de vista sobre as leituras realizadas, pois no moldar, ao mesmo tempo em que ensina a estratégia eleita, compartilha o que pensou e o que sentiu com relação ao livro. O mesmo processo ocorre na prática guiada, pois tanto ele quanto os estudantes dizem o que pensaram a respeito do que leram; trata-se, portanto, de uma troca. Em nenhum desses momentos o professor deve impor seu ponto de vista acerca do que leu, mas mostrá-lo como uma possibilidade diante de outras. Saber ouvir o que as crianças têm a dizer também colabora com o processo de acolher e respeitar o ponto de vista delas, ainda que nem sempre o professor concorde.

Diante do exposto, tinha como primeira tarefa aproximar as crianças da leitura literária e uma ação importante foi apresentar os livros do acervo da sala. Esse acervo é constituído de uma caixa com cerca de trinta livros de literatura infantil e/ou paradidáticos com títulos diversos, para a idade deles, oferecidos pela escola para ficarem na sala e serem entregues às crianças para lerem na escola ou em casa. No meio do ano, o acervo foi trocado por outro, para que pudesse haver um revezamento de títulos de livros. A caixa foi acrescida de mais de vinte livros de literatura do meu acervo pessoal, disponibilizado para as crianças lerem.

De posse da caixa, preparei uma apresentação dos livros. Mostrei-os um a um, disse-lhes o título, nome do autor, li a sinopse quando havia e teci comentários positivos dos títulos. Também apresentei os meus livros e disponibilizei-os para serem retirados. Havia um caderno com os nomes das crianças, um em cada folha, onde eu anotava os títulos retirados. É importante destacar que essa retirada não era obrigatória e houve crianças que não quiseram levar nenhum livro no início, por mais que eu as incentivasse. Minha opção por essa maneira de lidar com essa questão tinha por objetivo estabelecer um bom relacionamento delas com os livros literários e acredito que isso se inviabiliza quando autoritariamente impõe-se uma escolha, obrigando-os a levar livros para casa. Além disso, não exigia nenhuma atividade extra a respeito das leituras realizadas, nem preenchimentos de fichas de leitura. E, de fato, isso deve ter causado alguma estranheza, pois algumas crianças perguntaram se teriam que responder a algo depois que lessem.

No começo, as que gostavam de ler, pegavam os que eu indicava, pois eu realizava uma grande propaganda a respeito da obra. Depois elas próprias incentivaram as demais com seus comentários. Quando os livros eram trocados, solicitava que as obras apreciadas fossem apresentadas aos demais. As crianças começaram a perceber que se o amigo havia gostado, o

livro deveria ser interessante. O resultado foi que em pouco tempo todos passaram a desejar levar esses títulos para casa. Essa situação, por mais óbvia que pareça ser para leitores ativos, com a leitura de literatura, não o era para esses estudantes. Eles passaram, cada vez mais, a querer os títulos mais destacados.

Junto a isso, depois de terem contato com todas as estratégias, até o final de junho, perceberam que ler ficava ‘mais gostoso’. A busca por livros para levar para casa aumentou, pois, como eles próprios afirmavam, queriam tê-los em mãos para ‘testarem’ as estratégias aprendidas. Segue abaixo dois diálogos nesse sentido:

L: Professora, sempre eu vou levar um folha de sulfite pra desenhar (referindo-se à estratégia de visualização que acabara de fazer e que havia desenhado)

P: (risos) Nem sempre precisa desenhar, basta imaginar ... Deixe a imagem vir a sua cabeça... quanto mais você conseguir imaginar a cena, melhor

M: Aí a gente pode conseguir fazer isso com os livros que a gente tá levando pra casa...

B: Professora, pode fazer conexão com o livro da caixa em casa?

P: Pode o quê? Fazer conexão com os livros da caixa? Pode ... só não pode rabiscá-lo, tá ... mas pode

No decorrer do ano, a ideia de levar livros para ler ou retirá-los da biblioteca, passou a ser uma atividade desejada e a escolha dos livros mais elaborada. Quando sugeria alguns títulos, os comentários “quero só ver se é bom mesmo” (R) eram comuns e inevitavelmente o acervo literário das crianças tornou-se mais amplo e, com isso, o conhecimento prévio se alargou.

PLS: Pro, não poesia, um livro mesmo (como havíamos retirado uma poesia de um livro, a criança pedia um livro inteiro)

[...]

PLS: Eu já levei Capitão Cueca

JV: O livro do samurai tem quatrocentas

A criança do diálogo que declara – ‘eu já levei o Capitão Cueca’ - passou a levar livros do acervo da sala no segundo semestre. Considerei uma ação positiva, porque havia muita resistência por parte dela em realizar a retirada de livros. O livro que ela cita é Capitão Cueca e a grande e desagradável batalha do menino biônico meleca seca: parte 1: a noite das repugnantes melecas de narina, de Dav Pilkey (2004) e que fazia parte do meu acervo pessoal. O interesse dessa criança em querer retirar o livro ocorreu após o comentário de outra criança

que havia lido e que gostara muito porque era divertido. E mesmo o livro tendo 167 páginas, essa criança passou a desejá-lo a ponto de quase não querer devolvê-lo mais.

As histórias lidas durante a realização das atividades com as estratégias de leitura foram muitas: vinte e seis na primeira etapa, vinte e duas na segunda etapa e três na terceira, totalizando cinquenta e uma histórias. Vale dizer que toda semana havia as histórias lidas na biblioteca e as levadas para a casa, do acervo, ou seja, a quantidade do acervo literário das crianças durante o ano foi bem grande. A quantidade em si não teria maior relevância se, junto a isso, as crianças não compreendessem o que liam; em outras palavras, só foi possível propiciar esse aumento significativo com relação ao acervo, porque suas leituras passaram a fazer sentido à medida que as compreendiam, com o auxílio das estratégias ensinadas.

Outro ponto de destaque sobre minha atuação enquanto docente se refere aos gráficos organizadores utilizados em todas as estratégias como “ferramenta para organizar informações importantes” (FLARE, 2007). Os gráficos habilitam as crianças, de maneira que, ao final das atividades de prática individual, elas os preenchem sozinhas para se lembrarem do que leram nos livros.

São maneiras de visualizar a atividade de escrita e que permitem, ao seu término, termos em mãos os pensamentos (os pareceres) das crianças a respeito de cada atividade. Para elas era a forma concreta de sair do esquema texto/leitura/questionário, mas com a garantia de que tudo fosse registrado através dos esquemas proporcionados pelos gráficos, junto com a reflexão que eles possibilitavam realizar. Trata-se de um suporte ao professor para as atividades propostas, um registro do que foi sendo feito e também material de consulta, pois muitos desses gráficos ficaram expostos na sala durante a realização das estratégias, no momento do moldar ou da prática guiada, garantindo, porém, as respostas próprias de cada um, quando escreveram sozinhos em seu material.

A disposição da turma na realização das atividades propostas, devido ao vínculo que tínhamos, não foi diferente na escrita dos gráficos organizadores. No início do trabalho havia insegurança, pois a preocupação era a de sempre preenchê-los corretamente, pois no cotidiano escolar é presente o paradigma de que há apenas uma única resposta correta e que é dada preferencialmente pelo professor ou pelo livro didático. Conforme entendiam a dinâmica de participação, e pelo fato de que, por se tratar de literatura, muitas respostas não deveriam ser únicas (ZILBERMAN, 2009), as crianças foram perdendo o ‘medo’ de preenchê-los como compreendiam e de compartilhar suas respostas.

Constatei que muitas crianças apresentaram dificuldade em conseguir realizar a atividade de preenchimento do gráfico organizador na primeira fase da pesquisa. Muitas, ao

tentarem ativar o conhecimento prévio, no início, precisaram ouvir as demais para depois tentar arriscar uma resposta:

P: Fala M, o que você aprendeu com aquilo?

M: Num sei

P: Não? Pra você o que é aquilo? ...

M: num sei

P: Não sabe?

P: Quem ainda não preencheu a terceira coluna? ((em torno de metade da sala)) Não? Então vamos fazer assim ... eu vou pedir pra dizer quem já fez e quem não fez, vocês vão tentando entender o que os outros fizeram, tá bom?

Com relação à concepção autoritária, ou à palavra de autoridade do professor, no início da realização da pesquisa, passei por algumas situações que ilustram essa situação, quando os estudantes solicitavam uma única resposta e de preferência a minha, pois todo professor é visto pelas crianças como autoridade inquestionável e, em alguns casos, muitos docentes consideram que realmente o são. Neste sentido, apresento um relato de quando ensinei pela primeira vez a estratégia de ativar o conhecimento prévio. Utilizei para a atividade o livro *Aquilo*, de Ricardo Azevedo (1985), e como se trata de um livro literário tem um final em aberto e não há, portanto, uma única resposta. O livro, intencionalmente escolhido, convida-nos a encontrar uma resposta para o que possa ser ‘aquilo’. Assim, foram dadas oportunidades para que todas as crianças falassem suas respostas, porém, no final da atividade uma criança disse:

R: E o que é aquilo?

P: (risos) O que é aquilo? Boa pergunta, R ... O que é aquilo? Tem resposta pra aquilo?

Cs: Não

P: Não

R: Ué tem pergunta, mas nunca mais vai ter resposta?

P: Nunca mais vai ter resposta pra aquilo? Vai depender do que a resposta?

R: Do autor

MR: Do que cada um pensa

P: Do que cada um pensar, não do autor ... o autor não escreveu para dar uma resposta uma resposta final ... aquilo é isso ... aquilo é aquilo ... não

MR: Já vai desvendar o mistério (ou seja, se o autor já diz do que se trata, não haverá interesse em ler o livro)

P: Já vai desvendar o mistério... PD quer falar alguma coisa? Você ia perguntar a mesma coisa que a R? E, afinal de contas, o que é aquilo?

PD: É

P: Não tem respostas

PD: ()

P: Depende de você ... pra você aquilo foi a cor ... pro J aquilo foi a paz ... pro JV aquilo foi Deus ... pro outro foi o amor ... pro outro foi o arco-íris

C: Cada um pensa diferente

P: Cada um pensou uma coisa e isso que é legal na literatura ... não precisa pensar uma coisa só ... pra mim ... querem saber a minha? O que eu pensei? Quando eu li a primeira vez eu achei que era o medo, depois lendo de novo, aí eu achei que era o amor ... mudei

Apesar de ter ouvido inúmeras respostas diferentes, as crianças ficaram insatisfeitas em não ter uma resposta única dada por mim. Outro exemplo na atividade de visualização mostra como as crianças esperavam a minha resposta “correta”. Elas precisavam visualizar o personagem da história que está implícita e já tinham perguntado várias vezes quem ou o que era.

E: Pode desenhar o ratinho comendo com essa pessoa

P: Eu quero essa pessoa

L: É uma pessoa?

C: Você sabe quem é professora?

C: Fala aí!

C: Não é animal?

C: É o que você acha?

P: É o que você acha!

J: A professora sabe quem é

JP: É igual Aquilo

P: É igual Aquilo (risos)

C: Professora, você sabe quem é?

L: Como que vai desenhar o narrador?

PLS: Como vou desenhar um rato?

P: Não precisa ... necessariamente não precisa. Eu quero a pessoa com que ele dividiu ... ah você acha que foi com outro rato?

PLS: Eu acho

C: Eu acho que é uma rata (as crianças falam para o P como ele pode desenhar um rato)

P: Eu gostaria de saber quem é...

P: Teve gente que falou “o narrador”; quem foi?

C: Eu

[...]

P: É o narrador que conta a história ... tá, mas tem momentos que ele participa da história, tem momentos que não

C: Qual é o certo?

[...]

C: Você não sabe mesmo?

P: Eu tenho a minha opinião ... agora tem uma resposta certa aqui?

C: Não

P: Estamos falando de literatura ... lembra do Aquilo? Tinha resposta?

Como é possível perceber pelos diálogos, as crianças argumentaram da melhor maneira que conseguiram, tentando responder adequadamente, pois não queriam errar. Porém, trabalhar com as estratégias significa que cada um tecerá a sua compreensão acerca do que lê,

mas para chegar a isso, muitas vezes as crianças terão que levantar hipóteses que nem sempre serão confirmadas. Ficou evidente que para algumas delas é impossível deixar qualquer resposta incorreta, como o caso de uma que na estratégia de visualização, descrita no diálogo abaixo, ficou inconformada ao perceber que havia se equivocado e consertou sua ilustração para que ficasse correta. A resposta, porém, não foi dada por mim, mas chegou-se a um consenso no momento em que compartilhamos a leitura, para que eles percebessem pelas pistas deixadas no texto quem havia comido o morango com o ratinho.

B: Mas eu fiz errado...

P: Não tem problema B. O importante é você entender... você entendeu agora? É isso que me interessa - - oh olha o desenho desse ratinho com o morango na mão ... essa imagem ... ele está ... não está escrito aí ... o ratinho está dando o morango para o leitor ... mas olha a mão dele segurando o morango como se ele fosse entregar o morango pra alguém ... quando eu olho essa imagem ... um bom leitor visualiza ... passa na cabeça dele uma outra imagem de alguém recebendo esse morango ... então é aí que a visualização me ajuda ...você entendeu? Eu tenho que imaginar quem é que tá recebendo esse morango e com a ajuda do texto “divida a metade comigo” que está escrito eu consigo completar a minha visualização e aí eu faço uma inferência ... ah, eu sei que é comigo!

Esse comportamento de esperar pela resposta correta do professor ocorre porque desde o início da escolarização dessas crianças, o principal material utilizado em sala era, e ainda é, o livro didático, que por sua vez sugere a resposta correta ao docente. Portanto, a oferta de um material diferenciado como os gráficos organizadores é o rompimento dessa lógica de que a resposta do mediador é a única possível, é uma permissão para uma interface de diálogo onde o espaço para atitudes democráticas seja mais plausível (ZILBERMAN, 2009), processo no qual todos estão inclusos. A relação que as crianças aprenderam a manter com a literatura é de possibilidades e não de respostas fechadas. O processo de “homogeneização da consciência”, apontado por Silva (2008), deixou de existir nas relações estabelecidas na sala de aula, pois foi valorizada a diversidade de respostas, de opiniões, de pensamentos. Essa heterogeneidade colaborava para que a compreensão fosse conquistada mediante as leituras que se realizavam.

Houve por parte das crianças muita receptividade em preencher os gráficos organizadores. É possível destacar que se trata de um material alternativo que rompeu com o esquema texto/leitura/interpretação ou cópia, paráfrase e memorização, nas palavras de Silva (2008), definido como o “tripé de atividades de leitura mais conhecido e utilizado nas escolas brasileiras” (p. 23).

O quadro 43 demonstra quantitativamente o preenchimento em cada estratégia, mas destaco que a intenção, neste momento, não é discorrer sobre os possíveis acertos ou erros do preenchimento em si, mas de visualizar como os gráficos tiveram boa recepção para serem preenchidos.

Quadro 43: Tabela de preenchimento por aluno.

Gráficos organizadores		Total de alunos	1ª fase	Total de alunos	2ª fase
Conhecimento prévio		21	38%	23	73%
Conexão	Texto-texto	20	100%	24	100%
	Texto-leitor	22	95%	22	100%
	Texto-mundo	20	75%	24	87%
Inferência		22	54%	21	100%
Visualização		19	100%	19	100%
Questões ao texto		21	85%	21	100%
Sumarização		22	100%	22	100%
Síntese		19	100%	24	100%

Fonte: elaborada pelo próprio autor.

De maneira geral, nota-se que a maioria dos gráficos foi preenchida, principalmente na segunda fase da pesquisa. Os índices mais baixos que aparecem na primeira fase demonstram não apenas certa insegurança das crianças, que estavam entrando em contato com as estratégias, como também a dificuldade de preenchê-los, dependendo do grau de complexidade delas, como é possível notar na de conhecimento prévio (38%), na de inferência (54%) e na de conexão texto-mundo (75%). Havia uma constante preocupação em preenchê-los e a cada atividade apresentada eram comuns as perguntas: “professora e se a gente achar só uma ou duas?” (BC) (referindo-se à estratégia de conexão); “e se fizer uma conexão na capa?” (LU); “e se não tem nenhuma conexão?” (MR); “precisa ter todas?” (PLS) (referindo-se às linhas deixadas na folha a serem preenchidas).

Certamente todas as orientações foram dadas no sentido de que tentassem fazer a atividade e se houvesse alguém que não conseguisse realizá-la, isto não seria encarado como um problema passível de punição. Na segunda etapa, quando retomei as estratégias, essa relação passou a ser mais tranquila, sempre que o gráfico era o mesmo nos três momentos da

metodologia: o moldar, a prática guiada e a prática individual. Nas estratégias em que eu mudava a configuração do gráfico, eles se sentiam inseguros:

P: Eu trouxe para depois um gráfico organizador (com duas colunas) importante e interessante ... esse é diferente, tá? ... tem lugar pra colocar o nome ... o nome do livro e::

C: Eu não consigo fazer

P: Por que não conseguiria fazer? Você tá com dúvida, sobre como é sumarizar?

Cs: É

P: A minha expectativa é que todos façam

B: Mas e se eu não conseguir fazer?

P: Mas não vai nem tentar?

B: Mas, e se não conseguir mesmo assim?

P: Se não conseguir vai continuar tentando

B: Pode ser mais ou menos?

P: Como é mais ou menos?

P: Agora eu vou dar o gráfico organizador e cada um vai colocar as suas impressões ...

[...]

C: É igual aquela?

P: Não, não é igual aquela que a gente fez ontem (referindo-se à estratégia de visualização e à maneira como o gráfico foi preenchido)

[...]

P: Deu pra entender como que preenche esse gráfico? Vai escrever ... oh, só desenha no último ...

C: Eu não entendi

P: Vou explicar de novo ... eu vejo ... O que eu vi nessa história?

Nesse sentido, notei como era importante oferecer modelos concretos do que esperava das crianças, mostrando para elas como cada gráfico funcionava. Do meu ponto de vista, fazer junto, para depois solicitar que elas façam sozinhas, é necessário em todo o trabalho, inclusive nas demais disciplinas. Comumente muitas práticas pedagógicas pautadas no ensino tradicional pressupõem que as crianças aprendam através de aulas expositivas, porém desconsideram que elas aprendem, quando colocada em atividades intencionalmente planejadas para o atendimento de suas necessidades, como a de se expressar, por exemplo. As propostas metodológicas precisam ser significativas para as crianças, colocando-as como sujeitos no processo de aprendizagem. Ao professor compete planejar e implementar situações que envolvam os estudantes. Nessa perspectiva, o professor não é concebido como o detentor de todo saber e não cabe somente a ele escolher, planejar e executar as atividades de ensino.

As estratégias de leitura utilizadas nesta pesquisa mostraram-se eficazes para colocar as crianças como protagonistas no processo de aprendizagem, pois levaram em conta a

criança como sujeito de seu processo de aprendizagem, evidenciando o leitor ativo, como definem Solé (1998), Bajard (2002) e Kleiman (2002). Nesse caso, minha intervenção enquanto professora da sala foi fundamental, pois priorizou o trabalho com as estratégias na busca desse leitor autônomo.

4.3.2 As relações dialógicas entre estudante-estudante

Neste tópico destacarei as relações dialógicas ocorridas entre os próprios estudantes e a sua importância. Para além da intervenção por mim efetivada como professora da turma, que foi fundamental para que os alunos compreendessem as estratégias de leitura, há que se incluir, neste cenário, a participação das próprias crianças. Pois, ao compartilharem suas leituras influenciaram e contribuíram para modificar o pensamento das demais.

À semelhança do que afirmei anteriormente, sobre o desafio de avaliar a lógica de pensamento utilizada por cada criança na escolha das estratégias, captar a modificação do pensamento decorrente do diálogo entre elas, no dia a dia, em uma rotina de sala de aula não foi tarefa fácil, pois muitas coisas ocorrem ao mesmo tempo. Minha postura enquanto professora foi a de incentivar essa participação dialógica com o objetivo de que elas melhorassem a forma de argumentar, de analisar e de realizar escolhas com criticidade, principalmente no que se referia às suas leituras. Nesse sentido, apresento quatro passagens que ilustram como os diálogos, no que diz respeito às estratégias de leitura, foram importantes para o processo de aprendizagem e de compreensão.

O primeiro exemplo revela a importância das crianças terem percebido que as respostas não eram e não podiam ser iguais, porque dependiam do conhecimento prévio de cada uma. Isso foi alcançado no decorrer do ano letivo, depois que elas internalizaram a dinâmica proposta pelas leituras literárias.

No entanto, no início do trabalho com as estratégias, a situação era outra e elas em alguns momentos ficaram incomodadas com a resposta de seus pares. Este foi o caso de uma estudante que, ao ativar seu conhecimento prévio (com a utilização do livro *Aquilo*, de Ricardo Azevedo), respondeu que ‘aquilo’ era um monstro. Os demais ficaram incomodados, pois a maioria respondeu que aquilo referia-se a coisas positivas. O resultado foi que o gráfico organizador dessa estudante foi apagado e sua resposta final para aquilo foi que era a cor.

P: O que você sabe?
E: Nada

P: O que você quer saber?

E: Tudo

P: Terceira coluna, o que você aprendeu? ... Pra você, aquilo é o quê?

E: é um:: monstro

Apesar de ter mudado sua resposta no papel, oralmente dissera que era um monstro e isso causou certo desconforto, visto que a maioria respondeu que era amor, cor, sol, primavera, Deus.

C: A E falou assim que era um monstro, () mas se está feliz é monstro?

P: Você não sabe o que se passou na cabeça dela para ela ter falado monstro... Ela achou que era monstro

C: Podia ser um monstro bom

P: Será que era um monstro bom?

C: Depende, né?

P: Mas não vai depender de você, vai depender da E. Você escolheu outra coisa pra aquilo entendeu? Apareceram respostas diferentes porque cada um é cada um ... cada um pensa de um jeito e cada um tem respostas diferentes pra aquilo ta. Ricardo Azevedo quando escreveu não queria mesmo que todo mundo pensasse ah:: aquilo é tal coisa ... não ta!

C: Podia ser até um gravador.

P: Podia ser até um gravador ... podia. Na terceira vez que eu li achei que era um computador - - “aquilo apareceu alguns ficaram contentes outros não depende” ... depende do que a gente está pensando e sentindo na hora da leitura... Do que a gente entendeu como disse a R. IP o que você acha?

IP: também pode ser um monstro porque olha os morcegos.

P: Ela esta dizendo que poderia ser um monstro porque havia morcegos. Analisando a imagem preto e branco desta página do livro ... poderia

Nesse momento as crianças ainda não entenderam que o significado do texto é dado conforme o que se pensa sobre ele. Como tratava-se da primeira atividade de estratégia trabalhada com eles, considere os diálogos das crianças conduzidos por minha interferência como produtivos. No decorrer do ano as crianças foram percebendo que o trabalho com as estratégias de leitura permite uma diversidade de respostas e que a opinião do outro é fundamental para esse processo, como nota-se no exemplo abaixo.

No segundo exemplo, é possível perceber que a opinião dos demais permitiu a algumas crianças conversarem sobre um tema conflituoso, a morte, ativando o conhecimento prévio e ampliando o modo de ver o mundo:

P: JV o que você aprendeu?

JV: aprendi que a morte é muito dolorida porque faz quase dois meses que a minha bisavó morreu

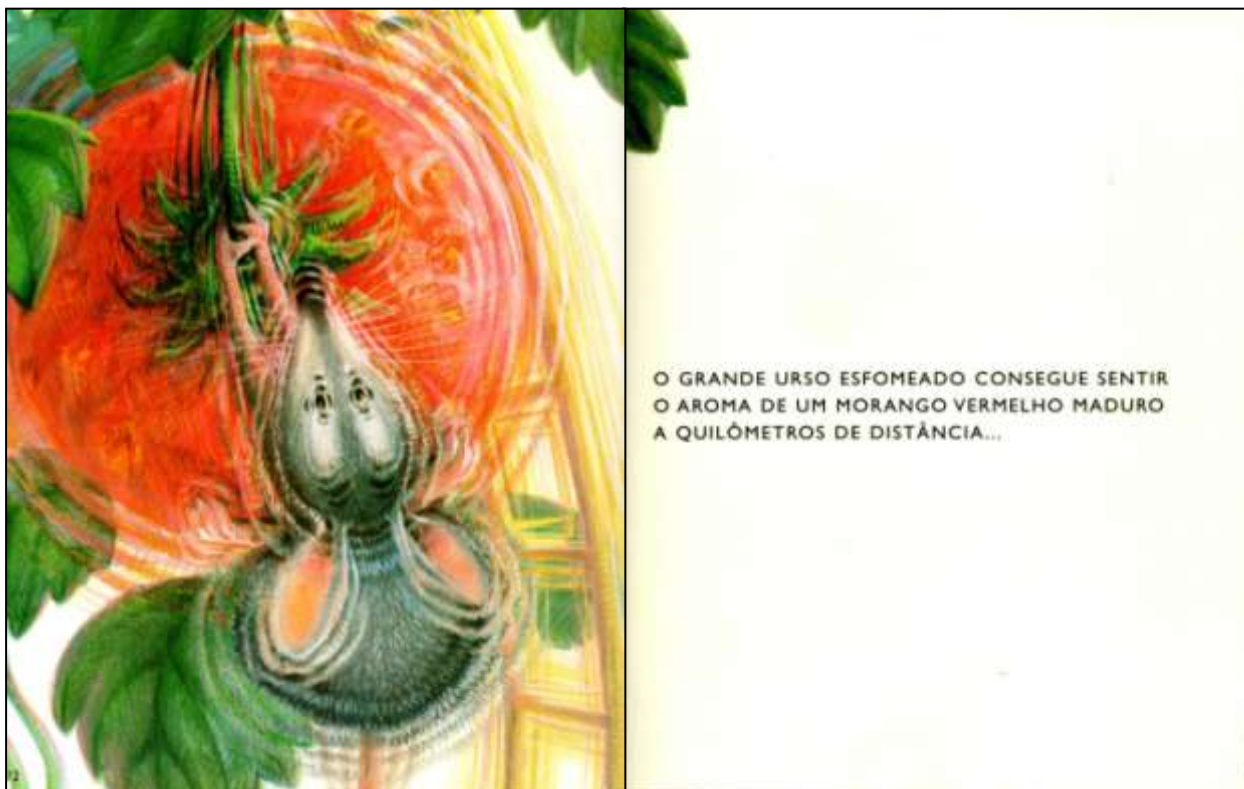
P: é dolorida... precisamos esquecer?

M: precisamos porque senão a gente não consegue viver né pro?

P: Como? Oh eu perguntei se a gente precisava esquecer de quem morreu
M: oh, a gente vai chorar ... não sei ... só que se a gente tem que parar de chorar porque tem que continuar sua vida
P: oh, mas a pata vai esquecer do patinho dela?
M: não... é filho
P: então ela não vai esquecer mesmo ele tendo morrido?
JV: a gente nunca esquece, a gente aceita
P: isso, tá vendo? Talvez com o passar de muito, muito tempo (esquecemos), mas será que a mãe, a pata vai esquecer do filhinho?
Cs: não
C: nenhuma mãe vai esquecer
P: nenhuma mãe vai esquecer... o que elas vão fazer?
JV: elas vão entender

A experiência vivida pela criança que perdera recentemente alguém da família permitiu um diálogo pertinente sobre a temática e sua intervenção foi valiosa para a estratégia de ativar o conhecimento prévio que estava em pauta nesse momento.

Já no terceiro, houve a colaboração das crianças a partir das perguntas que eu realizava. A mediação entre eles foi positiva, pois possibilitou explicações coerentes que levaram os demais a compreender. Na realização da estratégia de visualização, havia a expectativa de que as crianças percebessem como é possível vivenciar sentimentos e sensações a partir do que lemos. Assim, na leitura escolhida, apareceu uma cena que gerou muitas dúvidas. O diálogo abaixo mostra como as crianças oscilavam em suas respostas, quando tentavam compreender, o formato tremido da imagem. De fato, a compreensão só ocorreu depois da conversa dirigida, que permitiu que as crianças pensassem coletivamente a respeito do que viam.



P: O que o ratinho está sentido?

C: Preocupação

C: Medo

P: Preocupação? Mas com o que ele está preocupado? Ah?

C: Com o urso

C: Ele tá chacoalhando o morango

P: Ele está chacoalhando para o morango cair ... é isso?

C: É

P: “o grande urso esfomeado consegue sentir o aroma de um morango vermelho maduro a quilômetros de distância”

C: É medo

P: É medo? Ou ele tá só sacudindo para o morango cair?

C: Medo

P: E aí é medo ou tá só sacudindo?

C: Só tá sacudindo

C: Eu acho que é medo

P: O que me faz ter certeza se é medo ou não?

C: É que ele tá tremendo

C: Ele tá mexendo pra derrubar o morango

P: Então, mas se fosse só pra derrubar o morango?

C: Ele tá tremendo professora...

P: Estaria assim desenhado?

Cs: Não

P: Estaria como desenhado?

C: Estaria só o morango caindo...

P: Talvez só o morango caindo ...,agora tudo treme aí ... por que tudo treme?

C: Ele tá tremendo de medo

Segundo Keene e Zimmerman (1997), as imagens criadas em nossa mente, enquanto ocorre a leitura, têm sentido à medida que as associamos com as palavras da página, com outras imagens e outras memórias em nossa vida. As crianças puderam perceber que a imagem do livro estava carregada de sentido, revelando o sentimento do ratinho, mas chegar a essa conclusão só foi possível porque as crianças expressaram suas opiniões, contribuindo para a compreensão.

Por fim, no último exemplo exposto, apresento o diálogo ocorrido na quarta fase da pesquisa no momento em que iniciava uma conversa sobre o livro *O livro dos pontos de vista*, de Ricardo Azevedo. Solicitei que observassem a capa e ativassem o conhecimento prévio para fazer inferências do que poderia ser a história.

P: O “Livro dos pontos de vista, Ricardo Azevedo. O que vocês estão vendo aí na capa? (as crianças começam a falar todas juntas).

C: Cachorro.

C: Gato.

C: humanos.

P: Fala D.

D: Eu to vendo uma família com os animais deles.

P: Uma família com os animais deles? Fala V.

V: Não deve ser animal de estimação porque tem sapo né!

P: Então, será que sapo é animal de estimação? Fala PLS.

PLS: Eu acho que é uma família e tem uma mulher que é cega.

P: Você acha que a mulher é Cega? Essa que está de óculos aqui? É a Teca. Fala MR.

MR: Eu acho que é o ponto de vista de cada um.

Destaco como a interferência de V e de MR foram significativas e geraram inferências importantes levantando boas hipóteses sobre o livro que puderam confirmar ou não com a leitura. As crianças levaram em consideração as evidências textuais da capa e esta é uma ação importante, pois “se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que leem” (GIROTTI, SOUZA, 2010, p, 76). Por outro lado, ao adotarem essa atitude, criam uma interlocução com o texto.

4.3.3 As relações dialógicas entre estudante-texto

O monitoramento da compreensão, segundo Harvey e Goudvis (2007) e Solé (1998), não é tarefa fácil. Dentro desta proposta metodológica significa tomar consciência de que se é leitor. Este é o primeiro ponto levado em consideração para o aprendizado de como se monitorar a compreensão. Quando leio, fico em estado de piloto automático, até encontrar um

problema que não consigo resolver, então passo a utilizar o estado estratégico, como por exemplo: pular palavras desconhecidas, reler um trecho, ter atitudes flexíveis (FLARE, 2007).

Ensinar as crianças a monitorarem sua compreensão significa sua apropriação das estratégias para resolverem seus problemas de leitura e não apenas a estratégia em si. Não se trata de uma receita a ser seguida, mas de uma organização metodológica intencionalmente planejada, como já afirmei. Assim, é necessário tomar consciência de que o auxílio dado pela professora nessa busca é fazê-los compreender sua responsabilidade, relacionada à sua própria compreensão. Nesse sentido, em vários momentos no decorrer da pesquisa, procurei envolvê-los nesse processo, questionando-os para que aprendessem a partir do texto.

P: Falem pra que vocês estão aprendendo as estratégias?

M: Pra aprender

JV: Pra aprender

P: A quê?

JV: A ler

R: A entender

Esse trecho ilustra que depois de iniciado o trabalho com as estratégias, as crianças começaram a perceber que ao colocá-las em práticas a possibilidade de aprender compreender ampliou os demais conhecimentos. Tomaram, portanto, consciência desse processo. Modificaram, assim, a primeira hipótese levantada no início da pesquisa: de a leitura ser um processo separado da compreensão.

Os diálogos abaixo também mostram como essa preocupação com a compreensão estava latente. Na medida em que realizávamos as diversas estratégias, havia dúvidas sobre como proceder, como preencher os gráficos, mas certeza de que elas ajudavam na leitura.

MR: Professora, como colocar na parte 'o que você lembra'? O que você fez?

P: O que lembra o que eu fiz?

MR: É ... tipo aqui lendo isso aqui roupa ... lembro quando vou na cidade comprar roupa

P: Texto-leitor ... a estratégia é pra ajudar em quê?

C: A ler

P: A compreender o texto, então usa aquela que vai te ajudar a compreender o texto

MR: Eu não consegui fazer todas as estratégias muito não...

P: Não ... Tudo bem! ... O importante é que você fez e que elas te ajudaram a entender a história

A interlocução com o texto permitiu reflexões importantes que garantiam a busca da compreensão. Os exemplos abaixo demonstram como as dúvidas foram surgindo nos momentos das leituras e como é importante procurar resolvê-las com interrogações para eles pensarem a respeito do que fazem.

P: J, qual a inferência que você fez?
J: () será que vai comprar um pedaço de ()?
P: Essa estratégia é inferência ou são questões?
M: São questões
P: Questão ... você fez uma pergunta ... será que vai acontecer tal coisa?
Pra responder você pode tentar usar a inferência ... inferência é quando eu vou tentar adivinhar o que vai acontecer lá na frente ... estão muito próximas as estratégias, tá! MO?
MO: Trapaceiro ... eu acho que vão enganar o rei
P: (risos) Ah, se está escrito ... A MO leu a palavra "trapaceiro" e ela deduziu que eles vão enganar o imperador... enganaram?
Cs: Hum hum
P: Certinho ... como enganaram!

N: Por que na sumarização tem que separar o que é importante do que é interessante?
P: Eu que tenho que te perguntar isso ... por que na sumarização? A estratégia de sumarização é pra te ensinar a separar o que é importante de um texto? ... De um texto narrativo, de um texto informativo? Eu já fiz essa pergunta ... por que essa estratégia é importante? ... Por que N?
N: Pra nos ajudar a compreender o texto?
P: E por que ajuda a entender o texto?
R: Pro texto ficar melhor
P: Pro texto ficar melhor? Porque quando eu separo o que é importante do texto, o que acontece?
PD: Você meio que entende melhor
MR: Porque você vai saber o que é importante daquele texto
P: É
PLS: Oh:::::
P: Se eu não consegui localizar no texto o que é importante, isso significa que eu não entendi... a minha compreensão vai ser difícil de se completar se eu não conseguir compreender o que é importante ...

Há ainda outro ponto importante a considerar no auxílio, no monitoramento da compreensão: a percepção de quando as crianças estão confusas em relação às leituras feitas (FLARE, 2007). Nessa situação, dirigir a conversa, compartilhar ideias como aponta Bajard (2007), foi fundamental para a reflexão e a utilização, portanto, da metacognição (ISRAEL, 2007).

Pelo processo metacognitivo tem-se consciência sobre o próprio pensamento. O responsável pelo crescimento dos estudantes em sua habilidade leitora é o pensamento

metacognitivo. Dessa maneira, ao elaborar uma questão sobre um texto ou ao ativar o conhecimento prévio, pensa-se de forma metacognitiva.

Para Israel (2007), ao se realizar uma análise reflexiva, são demonstradas as habilidades superiores de leitura, ou seja, usa-se a metacognição. Para muitos professores isto é alcançado espontaneamente e não pelo ensino. Porém essa concepção é equivocada, pois o pensamento metacognitivo é possível e deve ser ensinado para que as crianças possam, através do seu conhecimento prévio, executar o monitoramento de suas habilidades. O diálogo abaixo demonstra como as crianças foram pensando até chegarem às devidas conclusões sobre a história lida. As crianças estavam em dúvida sobre quem poderia ter dividido o morango com o ratinho da história: O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado, de Audrey e Don Wood (2007).

P: O que é que vocês responderam na pergunta quem dividiu o morango com o ratinho?

C: O urso

B: Com o urso

P: Ele dividiu com o urso?

B: O urso esfomeado

[...]

P: Quem colocou que dividiu com o urso, me explica com o que tá no texto como vocês chegaram a essa conclusão?

C: Porque tá escrito 'comigo'

P: Então ...mas quem é comigo? É o urso?

B: É

P: Então é o urso que está conversando com o ratinho? Fala A

A: Mas se é o urso, como que tem que se esconder do urso, se é o urso também

P: Pois é

C: Verdade

P: Boa pergunta

B: Ele não sabia

P: Quem não sabia?

B: O ratinho

P: O ratinho não sabia? Por que oh:: presta atenção eu vou pôr aqui no fim da história ... quando fala "corte-o em dois" e "divida a metade comigo" é a mesma pessoa que está conversando com ele desde o começo da história?

B: Eu acho que é

P: Então é o urso que está conversando com ele desde o começo da história?

Cs: Não

C: É outro urso

P: É o mesmo urso que está falando pra ele "oi ratinho o que você está fazendo? Ah já sei você vai colher aquele morango"

C: Não

P: "maduro? Mas ratinho você já ouviu falar do grande urso esfomeado?"

C: Não

P: "Nossa como esse urso adora morango"

C: Não
 J: Então que fez urso...
 P: Quem fez urso fez uma inferência errada
 [...]
 C: Qual que é o seu (a sua resposta)?
 P: O meu é comigo ... fala M!
 M: Você está falando: divida essa parte comigo
 P: Isso, exatamente
 M: Aí, é por isso
 P: Mais a ajuda da imagem dele dando o morango ... olha, não está desenhado lá quem é que vai receber o morango ... quem vai ter que imaginar?
 Cs: A gente
 [...]
 P: “Corte-o em dois ... divida a metade comigo”
 C: Hum ... docinho!
 P: Exatamente ... tá vendo? ... Isso que é a visualização! Eu li lá: corte em dois, divida comigo esse morango maduro, cheiroso ... Pra quem gosta de morango enche a boca de água (as crianças conversam) ... o L deu exemplo de como ele visualizou o ‘eu saboreio’ ... ele leu a palavra morango e corte em dois e foi enchendo a boca d’água ... Dá uma vontade de comer um morango com leite condensado então, né, J?
 Cs: ah...
 P: Uma salada de frutas... hum.. entenderam? “divida a metade comigo”
 L: Olha ele está rindo
 P: Ele está satisfeito

Algumas crianças não conseguiam entender a estratégia de visualização e não compreendiam que o ratinho da história dividia o morango com o leitor. No entanto, após compartilharem o que estavam pensando e com o apoio do texto puderam perceber o que acontecia na narrativa.

P: Como vocês chegaram à conclusão pra dizer que foi com vocês mesmos?
 L: Eu cheguei assim porque () tem que ser o narrador que conta a história
 P: Mas foi você que contou essa história?
 PLS: Não, mas você leu
 P: Isso eu li. Aí sim, mas não escrevi então não sou o narrador, eu sou o leitor
 PLS: Se eu faço parte do texto...
 P: Aí sim, eu sou o narrador, mas neste caso que o L está dizendo, ele é o leitor ... e aí quando o leitor que pode ser eu, que pode ser vocês, que pode ser qualquer pessoa, lê isso aqui oh: “divida a metade comigo” ... Quem está conversando com o ratinho então?
 PLS: A gente
 P: Exatamente ... é um leitor ... pode ser eu, pode ser você
 PLS: também porque o desenho mostra...
 P: Isso! Olha o ratinho dando ... pra quem que ele tá dando esse morango?
 C: Pra gente
 C: Eu quero um morango
 P: Eu também! ... Agora você quer um morango? Agora que você entendeu, você quer um morango?”

Para trabalhar em prol do pensamento metacognitivo, com relação a leituras literárias, o professor deve, a priori, levar em consideração as inúmeras possibilidades de interpretação, e não tomar uma, como geralmente ocorre, como única e acabada. Mudar o foco é confirmar a expressão do educando e desautorizar a certeza do professor. Assim,

[...] desaparece a hierarquia rígida sobre a qual se apoia o sistema educativo, o que repercute em uma nova aliança, mais democrática, entre o docente e o discente. E como consequência [...] o aluno se torna coparticipante, e o professor, [...] mais flexível para o diálogo (ZILBERMAN, 2009, p. 36).

Deixar as crianças falarem e exporem seus pensamentos e conhecimentos, sempre foi uma constante na pesquisa. Priorizar atividades de estratégias de leitura é uma forma viável, em que o diálogo é fundamental. Bajard (2002) salienta que apesar da leitura ser um processo silencioso, deve ser compartilhado e nesses momentos damos condições, segundo Kleiman (2002), para as crianças, com dúvidas ou não, entenderem, ainda que apenas ouvindo as demais. Mas como nessa dinâmica, a necessidade de expor o que haviam feito era fundamental, a participação da sala sempre foi intensa e contribuiu para que passassem de uma leitura literal à inferencial.

R: Eu acho que a Tina vai ensinar o::: Pedro a ficar certinho também

P: Ah::: deixa eu escrever isso aqui ... Qual palavra que você leu que você chegou a essa inferência?

R: Tudo certinho

P: Tudo certinho ... ela então é certinha?

R: Pela imagem também

P: Pela imagem também ... vamos ver ... “Tina fazia tudo certinho ela nunca amarrava errado os cordões do seu sapato ... nem virava pão com manteiga para baixo ... ela sempre se lembrava do guarda-chuva ... sabia muito bem escrever o seu nome”

PLS: O outro não sabia fazer uma letra

Cs: (risos)

P: Como você fez essa inferência?

PLS: Pela imagem

P: Ah, então, oh, o PLS vê a imagem da linha lá desenhada ... ele ativou o conhecimento prévio dele. Quem faz só linha e rabisco não sabe escrever!

PLS: Então, mas é verdade olha lá

P: Mas é, você tem razão! ... Está certa a sua inferência

[...]

M: Eu acho que se ela está ensinando ele a ser certinho, ele vai ensinar pra ela a ser mais atrapalhada.

Este trecho demonstra como as crianças, ao lerem a história Pedro e Tina, de Stephen Michael King (1999), realizaram as devidas inferências e compreenderam a história, ora apoiando-se no texto, ora nas imagens. Mas essas relações foram possíveis porque estávamos numa conversa compartilhada, no momento da prática guiada, na qual professor e estudantes dialogavam a respeito do que liam. Neste caso, o professor precisa estar atento para realizar os devidos questionamentos, guiando assim o pensamento da criança, de modo que ela compreenda o que está lendo e exercite adequadamente a estratégia ensinada.

Segue abaixo outro trecho que demonstra como ocorreu a compreensão das crianças, durante a leitura do livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes, de Mem Fox (1995):

P: Ah::::: que você leu pra concluir isso?
M: É que tava ensinando ele
P: Todo mundo sabia que é memória?
PLS: Hã hã
C: Sim
PD: Não, depende...
P: Depende do quê?
PD: Tem dois tipos de memória
B: Tem muitos tipos de memória
PD: A memória humana e vamos dizer a memória eletrônica
P: Hum... e o que vocês acharam das respostas que os idosos deram?
PLS: Legal
P: Legal?
C: Diferentes
B: Esquisito
P: São diferentes e esquisitas, por que será, heim? O que eles responderam?
PLS: Que eles não sabem o que é memória
P: Não... eles responderam que eles não sabiam o que era memória? Não...
Cs: Não
P: Cada um deu uma resposta ... um disse que era uma coisa quente...
C: outro disse que valia ouro...
P: Agora pensa na memória como uma coisa quente
C: Ai...
C: Ui...
C: Eu acho que vou chorar...
P: A memória é algo que me faz chorar
C: Chora
P: É algo que me faz rir... Que é memória, então? Fala, M
M: Estão lembrando do passado deles
P: A M deu a resposta certinha... estão lembrando do passado deles e ao lembrar do passado...
C: Cada um fala uma coisa
P: Cada um se refere à memória com aquilo que teve sentido na sua vida... então alguns deles se lembram de coisas que os fizeram rir...
C: E alguns vão chorar...
P: Exato, alguns lembram de coisas que os fizeram chorar... e alguns não se lembram de nada como o caso da dona Antônia... é bonita essa história? Quem gostou?

Cs: Eu

P: Eu também gostei

N: Não tem gente que fala eu tô de cabeça quente, não tem?

P: Tem

N: É quando a memória tá quente

P: (risos) de cabeça quente a memória vai esquentar ... será?

B: Não, porque a memória é quando você lembra de alguma coisa do passado

P: Sim ... por que as respostas são diferentes?

B: Porque cada um lembra uma coisa do seu passado

Depois do trabalho de um ano letivo, foi possível notar a diferença significativa na forma de ler e na maneira como passaram a se relacionar com a leitura. Ensinar as estratégias de leitura nesse período foi prazeroso, e considero que a pesquisa levou a mudanças intensas em mim e nas crianças. Selecionar um tempo nas aulas durante a semana para o ensino da leitura foi decisivo para a aprendizagem deles.

No entanto, considero que ter apenas um horário por semana voltado para a aprendizagem da leitura durante um ano letivo é pouco. Não tenho certeza se houve ou não a continuação desse trabalho nos anos seguintes, mas tê-lo iniciado certamente propiciou durante um ano de suas vidas outra forma de ler, mais significativa, mais produtiva e mais intensa.

4.4 As ações para fora da sala de aula

4.4.1 Práticas de leitura para além das estratégias

A realidade encontrada no início da pesquisa não era muito diferente da de outras escolas, pois os estudantes afirmavam não gostar de ler por não compreender a maior parte de suas leituras, confirmando o que aponta Solé (1998). Portanto, um fardo muito grande foi levar livros do acervo para ler em casa ou utilizar a biblioteca apenas para ler. As leituras literárias com que as crianças tinham contato provinham de três lugares: do acervo da sala, da biblioteca da escola e do livro didático de língua portuguesa. Este último continha a estrutura baseada na sequência texto/leitura/questões e os textos fragmentados. Permitir que os discentes deixassem de se relacionar com a leitura de forma enfadonha foi um desafio. Mas isto se desmistificou, porque ao aprenderem a utilizar as estratégias de leitura eles perceberam a existência de outra forma de se relacionar com as obras, fossem elas literárias ou não.

Nesse sentido, houve três tarefas importantes: a) a contribuição ao letramento literário possibilitada pelas práticas de leituras literárias; b) a aproximação maior das crianças das leituras literárias, vistas com ressalvas por elas; c) o oferecimento dos gráficos organizadores como uma possibilidade de sistematização que rompesse com a sequência texto/leitura/questões, tão presente nos livros didáticos utilizados em sala. Após desenvolver o trabalho durante o ano, notei que as atividades de estratégias priorizadas para o ensino da leitura e as três tarefas mencionadas acima desembocaram no quarto ponto: a maneira de ler estrategicamente os demais tipos de textos de todas as outras disciplinas do currículo.

A reconquista do espaço da biblioteca como local exclusivo para o incentivo da leitura foi pertinente, pois lá se encontravam também diversos materiais voltados para outras áreas do conhecimento como jogos de matemática e de alfabetização, TV e DVD, entre outros, e, dessa maneira, era utilizada pelos professores da escola na medida do seu querer ou necessidade. Como são muitas as salas em funcionamento nessa escola, a direção e a coordenação estabeleceram um horário fixo durante a semana para garantir o uso da biblioteca por todas as turmas, uma vez que toda a equipe escolar considerava esse espaço muito importante.

Como na pesquisa interessava o incentivo à leitura literária para as crianças aumentarem seu acervo literário, combinei, na primeira ida à biblioteca, que o tempo passado lá seria para leituras livres, diversas e compartilhadas, quando possível. A reação da sala foi

diversificada: alguns gostaram, outros foram indiferentes e um grupo desaprovou e questionou se lá também não deveria ser um local para a utilização de diversos jogos matemáticos existentes, anteriormente usados pelas professoras das séries anteriores.

Dentro desse contexto, todas as ações didáticas tomadas a respeito da biblioteca ocorreram no sentido de romper com essa recusa da leitura. Insisti com o propósito de sugerir livros no início do ano e, conforme as estratégias foram internalizadas, abri espaço para que, aos poucos, eles aprendessem a escolher o que era interessante para ler. A ideia de levar os jogos matemáticos para a sala de aula foi importante, pois eles não deixaram de ser usados, apenas outro espaço e tempo foram eleitos para isso e as crianças ficaram satisfeitas.

A recusa ocorria por dois motivos: a) não estarem acostumados com leituras literárias; b) não saberem escolher o livro, o que os levava frequentemente a ter em mãos um livro considerado chato, com leitura desmotivante, por não compreendê-lo. Assim, ensinei a dinâmica ‘dedos mágicos’ (SANTOS; SOUZA, 2011), que consiste em algumas dicas de como proceder na seleção de um livro:

1. A criança deve escolher um livro;
2. Peça para que ela folheie o livro e ache uma passagem (alguns parágrafos) com muito texto e pouca ilustração;
3. O aluno deve começar a ler o trecho em voz alta, ou mesmo sussurrando. Nessa leitura, será possível perceber e ouvir as partes em que ele tem dificuldade;
4. Cada vez que a criança se deparar com uma palavra que ela não sabe, deve levantar um dedo;
5. Se o aluno tiver os cinco dedos da mão levantados antes de terminar a página, pode “dar adeus ao livro”. Este é provavelmente muito difícil para ele;
6. Se a criança não tiver levantado nenhum dedo das mãos ao término da leitura, o livro mostrou-se muito fácil;
7. Se ela tiver menos que cinco, mas mais do que um ou dois dedos levantados ao terminar a leitura, o livro pode ser exatamente aquele de que o aluno precisa, para crescer como leitor (p. 24).

Com isso, no início o prazer das crianças era trocar os livros, até porque anteriormente eram os professores que selecionavam o que cada um ia ler e, muitas vezes, sem a possibilidade de troca. Mas depois de seis meses de efetivo trabalho com as estratégias, a relação com a biblioteca e com os livros começou a mudar. Após o recesso, fiz uma avaliação sobre o uso daquele espaço. Para os estudantes, o modo como utilizávamos a biblioteca era:

“Muito bom porque tinha silêncio para ler e eu nunca tinha feito isso antes” (JPE).

“Gosto assim porque eu posso escolher os livros que quero ler” (MR).

“É bom porque posso trocar de livros quando quero” (MO).

“Não gosto porque não posso mexer nas prateleiras” (BC).

De maneira geral, os apontamentos indicaram que a maioria das crianças gostou da forma como esse horário foi organizado, mas o fato de não poderem mexer na prateleira, para retirar os livros, os incomodava. Expliquei-lhes que era uma regra da escola: os livros deveriam ser tirados e recolocados no mesmo lugar. Não poderiam “perder” seus devidos lugares. Pedi então a colaboração da professora responsável pela biblioteca para nos dar algumas informações práticas a esse respeito. Indaguei em seguida quem conhecia e frequentava outras bibliotecas e apenas seis alunos disseram que já tinham ido à biblioteca municipal. Convidei-os para uma visita a outras bibliotecas, para perceberem que pode haver outras formas de organizá-las.

A primeira visitada foi à biblioteca da UNESP – câmpus de Marília/SP e, com o auxílio de uma monitora, ela foi apresentada. Alguns itens despertaram o interesse dos estudantes: o fato do próprio usuário pesquisar e retirar seu livro; as prateleiras deslizantes que guardavam as revistas; a sala de livros raros e antigos; e a questão da acessibilidade, pois a biblioteca tem elevador para deficientes físicos. Tiveram ainda a oportunidade de usufruírem dos livros de literatura infantil disponíveis na biblioteca e ficavam felizes quando encontravam algum já conhecido, que tinham lido na escola.

A segunda visita foi à biblioteca municipal e também, com a ajuda de uma monitora, pudemos conhecê-la inteiramente. Diferentemente do que tinham observado na universidade, ali a pesquisa do livro e sua retirada eram feitas por um funcionário. Acharam interessante a sala onde são guardados os exemplares de jornais da cidade, assim como a biblioteca em braille com um computador interativo, cujo espaço foi apresentado por um deficiente visual. Por fim, quando foram utilizar os livros de literatura infantil, eles não puderam se dirigir às prateleiras apesar de os livros estarem lá para isso. O argumento da funcionária foi que “viraria bagunça”. Por sua própria conta, ela escolheu os exemplares, mas não foi muito feliz na tarefa, pois a essa altura do ano, as crianças já estavam mais exigentes nas suas escolhas literárias. O material oferecido pertence à coleção Sonho e Fantasia, com títulos do tipo Gigi o girassol, de Gerusa Rodrigues Pinto (não datado), cujo conteúdo não despertou interesse nos estudantes de 10 anos. Eles solicitaram os livros da coleção Harry Potter e “acharam o máximo” eles estarem lá disponíveis para empréstimo. Houve também orientação de como se poderia fazer a carteirinha de retirada de livros e muitos se interessaram.

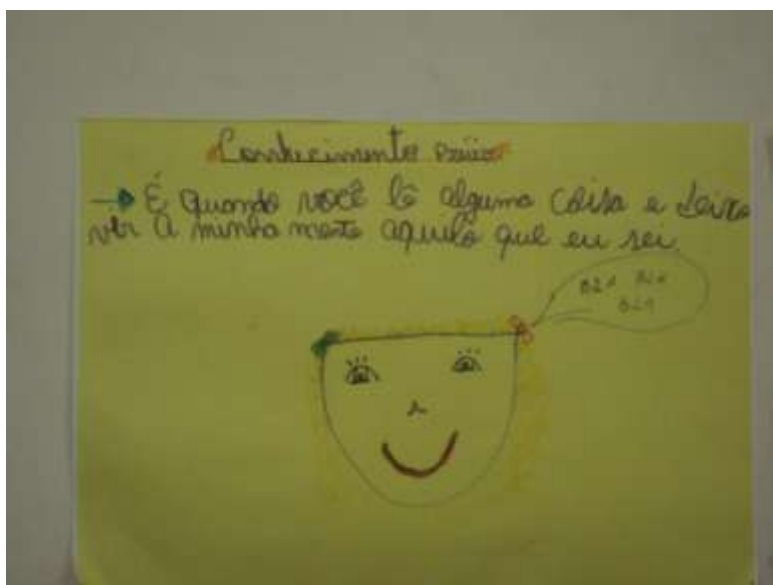
Com essa experiência pude, aos poucos na escola, estabelecer algumas regras de retirada dos livros das prateleiras, de modo que eles não se perdessem. Até o final do ano letivo, as escolhas pelos gêneros e as idas às estantes tornaram-se uma constante: “professora, hoje quero ler poesia” (MR e R), “eu prefiro os de contos de fada” (BC), “eu quero as revistas” (N) (Ciência Hoje das Crianças) ou, então, referiam-se aos autores: “tem do Ricardo Azevedo?” (PLS), “eu quero do Pedro Bandeira” (PD), “eu, da Ruth Rocha” (MO). Dessa forma, eu os auxiliava a encontrar o que pediam ou solicitava que fossem até as prateleiras e retirassem os de sua preferência. Muitas vezes, eles pediam sugestões ou queriam ler os que eu havia lido nesse horário junto com eles. Era comum também realizarmos algumas leituras compartilhadas, em momentos em que eu lia para as crianças algo interessante ou algumas delas pediam para ler, para as demais, os poemas de que gostaram.

O resultado dessa troca realizada e do aumento das leituras literárias culminou com uma apresentação, da sala, de um sarau para as avós denominado de ‘Chá das avós’. Assim, as crianças organizaram o sarau, escolheram os poemas, treinaram para declamar, enfeitaram a sala e elaboraram os convites. Todos ficaram envolvidos no projeto. Ele estava interligado a um projeto maior da escola, sobre a valorização do idoso e o resultado final foi muito bom.

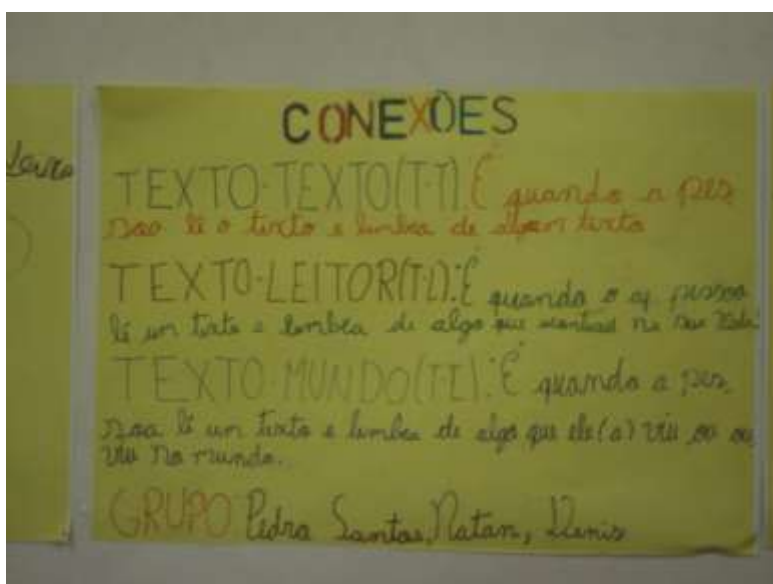
O trabalho com estratégias de leitura não ficou restrito apenas à área da leitura. Abrangeu as demais áreas, e destaco como significativa a produção escrita, pois houve maior envolvimento das crianças com a produção textual e o resgate da função comunicativa da língua. Assim, apresento três atividades consideradas importantes e que servem como exemplos.

1. Elaboração de cartazes com as definições das estratégias de leitura.

A sala foi dividida em sete grupos e cada um escolheu a estratégia que iria explicar no cartaz, com a incumbência de apresentá-la para os demais. Os cartazes ficaram da seguinte maneira:

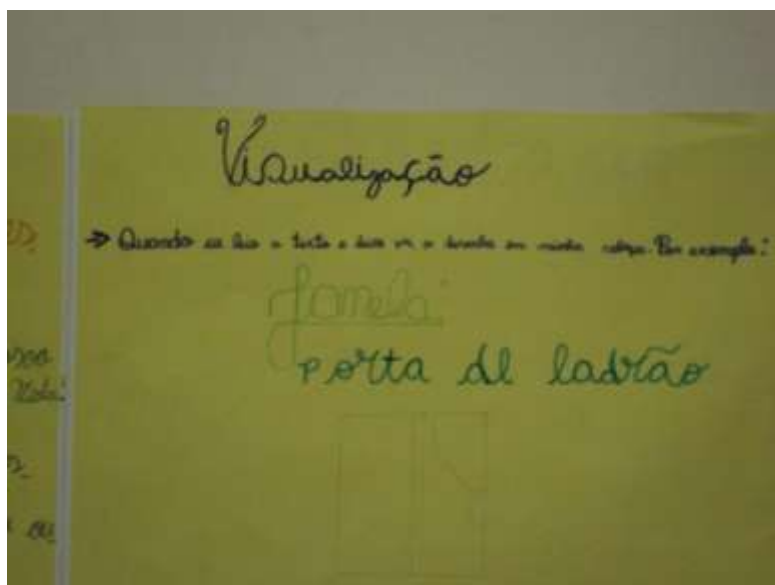


“Conhecimento prévio: é quando você lê alguma coisa e deixa vir a minha mente aquilo que eu sei”.

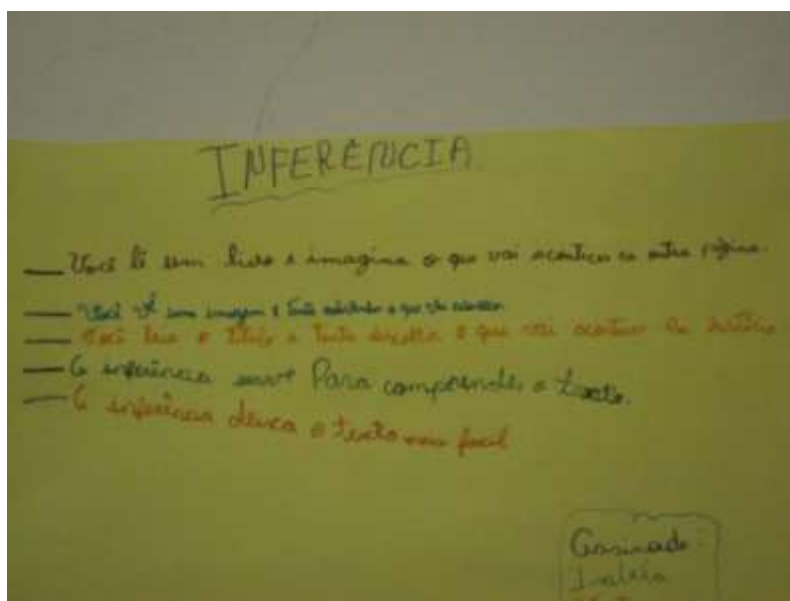


“Conexões:

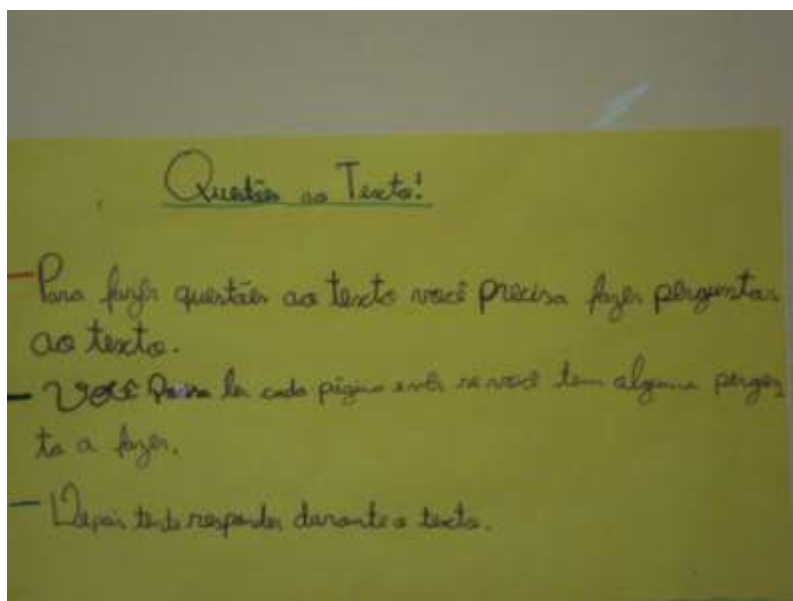
- texto-texto (T-T): é quando a pessoa lê e lembra de algum texto;
- texto-leitor (T-L): é quando a pessoa lê um texto e lembra de algo que aconteceu na sua vida;
- texto-mundo (T-M): é quando a pessoa lê um texto e lembra de algo que ele (a) viu ou ouviu no mundo”.



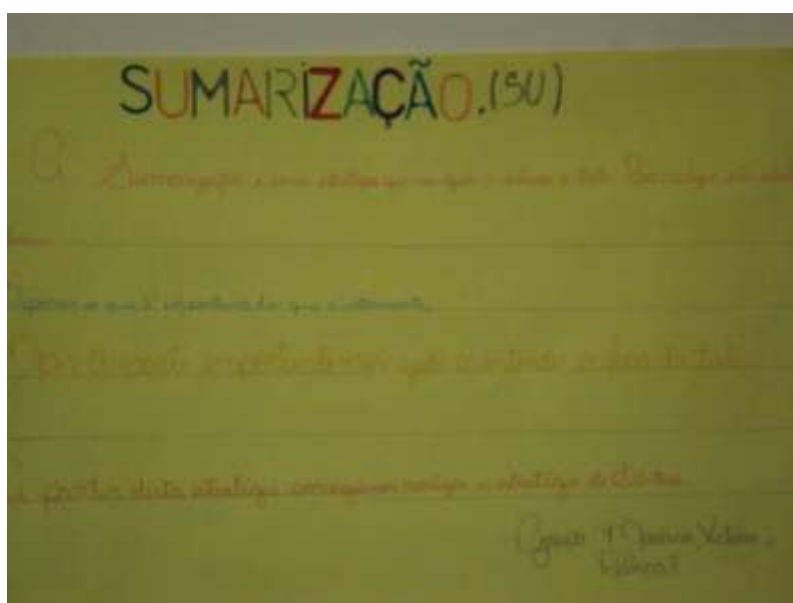
“Visualização: quando eu leio o texto e deixo vir o desenho em minha cabeça. Por exemplo: porta de ladrão = janela”



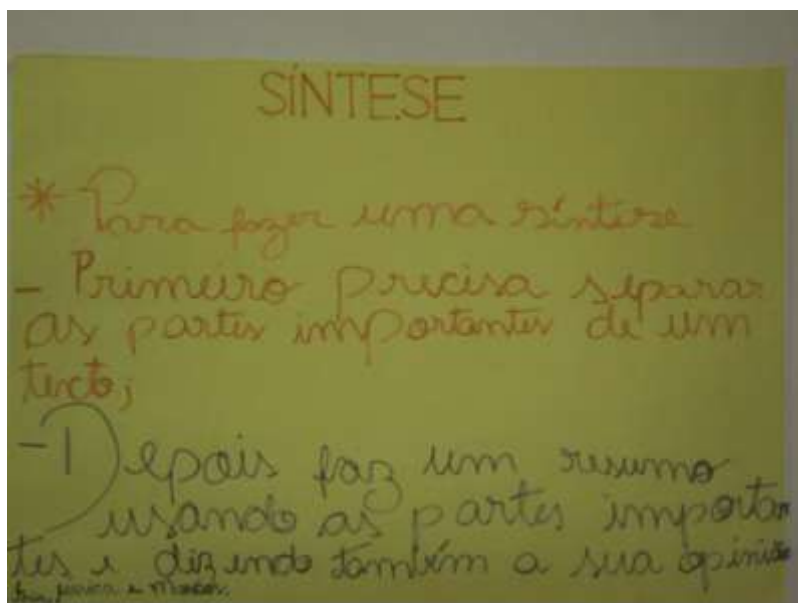
Inferência: “você lê um livro e imagina o que vai acontecer na outra página. Você vê uma imagem e adivinha o que vai acontecer. Você lê o título e tenta descobrir a história. A inferência serve para a compreensão do texto. A inferência deixa o texto mais fácil”.



“Questões ao texto: para fazer questões ao texto você precisa fazer perguntas ao texto; você precisa ler cada página e ver se você tem alguma pergunta a fazer; depois tente responder durante o texto”.



“Sumarização: a sumarização é uma estratégia que nos ajuda a entender o texto. Para realizar esta estratégia: separe o que é importante do que é interessante; mas a parte importante nos ajuda a entender o foco do texto; a partir desta estratégia conseguimos realizar a estratégia de síntese.”



“Síntese: para fazer uma síntese: primeiro precisa separar as partes importantes de um texto; depois faz um resumo usando as partes importantes e dizendo também a sua opinião.”

Ressalto que não interferi na elaboração dos cartazes e as crianças conseguiram dar as devidas definições a cada estratégia de leitura aprendida. Essa atividade foi solicitada antes da terceira etapa da pesquisa. Foi o momento de realização da leitura das histórias e todas as estratégias necessárias foram aplicadas. Desse modo, além de rever todos os conceitos aprendidos, os cartazes serviram de apoio, visto que nos auxiliaram com os conceitos descritos. Conforme foi mostrado no capítulo 3, os adesivos autocolantes foram colados abaixo de cada um ao fim da terceira etapa.

2. Elaboração de produção textual.

Esta atividade de escrita ocorreu depois da retomada da estratégia de sumarização (prática individual), na segunda etapa da pesquisa, no mês de setembro de 2011. Utilizei a história “Vida de piolho”, do livro Sete histórias para contar, de Adriana Falcão (2008), e o resultado do trabalho com essa história gerou a produção textual realizada espontaneamente por uma criança:

P: [...] Agora a MR fez o roteiro da vida de piolho e ela quis fazer uma produção... Posso ler?

MO: Pode.

P: “O piolho”... ela reescreveu o texto... pôs coisas novas ou foi reescrita?

MO: Pus coisas novas.

MR: Pôs coisas novas que eu já li.

P: É! Ficou bom MR?

MR: Acho que ficou bom!

P: Você gostou da versão dela? (a aluna responde com a cabeça que sim)
“O piolho... era uma vez um piolho chamado Alfredo... ele se achava o mais esperto do que todos... todo o dia era a mesma coisa... na escola ele sempre pulava de criança em criança, de cabeça em cabeça... ele dormia em uma cabeça todos os dias... ele pensava em tudo... sobre a vida... se ele era o mais esperto... a morte... em tudo... um belo dia ele estava na cabeça de Sérgio, quando ele respondeu quanto era trinta e dois vezes dois, que é igual a sessenta e quatro... o piolho muito sabido gritou o mais alto que podia... sessenta e quatro... Sérgio com aquela voz gritando respondeu... sessenta e quatro professora... o piolho achou que ele era o mais inteligente e achava que se ele era o tal, precisava de uma parte de baixo, por isso rodou o mundo... o piolho aprendeu muitas coisas nesta viagem... passou dois anos e já tinha achado uma parte debaixo bem legal... em Paris tentou usar a Torre Eiffel em miniatura como corpo, mas achou muito esquisito... foi a Barcelona e achou um?”

MO: Tutu de ballé.

P: “Tutu de ballé”... o que é um tutu de ballé?

MR/MO: É tipo uma saia!

P: Ah sim, sim ... “ele começou a dançar, rodopiou, mas desistiu, pois parecia uma menininha (risos) também foi ao Brasil e achou um alfinete, um fósforo, uma bola de gude e outras coisas também... ele se achou um besta porque já usava um corpo há muito tempo... seu corpo de piolho”

MO: Ai acabou

P: Ah parabéns, ficou legal (as crianças a aplaudem)... pronto, MO me empresta pra eu tirar uma cópia?

Os estudantes perceberam que, ao sumarizar, o essencial da história se torna claro, facilita a compreensão e permite a visualização de um roteiro de produção textual. Esta prática é uma atividade comum na escola em que atuo; portanto, as crianças fizeram uma conexão com o que sabiam.

R: Deu pra entender o texto pela parte importante...

P: Exato, por isso... Por que chama sumarização e por que é a parte importante? Porque é o que garante a sequência da história, que me faz entender...

R: Igual o roteiro isso daí!

3. Elaboração de resumos

Após os educandos aprenderem a estratégia de sumarização e a de síntese, lancei o desafio de realizarem o resumo das atividades ao final do dia. Dessa maneira, eles utilizavam a estratégia e avaliavam as aulas. Todos participaram e a cada dia um ficava responsável por resumir. No dia seguinte, no início das atividades, o responsável proferia o resumo do dia anterior.

Essa dinâmica teve início no final de julho e se estendeu até o momento em que me afastei da sala de aula, totalizando trinta e um resumos elaborados pelos educandos. Seguem alguns exemplos dessa atividade:

“Para começar o dia eu cheguei atrasado e fui para a biblioteca. A professora que cuida da biblioteca não veio, então ficamos só nós lá. Eu li um livro da Mônica e depois voltamos para a sala. Nós continuamos com as estratégias de leitura e fomos para o recreio. Depois nós tivemos matemática e foi a atividade que mais gostei porque estamos aprendendo porcentagem” (PD, 26/9/11).

“Hoje fizemos matemática, educação física, português e tarefa. Em matemática corrigimos a tarefa, continuamos o AM nº 64 e fizemos problemas. Na educação física brincamos de Pique Bandeira. Em português fizemos estratégia. Eu gostei porque tivemos que usar as estratégias de conhecimento prévio, conexões T-T, T-L, T-M. Usamos também a visualização, inferências, questões ao texto, sumarização e síntese. Usamos mais T-T, T-L, T-M e QT. Não tivemos tarefa porque não deu tempo. Eu gostei de português porque gostei de usar as estratégias” (MO, 22/9/11).

“Na biblioteca a gente leu livros bem legais. Em geografia aprendemos mais sobre desmatamento e sobre o clima e a vegetação das regiões do Brasil. Fizemos em matemática dois AMs e foi a parte que mais gostei, porque é a matéria que eu mais gosto” (N, 1/8/11).

Foram muitos os desdobramentos ocorridos durante esse ano letivo e o que se procurou demonstrar aqui foi como as estratégias propiciaram momentos fundamentais para a aquisição de habilidades para transformar as crianças em leitores ativos.

4.4.2 Para além das aulas de língua portuguesa

Importante ressaltar que o aprendizado das estratégias de compreensão, durante esse ano letivo, fez com que as crianças se preocupassem, cada vez mais, com o entendimento dos textos lidos, independentemente da disciplina. Significou que, inevitavelmente, tomaram para si uma postura de leitores ativos em face de outros textos, que não apenas os das aulas de leitura, visto que mudaram sua relação com ela, buscando sempre a compreensão. As outras disciplinas tornaram-se mais interessantes, pois ao lerem e compreenderem passaram a aprender cada vez mais.

Ter uma postura de leitor estratégico permite ao estudante adentrar as demais disciplinas do currículo da mesma forma como se relaciona com as leituras literárias nas aulas de língua portuguesa. Ou seja, é tornar-se leitor ativo, aquele que dá vida ao texto, que

interage, dialoga e “estabelece uma relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca” (ZILBERMAN, 2009, p. 30).

Uma das disciplinas em que os estudantes mais apresentaram melhora foi matemática, pois a partir do momento em que aprenderam a visualizar, a inferir significados, a sumarizar, passaram a compreender os problemas e, conseqüentemente, a resolvê-los com mais propriedade. O diálogo seguinte, ao final da estratégia de sumarização, é um exemplo dessa relação no qual é possível perceber que a sumarização auxiliou a solucioná-los. Com essa aprendizagem essa dificuldade foi sanada e elas aprenderam a selecionar as informações essenciais. A criança inicia a conversa dizendo que percebeu essa relação, ficando satisfeita.

N: Eu comparei com a situação problema

P: Ah, ele comparou com a situação problema!

PLS/R: Verdade

P: Exatamente, se eu não conseguir localizar no problema o que é importante... o que é importante num problema? A pergunta, os dados ... eu não consigo resolver o problema ... Perfeito N ... muito bem!

As estratégias que mais se destacaram nas outras áreas foram: a ativação do conhecimento prévio e as questões ao texto. Ambas eram utilizadas em todos os momentos, e quando começava um novo conteúdo, eram acionadas. Assim, tornou-se comum a seguinte colocação feita por mim: ativem o conhecimento prévio e me digam o que sabem sobre...

O meu relato do diário de bordo exemplifica a maneira como essas estratégias eram utilizadas em outras áreas. O diálogo abaixo ilustra a estratégia questões ao texto, feitas pelas crianças, em decorrência da introdução do tema ‘imigrantes’ numa conversa coletiva na aula de história:

Perguntas sobre o tema - o que quero saber:

-Qual a diferença entre o imigrante e o migrante?

- Vieram da África?

- Será que existem?

- Trabalham como escravos?

- Qual a diferença do imigrante escravo?

- E que século?

-Como vieram para cá?

-Será que tem imigrante na minha família?

Outro exemplo, na aula de língua portuguesa, demonstra essa estratégia em ação nas questões elaboradas pelas crianças, quando iniciamos um estudo sobre jornal. Depois de manusearem jornais, com a expectativa de ativarem o conhecimento prévio e explicarem o

que sabiam, surgiram as indagações abaixo. Boa parte dessas questões foi respondida pelo conhecimento prévio das próprias crianças.

Como se coloca uma informação no jornal?(PD)
Como se faz o jornal?(PLS)
Como se acham as notícias?(E)
O que escrever da pessoa?(MR)
O que significa página A, B, C?(MO)
Como escolhem as imagens?(V)
Qualquer pessoa pode escrever no jornal?(LU)
Por que não é branco?(IP)
Onde é produzido o jornal?(M)

Com os objetivos claros e definidos, tal dinâmica tornou-se uma constante e a estratégia *questões ao texto* uma das mais utilizadas. Ao se perguntarem o que sabiam ou não sobre determinado conteúdo, era inevitável a elaboração de questões para o que não entendiam e necessitavam aprender. Dessa forma, o jeito como buscavam os dados nos textos informativos tomou outras configurações. Segundo as autoras Harvey e Goudvis (2007), os estudantes melhoram sua compreensão global sobre o texto à medida que a leitura estratégica lhes é ensinada, pois a reflexão sobre o que se lê aumenta o aprendizado. Quando aprendem a realizá-lo desta maneira, o controle de monitoramento da aprendizagem passa para o nível metacognitivo (ISRAEL, 2007), pois as crianças têm consciência do processo ocorrido com elas mesmas.

Outro exemplo muito significativo foi numa aula da disciplina geografia, na qual estava aprofundando o estudo sobre a formação dos vulcões. Nesse dia, enquanto eu tentava explicar detalhadamente, com o auxílio do livro didático de geografia, a base do vulcão, a lava se formando, etc., uma criança, com altas habilidades para desenho e pintura, realizava visualizações sobre o tema. Durante a aula, eu já havia notado a maneira como ela expressava, através da visualização, seu entendimento sobre o assunto e quando terminei, voltei-me para ela, pedindo para ver seu desenho, com o objetivo de elogiá-la e mostrar aos demais. No entanto, provavelmente pelo fato de as atividades de desenho nem sempre serem valorizadas na escola como se deveria, a reação imediata da criança foi arrancar a folha do caderno e jogar sua atividade fora como se não tivesse valor.

A visualização da criança era perfeita em detalhes e cores e ela conseguiu registrar através do desenho todas as explicações dadas durante a aula. Prontamente recolhi seu trabalho e perguntei se eu poderia guardar o desenho. Ela disse que sim, apesar de me dizer que ele estava ruim, porém depois me pediu novamente e disse que iria guardar. Em muitas

situações fico me questionando sobre as razões pelas quais os professores desconsideram a capacidade e a criatividade dos educandos. Certamente, há que se criar condições de humanização dos professores para que possam ter condições de humanizarem também seus estudantes.

As estratégias de sumarização e de síntese eram utilizadas nas aulas de ciências, pois após o estudo no livro didático, depois da ativação do conhecimento prévio e das questões elaboradas pelas crianças, havia a necessidade de concluir os conceitos aprendidos. Nesse sentido, estas duas estratégias eram utilizadas com o meu direcionamento, de modo que os conceitos eram mais facilmente compreendidos. Em muitas atividades eu solicitava que as crianças sumarizassem, indicando a quantidade de palavras sobre determinado conteúdo e, neste caso, elas eram solicitadas a selecionar as mais importantes, as que definiam conceitos.

Além dos conteúdos ficarem mais fáceis de compreender, as atividades eram mais prazerosas porque as crianças se sentiam sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem, na medida em que sabiam claramente o que precisavam aprender, ou seja, os objetivos eram explicitados. Essa clareza era decorrência do planejamento da semana e da organização dos conteúdos que era feita em conjunto no último dia de aula da semana anterior. Assim, revíamos os conteúdos da semana e planejávamos os da semana seguinte, que incluíam o que estava no currículo, assim como os desejos de aprendizagens das crianças, que eram registrados. O plano era guardado em uma pasta nomeada por eles de “pasta dos sonhos”. Quando sentiam vontade de sugerir uma temática, escreviam e guardavam nessa pasta. Periodicamente ela era aberta e consultávamos as sugestões de estudo dadas pelas crianças. Galáxias, história dos índios, história da escravidão, fração, divisão, poemas, são exemplos de temas que foram estudados por nós ao longo do ano.

Destaco, por fim, que esse encaminhamento dado na sala de aula foi significativo para que as estratégias de leitura fossem aprendidas, pois não se trata de uma receita a ser aplicada, mas de uma intervenção metodológica adequada, que propõe atividades significativas para as crianças, que são consideradas sujeitos dentro do processo.

Para finalizar, é possível afirmar que todas as ações descritas acima colaboraram com a expansão da literatura na sala de aula; além disso, o livro didático, mesmo sendo usado nas demais disciplinas, foi redimensionado em função do trabalho desenvolvido, à medida que, pautadas pelas atitudes estratégicas de um leitor ativo, novas configurações foram dadas ao encaminhamento dos exercícios presentes nesse material.

Conforme destaca Solé (1998), a escola não privilegia espaço para o ensino da leitura em sala de aula, no entanto, o avalia. Faz-se necessário a inversão do processo, priorizando o ensino. E dentro dessa perspectiva, o trabalho com as estratégias de leitura revela-se eficaz.

Inicialmente, cada vez que as crianças sentiam necessidade de aplicar, em situações autênticas, as estratégias de leitura aprendidas, elas pediam permissão, como se só pudessem ler estrategicamente na escola, nas aulas de leitura. Apesar de nunca ter dito que tal conhecimento era para uso escolar, essa ideia estava incorporada nelas pelo próprio processo de escolarização, em que a figura do professor é colocada como elemento centralizador. Ele diz o que pode ou não ser feito. Foi necessário esclarecer que elas poderiam utilizar as estratégias em qualquer lugar, pois estavam aprendendo para compreenderem melhor; com isso, passaram a compartilhar momentos de utilização das estratégias em situações de leitura ocorridas em outros contextos e não somente na escola.

Conclusão

A expectativa e todo o trabalho tecido ao longo do desenvolvimento desta pesquisa levou-me a refletir sobre o ensino da leitura e sobre a urgência de repensar questões referentes a ela, gerando mudanças significativas na minha prática e contribuindo com minha formação. Essas transformações ocorreram porque, ao atingir os objetivos traçados para este estudo, pude perceber como essa proposta metodológica pode ampliar a forma de entender os processos de ensino da leitura, permitindo um desdobramento do trabalho como um todo. Aprimorar a minha prática enquanto professora foi fundamental para superar equívocos ainda presentes no cotidiano escolar, relacionados ao processo de ensino da leitura, tais como a leitura oral e os questionários ora dados pelo livro, ora criados pelo professor, exemplos concretos daquilo que se modificou.

A escolha metodológica centrada na pesquisa-ação, que contempla a intervenção na realidade vivida, mostrou-se acertada. Pude assumir ao mesmo tempo o papel de pesquisadora e de professora da sala durante um ano letivo, com vinte e cinco estudantes de 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Marília/SP. Desta maneira, me foi possível durante a pesquisa redirecionar, ajustar minha prática, em vários momentos, visto ser a professora da turma estudada.

Para um adequado caminhar, junto a esse tipo de pesquisa, houve a necessidade de elencar os temas centrais que perpassaram todo o desenvolvimento da tese. Dessa forma, no primeiro capítulo, centrei o debate na leitura, na literatura e no letramento literário, uma vez que se complementam. Neste sentido, afirmo que o ensino da leitura deveria ser um dos objetivos primordiais da escola, é necessário repensar esse processo para que, de fato, a leitura seja efetivamente ensinada. Para que isso se consolide, a leitura precisa ser vista como um processo dialógico: interação de um leitor ativo junto a um texto escrito e a busca de sua compreensão. A literatura, por sua vez, pode e deve ter um papel de destaque nesse processo, pois amplia e contribui para a formação dos indivíduos, humanizando-os, como afirma Candido (2002). Assim, o letramento literário poderá ocorrer, pois não basta oferecer livros literários para as crianças e considerar essa ação como uma prática do letramento. Esta só acontecerá na medida em que os estudantes compreendam o que estão lendo.

Outro ponto de fundamental importância, as estratégias de leitura, como foi discutido no capítulo 2, mostrou que podem ser utilizadas na realidade brasileira. Em síntese, percebi que o ensino de estratégias é um campo fértil, que contribui para o aprendizado da leitura.

As estratégias de compreensão leitora que se baseiam no processo de metacognição, contribuíram na medida em que apresentam uma possibilidade, bastante eficaz, de se ensinar habilidades para a compreensão textual que auxiliam no processo de aprendizagem da leitura.

Uma metodologia específica que considera três momentos distintos: o moldar, a prática guiada e prática individual, que inclui os gráficos organizadores e o material de apoio, propicia uma alternativa metodológica viável para o trabalho com a leitura, como mostrei nesta tese.

Apresentei no capítulo 3 algumas atividades realizadas durante a pesquisa em si, no sentido de pôr em prática a metodologia utilizada pelos pesquisadores dos EUA em contexto brasileiro. Desse modo, utilizei-me de livros literários, pois a expectativa era de contribuir com o letramento literário das crianças, como apontei durante a pesquisa.

Foi possível ensinar todas as estratégias: conhecimento prévio, conexões, inferência, perguntas ao texto, visualização, sumarização e síntese. Para ensiná-las fui gradativamente aplicando a metodologia específica, para que os estudantes fossem compreendendo seu funcionamento.

Desse modo, no capítulo 4, apresentei os resultados obtidos, mostrando como os estudantes melhoraram a compreensão, o que pôde ser observado tanto pelas avaliações aplicadas quanto pelas atividades realizadas. Com o objetivo de contribuir com o processo de aprendizagem da leitura literária das crianças envolvidas com a pesquisa, ensinei as estratégias de leitura, para que elas as colocassem em prática em suas leituras. Elenco a seguir as categorias de análise consideradas importantes para que isso fosse possível:

1. Estratégias em uso: os processos de ensino da leitura fortemente pautados na leitura oral e nos questionários dados pelos livros didáticos pouco contribuem para que ela efetivamente ocorra. O resultado dessas práticas gera leitores que não compreendem e que, em muitos casos, apenas decodificam os caracteres gráficos. Processos equivocados sobre o ensino da leitura são os atuais embates vivenciados pelas escolas e fortemente deflagrados pelos órgãos avaliativos externos.

Reafirmo que o ato de ler ocorre através da compreensão, um processo dialógico que requer um sujeito leitor ativo que interage com um texto desconhecido. A alternativa metodológica utilizada nesta pesquisa permitiu realizar uma prática diferenciada. Rompi com os tradicionais exercícios geralmente utilizados na escola para se ensinar a ler, tais como a leitura oral e os questionários dos livros didáticos que estão presentes em todas as disciplinas do currículo. Dessa forma, os gráficos organizadores serviram de suporte, tornando-se materiais de registro importantes. Através da sua utilização alterei a forma de encaminhamento dada no trabalho com a leitura, que se baseava na sequência de atividades leitura/questões de compreensão/produção de texto, fortemente presentes na escola, tanto na que atuei, como em muitas outras. Foi possível oferecer às crianças um material que as

ajudasse a se tornarem sujeitos de suas aprendizagens, na medida em que os gráficos mostravam a maneira como elas pensavam, no momento em que a leitura era processada por elas. Houve ainda uma diversidade de gráficos utilizados, que contribuiu para que as próprias crianças criassem outros, conforme a disciplina e a necessidade, modificando também a maneira de se relacionarem com o conhecimento.

2. A escolha literária e o planejamento das atividades: considero a leitura como prática social e a literatura infantil como uma ferramenta plausível para se ensinar a ler. Os livros estão nas escolas e aproximá-los das mãos das crianças é um passo importante; deve ser o primeiro, mas não pode ser o único. É preciso encontrar mecanismos nos quais o professor possa se apoiar para ensinar como as crianças podem ler esse tipo de texto, bem como os demais.

A literatura infantil é fonte inesgotável de possibilidades e permitiu vivenciar mudanças significativas na relação das crianças com os livros de literatura, antes refutados em suas leituras individuais. Estes passaram a ser desejados, disputados. As estratégias de compreensão propiciaram mecanismos que levaram os estudantes a se tornarem leitores, que processam a leitura, que a compreendem. Com isso, o envolvimento com a leitura literária foi intenso, na medida em que passaram a compreendê-la e, conseqüentemente, o acervo literário das crianças ampliou-se ao fim da pesquisa, pela intervenção realizada.

O planejamento e a escolha de cada livro literário utilizado foram criteriosos, no sentido de poder evidenciar as diferentes estratégias, tendo como objetivo facilitar o aprendizado de cada uma, de modo que as crianças as compreendessem e as incorporassem em seu processo de leitura. Foi uma tarefa complexa, mas necessária, e os livros selecionados auxiliaram o ensino de cada estratégia.

A escola possui um diversificado acervo literário, mas não em quantidade suficiente para que cada estudante tenha um mesmo título em mãos. Aponto essa questão como negativa, pois durante a pesquisa fui obrigada a recorrer a exemplares xerocopiados das obras, que certamente foram descaracterizadas em vários aspectos como ilustração, cores, formas, que são atributos fundamentais na composição da obra como um todo e que certamente contribuem para o processo da leitura. Somente na quarta fase da pesquisa foi possível oferecer os livros para todos. Uma ação que colaborou com a compreensão do texto, visto que as ilustrações auxiliam esse processo.

3. As relações dialógicas: o ensino das estratégias de leitura seguindo as premissas da proposta metodológica dos EUA pautou-se em momentos distintos como o moldar, a prática guiada e a prática individual. Essa proposta considera que a criança vivencia bons momentos

de atuação leitora, ou seja, experimenta as atitudes de um leitor autônomo atuando em grupo e, por fim, sozinha.

Nesse sentido, posso afirmar que o envolvimento com essa temática trouxe mudanças significativas à medida que as crianças passaram a monitorar seu processo de compreensão leitora, tanto das leituras literárias como das demais. Isso foi possível pelo estabelecimento das relações dialógicas que ocorreram entre professora/estudantes, entre estudantes/estudantes e entre estudantes/textos.

Essas relações estabelecidas permitiram que houvesse um acompanhamento das leituras realizadas pelos estudantes, no sentido de compartilhar pontos de vistas, impressões, sentimentos, dúvidas. Desse modo, ao exercitarem as estratégias de leitura, eles passaram gradativamente a monitorar a compreensão, que num primeiro momento dependia da minha intervenção, até conseguirem interagir sozinhos com os textos, na busca da compreensão.

A metodologia de trabalho em si e a divisão presente na proposta, com seus distintos momentos de moldar, de prática guiada e de prática individual foram fundamentais para o processo. As crianças não tiveram dificuldades ao longo do trabalho para incorporarem e compreenderem as relações dialógicas estabelecidas. Desenvolver as atividades comigo, nos momentos da prática guiada, deixou-as seguras e, por isso, elas arriscavam-se sozinhas quando tinham que pôr em prática o que estavam aprendendo. Ainda que alguma estratégia não tivesse sido compreendida, havia espaço na aula para que as dúvidas fossem sanadas, nos momentos em que compartilhávamos nossas conclusões com os demais. Esse momento foi precioso, pois, como afirmam Kleiman (2002) e Bajard (2002), é nessas conversas que ocorre a possibilidade de que quem ainda não compreendeu consiga fazê-lo.

Considero como contribuição significativa da pesquisa a observação da trajetória pela qual passaram os estudantes desde o início do ano: da leitura decodificada para a compreensiva; do desinteresse para o desejo das leituras literárias; da atitude passiva diante dos diversos conteúdos desenvolvidos para o leitor estratégico. Tais pontos puderam ser deflagrados gradativamente a cada estratégia aprendida pelas crianças. Destaco, assim, que as estratégias incorporadas por todas as crianças ao longo da pesquisa – ativação do conhecimento prévio, conexões e questões ao texto – passaram a fazer parte da dinâmica das aulas, pois a atitude de leitor estratégico, ao ser formada, transforma a maneira como lemos. As demais estratégias foram aprendidas e compreendidas por eles e estavam presentes em muitos momentos, mas não por todas as crianças. Considero que um ano letivo é um curto espaço de tempo para que todas as estratégias sejam incorporadas pelas crianças. Na

experiência dos EUA, o ensino das estratégias percorre toda a educação básica, de modo que gradualmente os educandos vão se apropriando de sua utilização.

4. As ações para fora da sala de aula e para além das estratégias: a forma de ensinar estrategicamente resultou em adentrar as demais disciplinas mudando minha postura em relação aos diversos conteúdos do currículo e, conseqüentemente, a forma de abordá-los. Ensinar a ler e ensinar as estratégias de compreensão não pode ser um processo mecânico. Há que se revisar toda a forma de conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, visto que a atitude de um leitor estratégico extrapola as aulas de leitura. Conforme os estudantes foram incorporando os modos de um leitor ativo, passaram a utilizá-los nos demais espaços da escola, como na biblioteca e na sala de informática, bem como nas outras disciplinas do currículo. A biblioteca passou a ser um espaço desejado, admirado, principalmente depois que visitamos outras e que as crianças passaram a se movimentar nesse espaço, retirando os livros das prateleiras.

Nesse sentido, penso que esse espaço nos ambientes escolares precisa ser revisado para que se crie um conceito de biblioteca como algo que também pertença ao mundo infantil. Que seja um lugar em que a criança se sinta acolhida, livre para agir, como qualquer leitor age dentro desse ambiente.

O monitoramento da compreensão não ficou restrito à aula de língua portuguesa. Ao perceberem que compreensão e aprendizado estão relacionados, os educandos estabeleceram outra relação com o conhecimento e certamente mais prazerosa. Todas as disciplinas do currículo tiveram uma melhora significativa à medida que eles colocavam as estratégias de compreensão em prática. Ao ensiná-las, não tinha, inicialmente, clareza sobre a dimensão que isso tomaria e pude, com esse trabalho, resolver outros problemas de aprendizagem, como por exemplo, na disciplina de matemática. Muitos estudantes tinham dificuldades sérias nessa disciplina justamente porque não conseguiam compreender os problemas que liam. Aplicar algumas estratégias, como inferência e visualização, foi fundamental para que passassem a compreender, melhorando, portanto, o desempenho.

Por fim, concluo que hoje me sinto uma professora um pouco mais preparada para resolver os desafios que estão presentes na sala de aula, principalmente no que se refere ao ensino da leitura.

Considero que a contribuição em si da pesquisa foi muito importante, principalmente para mim, apesar de tudo que significou para as crianças; porém, ainda não há na escola em que atuo, e nem na realidade escolar brasileira, uma integração do trabalho da leitura que aplique essa metodologia e que envolva as demais turmas da escola, de forma que haja uma

continuidade na maneira de trabalhar com essas questões, durante a escolaridade dos estudantes, como sugerem os pesquisadores dos EUA nos quais me apoiei.

As crianças aprenderam a utilizar as estratégias por um curto período de tempo, se considerados os demais anos de escolaridade que elas ainda teriam pela frente; em função disso tenho a sensação de que realizei pouco. No entanto, apresentar muitas obras literárias para elas, levá-las à biblioteca para ler, ensinar as estratégias, priorizar a leitura na sala de aula, permitir o acesso aos livros, deixá-las conversar sobre eles, trocar impressões foram ações que considere importantes e que certamente contribuíram para atingir os objetivos da pesquisa.

Vislumbrar uma maneira eficaz e eficiente de ensinar a leitura, percebendo a dimensão que isso poderia alcançar se adotada como política pública, é idealizar uma educação que ainda não existe na escola brasileira, que deveria ser urgentemente revisitada, pelo menos no que diz respeito ao ensino da leitura.

Bibliografia

ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. EPU, 1986.

ARENA, D. B. Palavras grávidas e nascimento de significados: a linguagem na escola. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). *Vigostik e a escolar atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara - SP: Junqueira & Marin, 2006.

ATHANS, Sandra K. & DEVINE, Denise Ashe. *Quality Comprehension: a strategic of reading instruction using read-along guides, Grades 3-6*. USA: IRA, 2008.

BAKHTIN, M. M. *The dialogic imagination*. Austin, TX: University of Austin Press, 1981.

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

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

CANDIDO, A. *Textos de intervenção*. Seleção e apresentação e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Duas Cidades. Ed. 34, 2002.

CHIAPPINI, L. (Org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

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

COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CONDEMARÍN, M.; MEDINA, A. *Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológica. In: DALVI, M. A; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DAVIS, L.; SOUZA, R. J. *Entendendo textos: estratégias para a sala de aula*. Leitura. Teoria & Prática, v. 1, p. 31-37, 2009.

DAVIS, F. B. *Fundamental factors of comprehension of reading*. Psychometrika, 1944.

DEMARTINI, Z. de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FARIA, M. A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLÓRIDA LITERACY AND READING EXCELLENCE, *FLARE*: Flórida, 2007. Disponível em http://fpcbulldogs.com/sites/default/files/reesol_-_comprehension_-_transparencies.pdf>Acesso em: 7 maio 2013.

GIROTTI, C. G. G. S; SOUZA, R. J. Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de. [et al]. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas – SP, Mercado das Letras, 2010.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. *Strategies that work. Teaching comprehension for understanding and engagement*. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2007.

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

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *Formando crianças produtoras de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KEENE, E.; ZIMMERMAN, S. *Mosaic of thought: teaching comprehension in a readers' workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1997.

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

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura Infantil Brasileira: histórias e histórias*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1991.

LIMA, E. A. de; VALIENGO, A. Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimento. In: CHAVES, M. (Org.). *Práticas pedagógicas e literatura infantil*. Maringá: Eduem, 2011.

MCLAUGHLIN, M. *Guide comprehension in the primary grade*. International Reading Association, 2003.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PEARSON, D. P. The roots of reading comprehension instruction. In: ISRAEL, S. E.; DUFFY, G. G. *Handbook of research on reading comprehension*. New York, Taylor & Francis, 2009.

PRESSLEY, M. Metacognition and self-regulated comprehension. In: FARSTRUP, A. E.; JAY SAMUELS, S. *What research has to say about reading instruction*. 3ª ed. International Reading Association, 2002.

PRESSLEY, R. D. (et al) *Transactional instruction of comprehension strategies: The Montgomery County, Maryland, Sail Program*. Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 10, 1984.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, A. M. M. C.; SOUZA, R. J. *Andersen e as estratégias de leitura: atividades práticas no cotidiano escolar*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

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

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

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

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

SOUZA, R. J. de. [et al]. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas – SP, Mercado das Letras, 2010.

_____. *Narrativas Infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam*. 1991 (Dissertação em Letras) - PUCRS – Instituto de Letras e Artes, Porto Alegre, 1991.

STRICKER, T. H. *Graphic Organizers to Support Active Reading Strategy Instruction*, 2007. Disponível

<http://www.bigtought.org/Portals/BT/2011TM_SummerCurriculum/1st/excellent-book-of-graphic-organizers.pdf> Acesso em 7 maio 2013.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2005.

THORNDIKE, E. L. *Reading as reasoning: a study of mistakes in paragraph comprehension*. Journal of Education Psychology, 1917.

VYGOSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

ZABALZA, M. *Diários de aula: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1991.

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

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

_____. A escola e a leitura de literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

Referências de Literatura Infantil

ANDERSEN, Hans Christian. *A roupa nova do imperador*. Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A pequena vendedora de fósforo*. Scipione, 1997.

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *A curiosidade premiada*. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *Pinote, o fracote e Janjão, o fortão*. São Paulo. Ática, 1982.

_____. *A margarida friorenta*. São Paulo: Ática, 1996.

AZEVEDO, Ricardo. *Aquilo*. (1985).

_____. *O livro dos pontos de vista*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Contos de enganar a morte*. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *Ninguém sabe o que é um poema*. São Paulo: Ática, 2006.

BANDEIRA, Pedro. *Cavalgando o arco-íris*. São Paulo: Moderna, 2002.

BELINKY, Tatiana. *O caso dos ovos*. São Paulo: Ática, 1986.

BERG, Leen van den; Ingelbeen, Ann. *A preciosa pergunta da pata*. São Paulo: Brinque-Book, 2009.

BRENMAN, Ilan. *Até as princesas soltam pum*. São Paulo: Brinque-Book, 2008.

CAMARGO, Milton. *O veterinário maluco*. São Paulo: Ática, 1995.

COLE, Babette. *O príncipe cinderelo*. Martins Fontes, 2000.

DAVIS, Aubrey. *A sopa de botão de osso*. São Paulo: Brinque-Book, 1998.

ESOPO. *O leão e o ratinho*. Trad. Sérgio Caparelli. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

FALCÃO, Adriana. *Sete histórias para contar*. São Paulo: Salamandra, 2008.

FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. *João Trapalhão*. São Paulo: Ática. Coleção Contos de Andersen, 1992.

_____. *Nicolau Grande e Nicolau Pequeno*. São Paulo: Ática. Coleção Contos de Andersen, 1997.

_____. *A pastora e o limpador de chaminés*. São Paulo: Ática. Coleção Contos de Andersen, 1997.

GORBACHEV, Valeri. *Tico e os lobos maus*. São Paulo: Brinque-Book, 1998.

KING, Stephen Michael. *Pedro e Tina: uma amizade especial*. São Paulo: Brinque-Book, 1999.

LA FONTAINE, Jean. *O conselho de ratos*. tradução de Sérgio Caparelli. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

LAGO, Angela. *Sua alteza, a Divinha*. Belo Horizonte: RHJ, 1990.

_____. *Cenas de rua*. Belo Horizonte: RHJ, 1994.

LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

MACHADO, Ana Maria. *A galinha que criava um ratinho*. São Paulo: Ática, 2002.

MELLO, Roger. *O gato Viriato*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

MORAES, Odilon. *A princesinha medrosa*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

OLIVEIRA FILHO, Milton Célio de. *O caso das bananas*. São Paulo: Brinque-Book, 2003.

_____. *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço*. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

PAUL, Korky. *Winnie, a feiticeira*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PILKEY, Dav. *Capitão Cueca e a grande e desagradável batalha do menino biônico meleca seca: parte 1: a noite das repugnantes melecas de narina*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

PINSKY, Mirna. *As muitas mães de Ariel*. São Paulo: Melhoramentos, 2003.

ORTHOFF, Sylvia. *Uxa ora fada ora bruxa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

_____. *Maria-vai-com-as-outras*. Ática, São Paulo, 2008.

ROCHA, Ruth. *Bom dia! Todas as cores*. São Paulo: Quinteto, 1998.

ROSA, Sonia. *O menino Nito: então homem chora ou não chora*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SCIESZKA, Jon. *A verdadeira história dos três porquinhos*. São Paulo: Compainha das Letrinhas, 2010.

SOUZA, Flávio de. *Que história é essa?* São Paulo: Compainha das Letrinhas, 2003.

TREZZA, Rogério. *O homem do saco*. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

WOOD, Audrey. *A bruxa Salomé*. São Paulo: Ática, 2005.

WOOD, Audrey; WOOD, Don. *O morango vermelho maduro, o ratinho e o grande urso esfomeado*. São Paulo: Brinque-Book, 2007.